

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2020/2021

TESI DI LAUREA

Cartoni animati a scuola. Racconti ed esperienze di alcuni insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria della Valle d'Aosta

DOCENTE 1° relatore: Prof.ssa Angela Piu

STUDENTE: Claire Cerise

MATRICOLA N°: 16 A05 139

Ringraziamenti

«Una sola parola, logora, ma che brilla come una vecchia moneta: “Grazie!”
Pablo Neruda

Un grazie alla mia famiglia per avermi permesso di arrivare a questo punto della mia vita. Grazie, per essermi stati accanto, per avermi supportata e sopportata in ogni momento di felicità, di soddisfazione, di preoccupazione o di ansia. Mi avete permesso di scegliere ciò che amo e di affrontarlo nel modo più sereno possibile. Avete permesso la realizzazione di questa tesi offrendo il vostro contributo emotivo, fondamentale per me.

Un grazie a voi amici che mi avete sempre spronata ed aiutata ad affrontare in maniera serena il mio percorso universitario. In particolare, un grazie va alle mie amiche e colleghe di corso che hanno reso questi anni splendidi ed indimenticabili, facendomi vivere momenti di divertimento, di studio e di preoccupazione, rendendo tutto semplicemente fantastico.

Un grazie a tutti voi docenti che ho incontrato nel mio percorso universitario e che mi avete offerto i mezzi per conoscere il mondo in maniera più approfondita, per intraprendere una carriera nel modo più professionale e competente possibile, per avermi consentito di continuare ad essere una donna curiosa.

Un grazie speciale alla mia relatrice Angela Piu che mi ha dato l'opportunità di scrivere una tesi che affronta un argomento che ha suscitato il mio interesse fin dal terzo anno di Università durante il quale ho frequentato il suo corso relativo alle tecnologie dell'istruzione. Mi ha supportata in questa scelta, mi ha seguita e si è resa disponibile ad ascoltarmi, darmi suggerimenti e correggere le mie idee e proposte per poter renderle realtà.

Un grazie a te, lettore, che hai deciso di incontrare il mio interesse e il mio studio conferendo un valore aggiunto ad ogni mia parola.

Grazie

Indice

INTRODUZIONE	p. 4
CAPITOLO 1	8
I cartoni animati. Una sintesi storico-comparativa	
<i>Premessa</i>	8
1.1. <i>La nascita dei cartoni animati e i primi passi</i>	8
1.2. <i>Le produzioni televisive mondiali</i>	15
1.3. <i>Caratteristiche per la fruizione dei cartoni animati</i>	24
1.4. <i>Generi dei cartoni animati</i>	27
CAPITOLO 2	32
Cartoni animati e televisione. Criticità della fruizione e aspetti educativi.	
<i>Premessa</i>	32
2.1. <i>Supporti e canali di fruizione. Il primato della televisione per l'infanzia</i>	32
2.2. <i>Tempi, motivazioni e modalità della fruizione</i>	36
2.3. <i>Fruizione e attrattività</i>	40
2.4. <i>Fruizione e decodifica</i>	46
2.5. <i>Fruizione e aspetti educativi: un dibattito aperto</i>	52
CAPITOLO 3	59
Cartoni animati a scuola	
<i>Premessa</i>	59
3.1. <i>Cartoni animati in classe. Indicazioni legislative</i>	59
3.2. <i>Cartoni animati a scuola. Analisi dei contributi di ricerca</i>	65
3.3. <i>Cartoni animati educativi e di qualità</i>	72
3.4. <i>Studi e ricerche sui programmi educativi italiani: aperture a nuove vie di fruizione</i>	75

CAPITOLO 4	83
I racconti degli insegnanti. Un'indagine esplorativa nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria	
<i>Premessa</i>	83
4.1. <i>La ricerca.</i>	83
4.1.1. <i>L'intervista</i>	86
4.1.2. <i>I partecipanti</i>	92
4.2. <i>Analisi delle interviste</i>	92
4.2.1. <i>La codifica</i>	92
4.2.1.1. <i>Analisi delle informazioni anagrafiche e professionali</i>	98
4.2.2. <i>Analisi delle interviste</i>	100
4.2.3. <i>Discussione dei risultati</i>	164
4.2.4. <i>Prospettive future</i>	173
CONCLUSIONI	175
BIBLIOGRAFIA	177
SITOGRAFIA	181

INTRODUZIONE

Tutti sono in grado di fornire una definizione di cosa sia un cartone animato, poiché tutti, almeno una volta nella vita, sono stati fruitori di tale prodotto. Forse non è semplice usare parole adatte, descriverne in maniera precisa le caratteristiche e spiegarne la storia, ma ognuno può immaginare e concepire cosa sia. Questo testo mediale, vivificazione dell'arte grafica, dunque, è un oggetto che appartiene a 'tutti' e ad 'ognuno'. La sua popolarità si percepisce *in primis* dalla sua presenza effettiva in ogni aspetto della vita della società, dal piccolo e grande schermo ad *internet*. Chi non ha mai osservato pubblicità rese come *cartoon*, spezzoni di cartoni animati in onda sul proprio televisore o video d'animazione fruibili in rete? Il semplice reperimento del prodotto, dunque, si lega ad una scelta delle diverse emittenti e dei produttori di voler impiegare questa tecnica per raggiungere il pubblico, tenuto conto dell'apprezzamento che questo dimostra nei confronti del cartone animato. L'interrogativo che sorge spontaneo, pertanto, è: quali caratteristiche inducono la fruizione del *cartoon*? Questo genere cinematografico e televisivo si distingue dagli altri per la tecnica dell'animazione che unisce l'immagine ed il suono conferendovi il movimento. Potrebbe essere proprio la possibilità di veder concretizzarsi le storie di personaggi fittizi inventati e di relazionarsi con essi che conferisce prestigio e fama al cartone animato, con la potenzialità di non porre limiti all'immaginazione. Infatti, ogni storia ed ogni personaggio, anche se distante dal mondo del reale e del possibile, sono qui realizzabili e resi visibili a tutti.

Molti sono gli autori e i ricercatori che hanno voluto studiare questo prodotto che risulta ad un primo impatto semplice e divertente, capace di catturare l'attenzione di bambini e adulti in pochi fotogrammi, ma che, con un'attenta analisi, si dimostra essere tecnicamente e caratterialmente complesso. Per questo motivo ne è stato indagato ogni minimo dettaglio, per cercare di comprendere ogni aspetto ed ogni implicazione legata

all'utilizzo dato il carattere peculiare relativo all'intreccio tra la realtà e la fantasia, tra l'umano e l'immaginario, tra il possibile e l'impossibile.

Proprio in riferimento a tutto ciò, negli anni la ricerca nazionale ed internazionale ha prodotto numerosi studi sul ruolo che esso riveste in particolar modo nella vita dei bambini e sulle implicazioni in ambito educativo, ambito che maggiormente preoccupa dell'età infantile, perché processo che permette la conoscenza della realtà e della società e il modo di vivere dei soggetti in un contesto culturale preciso. Pertanto, comprendere cosa rende il cartone animato accattivante, utile, positivo, educativo ed istruttivo per i bambini è uno degli obiettivi della ricerca.

Nell'ambito di tale sfondo si pone l'obiettivo della tesi che si prefigge di indagare ed analizzare gli aspetti pregnanti dell'impiego del cartone animato in ambito educativo ed istruttivo, con particolare riferimento al contesto scolastico. La competenza digitale, in effetti, risulta una delle competenze chiave che la scuola italiana intende sviluppare durante il percorso scolastico, rendendo il cartone animato a pieno titolo prodotto fruibile in classe.

La tesi, dunque, intende offrire uno scorcio dei risultati di tutti quegli studi, ricerche e teorie reperibili su questo argomento così complesso, ma molto attuale, senza omettere, però, il risvolto pratico della questione. Proponendosi di contribuire a fornire una risposta ad alcuni dei quesiti formulabili dalla riflessione sul cartone animato, specialmente nell'ambito scolastico, si vuole proporre il risultato di uno studio esplorativo che intende studiare le convinzioni di chi è maggiormente coinvolto e competente in ambito educativo, istruttivo e scolastico: gli insegnanti.

Per svolgere tale ricerca è stato svolto un lavoro di progettazione di un'intervista che è stata rivolta ad alcuni docenti di scuola primaria e dell'infanzia che operano sul territorio valdostano. Si è voluto comprendere a fondo se nella realtà scolastica i cartoni animati siano contemplati, utilizzati e concepiti come presenza effettiva ed utile per la scuola stessa. Le voci degli insegnanti, le loro opinioni, idee e i

racconti delle esperienze fatte a scuola raccolti possono offrire uno scorcio di cosa sia realmente il cartone animato a scuola e del ruolo che esso riveste per i bambini e per gli educatori. Sebbene le convinzioni, i vissuti e i risultati si dimostrino differenti e disparati, la conoscenza di tutti questi aspetti possono offrire la possibilità di dare in maniera parziale risposta alla curiosità del lettore, chiunque esso sia, e un piccolo contributo alla ricerca per quel che riguarda l'argomento indagato.

In linea con quanto presentato, il testo della tesi si articola in quattro capitoli relativi a diverse dimensioni del cartone animato: la storia e le peculiarità, le implicazioni della fruizione, i contributi della ricerca e le concezioni e l'impiego nell'ambito scolastico.

Il primo capitolo presenta una sintesi della storia del cartone animato dalle origini ad oggi, mettendo in evidenza caratteristiche tecniche e educative, tipologie, generi e produzioni dei prodotti, con un particolare riferimento al contesto italiano.

Il secondo capitolo, invece, si addentra nell'esposizione della letteratura che si occupa dello studio della fruizione del cartone animato. In modo specifico si presenta il supporto televisivo con cui il cartone animato è fruito e si analizzano le criticità e i vantaggi che si possono rilevare in termini di attrattività, decodifica e comprensione del prodotto ancora dibattuto per le implicazioni educative che comporta la visione.

Il terzo capitolo propone una ricognizione bibliografica di ricerche nazionali ed internazionali che, nell'ambito della *media education*, esamina l'impiego del cartone animato a livello educativo ed istruttivo, soprattutto in relazione al contesto scolastico e alle ricadute riscontrabili. Non si fa riferimento solo alla ricerca ma anche ai testi legislativi relativi alla scuola dell'infanzia e primaria italiane che richiedono il contributo degli studi al fine di rendere gli studenti sempre più consapevoli e competenti nell'utilizzo dei media.

Il quarto capitolo, infine, presenta l'indagine esplorativa condotta sull'impiego del cartone animato a scuola attraverso l'ascolto e l'analisi delle esperienze di

insegnanti di istituzioni scolastiche valdostane. Questa ricerca ha l'obiettivo di conoscere le concezioni degli insegnanti su questo prodotto in quanto strumento educativo ed istruttivo, analizzandone motivazioni d'impiego, modalità di utilizzo, vantaggi e limiti e di ascoltare le esperienze fatte dalle docenti nella loro carriera di insegnamento. Sono descritte, quindi, le condizioni di studio e le modalità di svolgimento di questo lavoro e sono riportati e discussi i dati risultanti dall'analisi dei racconti dei partecipanti.

CAPITOLO 1

I cartoni animati. Una sintesi storico-comparativa

Premessa

Il cartone animato è un genere di testo mediale, una forma espressiva variamente articolata, che è nato nel Novecento, un secolo di innovazioni, cambiamenti e rivoluzioni importanti, soprattutto per quel che riguarda la tecnologia, e si è evoluto nel tempo da un punto di vista estetico e concettuale in relazione ai modelli produttivi legati anche alla cultura di riferimento in cui si è sviluppato.

In questo primo capitolo si intende tracciare una sintesi dei passaggi fondamentali della vita di questo genere, dapprima cinematografico e successivamente televisivo, dalla sua nascita ad oggi, soffermandosi sugli aspetti tecnici ed educativi ed operando una comparazione tra le diverse tipologie ed i diversi periodi storici riguardanti l'Italia, con un particolare riferimento ai prodotti di importazione americana e nipponica. Tale capitolo presenta, altresì, una panoramica dei diversi generi del cartone animato, desunta dalla letteratura presa in esame in relazione alle diverse caratteristiche prese in considerazione.

1.1. La nascita dei cartoni animati e i primi passi

Il cartone animato è una delle numerose tecniche che appartengono al genere cinematografico dell'animazione, in cui si possono ritrovare tecniche che variano dall'utilizzo di pupazzi, marionette, disegni, oggetti, fotografie, animazioni con l'uso del *computer*, che sono animate, che possono rappresentare la realtà, ma non riprodurla in modo fenomenico (Rondolino, 2005).

La creazione di prodotti animati, dunque, non spetta ad un regista che dirige le scene da riprendere, seduto dietro ad una cinepresa, ma ad un *team* di disegnatori e

animatori che collaborano per rendere vive le immagini, dapprima statiche e impresse su semplici fogli e successivamente disegni semoventi resi dinamici nella post-produzione attraverso la loro messa in sequenza (fig.1). La creazione stessa di questa forma di espressione o forma artistica, slegata dalla realtà, da ciò che è fondamentalmente terrestre e ‘vero’, diventa il discrimine con il cinema tradizionale che implica l’essenza stessa della realtà, nella sua più semplice e concreta riproduzione.

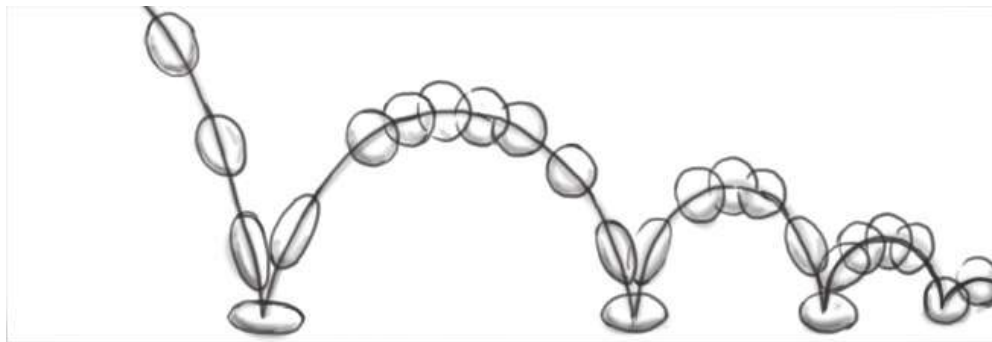


Figura 1. Principio dell'animazione

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: http://k2.arduino.vn/img/2016/11/08/0/3273_88215469-1478621156-0-rgb-vn-principi-animazione-squash-and-stretch1.jpg

Il cinema di animazione ha, dunque, come caratteristica il netto allontanamento dalla visione deterministica della verità in senso assoluto, del realismo puro e, infatti, nulla più rimane rinchiuso nel mondo della semplice realtà ontologica, ma si distacca e si apre a nuovi mondi e tempi, all'immaginario e all'affabulatorio (Tagliapietra, 2019).

Tale differenza, pertanto, rende difficoltosa la definizione del cinema d'animazione stesso come genere cinematografico in senso stretto, poiché non vi è una riproduzione fedele della realtà, di ciò che si può osservare empiricamente, realizzata attraverso l'obiettivo della macchina da presa.

Raffaelli chiama anime ‘disegnate’, nel titolo del suo libro, quei disegni che prendono vita e che rappresentano una complessità nella personalità che viene loro attribuita dagli stessi artisti, una dimensione psicologica e non solo fisica, legata al movimento percepito dalla nostra retina nell’osservazione delle scene del prodotto mediatico (Raffaelli, 2005)

La natura dell’animazione, qui brevemente descritta, permette di riflettere sui caratteri che i progenitori del cartone animato hanno trasmesso al prodotto che si conosce oggi con questo nome, un prodotto di grande successo, che ha avuto un’evoluzione storica che ha messo in discussione diversi ambiti, tra cui anche quello educativo, e lo spettro valoriale trasmesso a spettatori e fruitori.

Il nome ‘cartone animato’ deve la sua definizione alla traduzione del termine inglese *cartoon*, ovvero ‘fumetto’, legato all’utilizzo di supporti di cartone impiegati alla nascita di questa tecnica d’animazione (Mazza, 2002). Inizialmente, negli anni Venti del Novecento, si trattava di cortometraggi che riportavano brevi e semplici scenette comiche, nate da animazione di fotografie di personaggi disegnati su supporto cartonato, proiettate nei cinema a corredo dei film in programma, ovvero prima della proiezione e al termine di essa.

A partire dal decennio successivo si è potuto assistere alla rivoluzione del cinema di animazione sotto diversi punti di vista, quale quello tecnico, narrativo, estetico, ecc.. In primo luogo, l’avvento del sonoro nell’ambito cinematografico ha portato alla sperimentazione di questa combinazione audio-visiva nei cortometraggi animati, che ha reso i cartoni animati ancora più apprezzati e divertenti per l’impronta ‘realistica’ che proponeva la visione della sincronizzazione di bocche che si aprivano e voci che ne fuoriuscivano, simulando una vera emissione sonora. Si pensi alle prime produzioni in cui si potevano osservare delle linee che si muovevano a suon di musiche allegre, che, negli anni successivi, sono state sostituite da personaggi veri e propri che sono in grado di produrre suoni, parlare e dialogare tra di loro.

In secondo luogo, l'avvento dei colori ha vivificato ancora di più le situazioni descritte e i personaggi stessi. Soprattutto, una delle innovazioni è stato il passaggio dal corto al lungometraggio, ovvero l'approdo nei cinema di pellicole animate della durata di un film cinematografico tradizionale, conferendo così valore alle stesse produzioni animate.

Tutte queste innovazioni, si tiene a sottolineare, sono state sperimentate e portate al successo dalla figura di Walt Disney, colui che, a partire dagli anni Trenta negli Stati Uniti, ha visto il gran potenziale di quelle figure in movimento, la possibilità di donare concretezza a ciò che gli spettatori sognavano, attraverso l'immagine e il suono. Le caratteristiche dei ruoli sono ben definite per ogni personaggio, per cui si trovano l'estremamente buono e l'estremamente cattivo, i loro movimenti sono enormemente enfatizzati in tal modo da rendere ancora più cariche di forza le scene e le azioni; gli sfondi, infine, sono colorati e quasi irreali così da catturare l'attenzione dello spettatore a tal punto da fargli credere che quel sogno sia realtà. Un esempio che non si può essere esenti dal proporre per comprendere l'avanguardia della produzione di questi *studios* americani è il passaggio dal suo primo personaggio Mickey Mouse nella serie di cortometraggi *Steamboat Willie* (fig. 2), che è il primo cortometraggio sonoro Disney con protagonista il piccolo e famoso Topolino, al suo primo lungometraggio animato *Biancaneve e i sette nani* esordito nel 1937, racconto in chiave fiabesca dell'avventura di una principessa perseguitata da una malvagia strega cattiva, aiutata dai suoi amici nani e salvata dal bacio del principe azzurro, che ha confermato al mondo intero la lungimiranza di quella produzione e il valore tecnico e artistico che ne derivava.

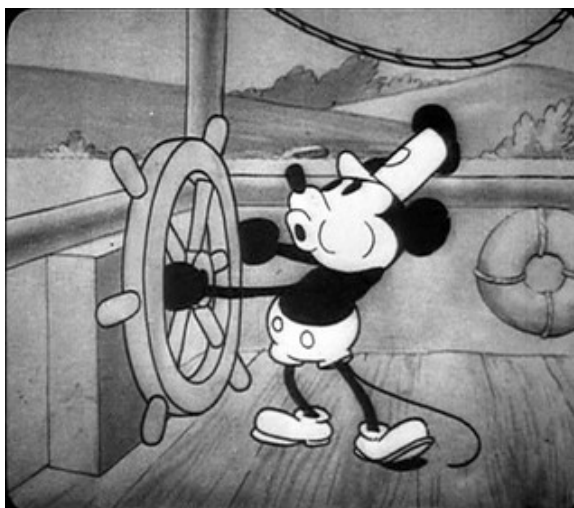


Figura 2. Steamboat Willie

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)
Fonte: https://live.staticflickr.com/5555/15079856406_c18e632164_n.jpg

Certo, di reale c'era ben poco nel cartone animato Disney, che, piuttosto, aveva capito che il *target* doveva essere ampliato sempre di più e per questo si iniziò a comprendere che adulti e bambini dovevano essere il punto di riferimento di una creazione tanto fantastica quanto educativa, intrisa di valori. Pertanto, sebbene le storie si basassero su semplici archetipi di buoni e cattivi, i valori che ivi erano trasmessi al pubblico erano moralmente elevati, improntati a fungere da modello a cui ispirarsi, non altro che un vero sogno. I personaggi stessi erano i distributori di consigli e di comportamenti positivi che tutti avrebbero dovuto seguire ed imitare.

Negli stessi anni, però, altre produzioni americane si sono proposte sul mercato con disegni animati diversi e ben distanti da quelli che Disney aveva creato. Infatti, tra le più conosciute erano Warner Bros, Metro Goldwyn Mayer, Hanna e Barbera, ovvero tutte focalizzate sul contrasto con il mondo idilliaco disneyano, ma piuttosto fondate su valori e aspetti completamente spiazzanti per un pubblico abituato a principesse, topolini parlanti e fate madrine. I nuovi cartoni animati sono diventati un nuovo modo di comunicare con il pubblico, interagendo con loro attraverso occhiate "in camera", con battute ironiche e domande dirette allo spettatore, fingendo di aspettarsi una risposta. Inoltre, le emozioni vissute sono forti, poiché si passava dallo spavento al

divertimento in pochi secondi, ma rivelando sempre un finale positivo. Infatti, si può dire che al cartone animato disneyano, paladino di educazione e morale, si è accostato un modo ironico e dissacrante di mettere in atto tutto ciò che non è lecito o che non è possibile nella realtà. Esempi possono essere i personaggi dell'astuto e intelligente coniglio Bugs Bunny (fig. 3), del dominante gatto Thomas, detto Tom, nei confronti di un piccolo topolino marrone Jerry nell'omonima serie *Tom & Jerry* (fig. 4),



Figura 3. Bugs Bunny

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/c/c0/What%27s Up Doc Lobby Card.PNG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/c/c0/What%27s_Up_Doc_Lobby_Card.PNG)

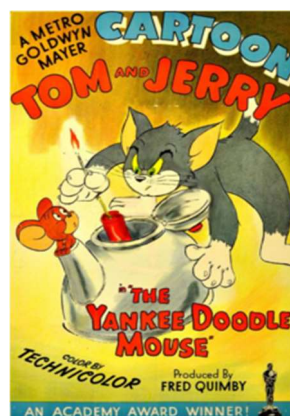


Figura 4. Tom e Jerry

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte : https://hanna-barberawiki.com/w/images/thumb/7/7a/The_Yankee_Doodle_Mouse_reissue_poster.png/225px-The_Yankee_Doodle_Mouse_reissue_poster.png

oppure dei personaggi dell'uccellino Tweety che il gatto Silvestro vuole catturare in ogni puntata della serie televisiva che li vede protagonisti (fig. 5).



Figura 5. Tweety e Silvestro

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/9/9f/Bad_Ol_Putty_Tat_screenshot.png/220px-Bad_Ol_Putty_Tat_screenshot.png

Questi sono tutti personaggi rappresentati senza un vero sfondo casalingo o in possesso di beni materiali, come erano invece descritti i personaggi Disney, con espressioni facciali e movimenti del corpo del tutto impossibili, quali ad esempio occhi estremamente fuori dalle orbite, arti che si scollano dal resto del corpo e si ricompongono dopo pochi istanti, corpi che si allungano e si restringono in un connubio con lo spavento dello spettatore in quei pochi secondi che precedono una morte che non è mai definitiva e mai reale; da qui, infatti, si può intravedere la natura iterativa dei nuovi cartoni animati di quegli anni in cui lo schema è sempre lo stesso sia per i personaggi che per il pubblico (Raffaelli, 2005).

Un passo fondamentale per i cartoni animati è stato l'approdo in televisione negli anni Cinquanta, che non ha procurato pochi problemi sia in termini di spese che di introiti, visto il rapporto costi-guadagni che il mezzo televisivo richiedeva rispetto a quello del cinema d'animazione. Certo è che la trasmissione televisiva di questo prodotto ha avuto fin dagli inizi risvolti positivi, poiché la diffusione del mezzo presentava un incremento proprio come il numero degli spettatori e fruitori dei cartoni

animati. In questo modo il successo era evidente, ma il lavoro di produzione doveva modificarsi in modo evidente. Infatti, i cortometraggi dovevano essere brevi sì, ma dovevano catturare il pubblico e per farlo il numero delle scene da animare doveva essere cospicuo e non povero in termini di movimenti e di narrazione. Tra i primi a sperimentare il nuovo mezzo mediatico sono stati William Hanna e Joseph Barbera, che diminuendo i numeri di fotogrammi e facendo dialogare molto di più i loro personaggi, che all'epoca erano Tom & Jerry, dapprima nemici e poi coppia collaborativa e definita da un dialogo continuo, resero più semplice il lavoro ai disegnatori, che potevano così contenere i costi di produzione visiva e rendere comunque il prodotto accattivante (Raffaelli, 2005). Questo, infatti, richiedeva una tecnica realizzativa che Vilma Mazza nel suo libro definisce "radio con le figure" (Mazza, 2002, p. 131), vista la quasi totale immobilità dei personaggi, ma con l'attenzione posta sui loro caratteri e sulle loro storie, totalmente inventate da creatori e disegnatori.

1.2. Le produzioni televisive mondiali

Dopo l'avvento della televisione e dei cartoni animati che fruivano di questo mezzo, la produzione americana ha subito una rivoluzione in termini di valori trasmessi e di narrazione. Tutto ciò che doveva essere trasmesso sul piccolo schermo doveva essere breve, divertente, interessante per lo spettatore, tutto ciò che fino a quel momento non si era concretizzato nel cinema di animazione. Infatti, le molteplici produzioni di Hanna & Barbera in quegli anni erano tutte caratterizzate da storie semplici e con logicità nella trama, che rendeva il cartone molto realistico dal punto di vista di causa-effetto. Tra le più famose e di successo, anche in Italia, che presentavano episodi ben caratterizzati e narrativamente solidi, si possono citare la famiglia di antenati dell'età della pietra de *I Flintstones* (fig. 6), le avventure del cane alano parlante *Scooby Doo* che risolve misteri insieme ai suoi quattro amici e il magico mondo delle

piccole e fantastiche creature blu che vivono nel loro villaggio costantemente minacciato del mago Gargamella nella serie *I Puffi* (fig. 7).



Figura 6. I Flintstones

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/5/51/The_Flintstones.jpg/250px-The_Flintstones.jpg



Figura 7. I Puffi

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/thumb/b/b0/I_Puffi.png/280px-I_Puffi.png

In generale si può affermare che i cartoni americani, rapidi, vivi, energetici dal punto di vista visuale e sonoro, si concentravano e si concentrano tutt'oggi sul valore di sé e sulla competizione, per mettere in luce la personalità che non si arrende e compete anche contro se stessa per migliorarsi sempre e raggiungere obiettivi sempre più alti. In questo caso, è semplice pensare e far riferimento a quello che Raffaelli definisce come modello disneyano, ampiamente descritto in precedenza. Da sottolineare, però, l'impegno richiesto al piccolo telespettatore nella comprensione

della storia e nell'osservare in modo attento e ragionato tutti gli aspetti a fronte di un prodotto così rapido e frenetico (Mazza, 2002).

A partire dagli anni Ottanta e Novanta si sono iniziati a produrre e trasmettere cartoni animati che si distaccavano dal sogno disneyano e dalla *sit-com* della concorrenza, ma raccontavano, piuttosto, la realtà in maniera diretta, con ironia e sarcasmo, sbeffeggiandola ed elogiandola attraverso la risata (Raffaelli, 2005). Alcune serie televisive come *I Simpson* (fig. 8), ovvero la rappresentazione della famiglia media americana stereotipata dai famosi personaggi gialli della cittadina di Springfield, e *South Park* (fig. 9), i cui personaggi abitanti dell'omonima cittadina diventano paradigma in chiave satirica di svariate tematiche, sono tra i più conosciuti e si rivelavano, e tuttora si rivelano, come dissacranti e volgari, con personaggi propositori di modelli non adeguati ad un pubblico infantile, ma indirizzati ad un pubblico adulto.



Figura 8. I Simpson

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)
Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/sh/0/0d/Simpsons_FamilyPicture.png



Figura 9. South Park

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)
Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/fi/d/de/South_Park.jpg

Insomma, cartoni animati anti-disneyani per natura e per volontà degli autori e produttori stessi. Questi fattori hanno da allora rappresentato una problematica in Italia, per via della trasmissione di questi cartoni animati sulle reti nazionali private, commerciali e sui *network*, poiché i più piccoli ne sono attratti e trovano i personaggi divertenti e affascinanti, tanto da prenderli in alcuni casi a modello, ovviamente un modello poco educativo.

L'importanza che ha avuto l'innovazione dei cartoni animati televisivi americani è stata di portata elevata tanto da approdare oltreoceano e raggiungere anche l'Italia negli anni Cinquanta. Tra i primi ad intrattenere gli spettatori italiani si trovavano proprio Hanna e Barbera, il cui *Braccobaldo Show* (fig. 10) venne trasmesso nel nostro paese nel 1958 con i suoi episodi animati da diversi personaggi: il cane Braccobaldo Bau, gli astuti topi Pixie e Dixie che battono sempre il gatto Mr. Jinks e gli orsi Yoghi e Bubu.



Figura 10. Braccobaldo show

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: <https://it.wikifur.com/w/images/1/17/Braccobaldo.jpg>

I programmi americani e successivamente quelli italiani erano trasmessi inizialmente durante il fine settimana, il sabato pomeriggio e la domenica sul canale Rai. Nell'iniziale produzione italiana si poteva fruire di alcuni cartoni animati inseriti nel programma *Carosello*, in cui i personaggi erano conosciuti e utilizzati per spot pubblicitari, come il pulcino *Calimero* (fig. 11), piccolo e nero per via della fuliggine

che, non più riconosciuto dalla mamma, si trova a vivere piccole avventure prima di essere lavato con il detersivo pubblicizzato e tornare felicemente bianco. Lo sfondo della produzione della Rai era legata ad uno sfondo educativo che si cercava di trasmettere a mezzo televisivo in quegli anni di dopoguerra e di ricostruzione, fruendo del supporto mediatico stesso per arrivare al più vasto pubblico.

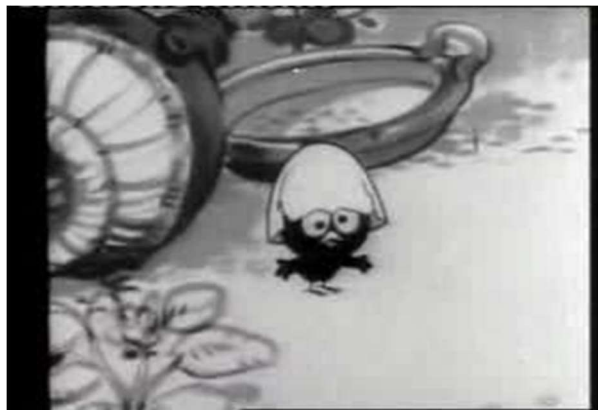


Figura 11. Calimero

[Questa foto](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/thumb/e/e5/Calimero.png/300px-Calimero.png) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/thumb/e/e5/Calimero.png/300px-Calimero.png>

A partire dagli anni Settanta i cartoni animati divennero un appuntamento fisso all'interno del palinsesto quotidiano, soprattutto con l'entrata in scena di nuovi canali televisivi, nuove televisioni commerciali e private, i *network* con trasmissione di cartoni animati ventiquattro ore su ventiquattro, ogni giorno della settimana.

Con il passare degli anni, verso la fine degli anni Settanta e l'inizio del decennio successivo, è giunto il momento dell'approdo dei cartoni giapponesi sugli schermi delle case italiane. I primi ad essere trasmessi furono nel 1976 i *Barbapapà* (fig. 12), personaggi *blob* che possono mutare forma a piacimento e che compongono una colorata famiglia, e nel 1978 *Heidi* (fig. 13), storia di una dolce e solare bambina che vive con il nonno sulle Alpi Svizzere, e *Atlas Ufo Robot*, che narra le vicende di un principe e del suo robot da battaglia all'interno di una guerra interspaziale. Quest'ultimo appartiene ad un genere caratterizzante la prima produzione nipponica

con cui è stata identificata a lungo ed è definito da lotte e combattimenti spaziali ritenuti troppo violenti. Pertanto, questo fu oggetto di una discussione a livello parlamentare per bloccarne la messa in onda, come è successo anni dopo ad un altro cartone animato *Pokémon* (fig. 14), per cui si è svolta una polemica nazionale rispetto ai valori e ai temi violenti ivi trattati. Infatti, quest'ultimo rappresenta serie di combattimenti tra creature con particolari poteri, che devono essere catturate e allenate per aumentare la collezione dei loro possessori.



Figura 12. Barbapapà

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/thumb/7/7f/Barbapop%C3%B2.png/330px-Barbapop%C3%B2.png>



Figura 13. Heidi

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/thumb/f/fa/Heidi_1974.png/390px-Heidi_1974.png

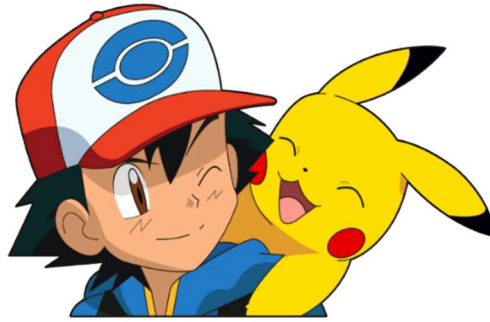


Figura 14. Pokémon

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-NC](#)
Fonte: https://pngimg.com/uploads/pokemon/pokemon_PNG107.png

I cartoni animati giapponesi si distaccano da quelli americani e presentano caratteri ben diversi dalla narrativa e dalla sceneggiatura classica disneyana e no. Infatti, al contrario di quelli *made in USA*, essi hanno tra le caratteristiche principali la trattazione della vita, in tutti i suoi ambiti, presentando anche tematiche piuttosto complesse per un pubblico infantile, seppur con un adattamento e una semplificazione apposta al *target* a cui si rivolgono. (Cappuccio, 2012). Tra le caratteristiche del *nippo-cartoon*, pertanto, si può trovare la presenza della drammaticità, dello scontro, delle lotte in cui il sacrificio e le scelte del personaggio sono messe in evidenza dalle sue espressioni, dai gesti e dai suoni che questo produce, atti a enfatizzarne tutto il processo interno ed individuale. A differenza dei cartoni animati americani i valori che sono rappresentati dal mondo giapponese sono fondati sull'individuo, sul suo sforzo, sulla sua difficoltà di raccontare verbalmente le emozioni vissute, ma piuttosto comunicate attraverso espressioni facciali, dettagli del viso, musiche di sottofondo che richiamano e attivano la sfera emozionale dello spettatore stesso, attraverso un meccanismo di creazione di *suspense* emotiva trattenuta che si libera improvvisamente. A livello visivo, infatti, il cartone animato giapponese è quasi immobile, a scatti, con il focus su dettagli e linee dell'orizzonte, piuttosto che sulla fluidità dei movimenti caratterizzante la produzione americana. Il movimento inizialmente statico ed interno al personaggio rappresentato, quindi, si libera successivamente del carico emotivo sempre in forma non verbale, ma attraverso le azioni compiute dai personaggi. Il ritmo

dei cartoni giapponesi lento non rende possibile ai telespettatori di riconoscersi nelle personalità rappresentate, restituendo disagio e frustrazione (Mazza, 2002).

Spesso una delle tematiche trattate è quella dello sport, in cui il personaggio si mette a disposizione della squadra e del gruppo, sacrificandosi come individuo per il bene comune. Questo è uno degli esempi che dimostra la valenza educativa del cartone nipponico. Ad esempio, tra i cartoni animati giapponesi più conosciuti, *Mimi e la nazionale di pallavolo* (fig. 15), trasmesso in Italia a partire dagli anni Ottanta, presenta al pubblico la protagonista Mimi Ayuhara come un personaggio che si sacrifica per le vittorie e il successo della sua squadra e della sua nazione, mettendo in rilievo l'importanza del gruppo e dell'appartenenza ad esso.



Figura 15. Mimi e la nazionale di pallavolo

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-NC-ND](#)

Fonte: http://images.wired.it/wp-content/uploads/2016/07/1469622239_11mimi-600x335.jpg

Certo, non si può dire lo stesso di alcuni altri cartoni animati in cui lo scontro non è più positivo, ma moralmente scorretto, come nel caso dei *Pokémon*, in cui si svolgono delle lotte ad opera di bande rivali di ragazzini che catturano animali buffi e fantastici per poi farli combattere e acquisirne la proprietà.

La contraddizione, dunque, è un elemento caratterizzante il cartone animato giapponese, che mette al centro l'individuo e la sua psicologia, ma si propone in termini che possono sembrare diseducativi per una fascia di spettatori di età infantile, per la risoluzione di problemi attraverso lo scontro o le azioni effettuati per conquistare

il potere e il dominio in nome della collettività, mai del singolo. Si tratta di mettere al centro della storia il sacrificio personale per una causa collettiva.

A partire dalla metà del secolo scorso, dunque, la televisione italiana ha visto una presenza massiccia di cartoni animati, sebbene di produzione americana, per poi reinventarsi e produrre a livello nazionale prodotti televisivi che contemplassero e comprendessero i cartoni animati. Inizialmente si è visto il connubio con lo spot pubblicitario a mezzo di personaggi divertenti e col tempo divenuti familiari, come il pulcino Calimero già citato, con risvolti educativi sempre più evidenti nella produzione a seguire.

Con l'avvento delle serie americane e giapponesi, la dimensione formativa si era persa a favore dell'attrazione degli effetti speciali creati da scontri e competizioni, dal trasporto emozionale che procuravano. Si crearono, allora, nel contesto italiano, dei programmi *ad hoc* per i più piccoli, soprattutto sui canali Rai, come la *Melevisione*, programma ambientato nel fiabesco regno di Fantabosco in cui i personaggi reali o animati vivono esperienze incentrate su temi particolari, o *l'Albero Azzurro*, in cui l'uccello parlante Dodo e i suoi amici vivono delle stupende avventure. Questi sono programmi in cui il cartone animato al loro interno era presente ed apprezzato, ma questa proposta non fu abbastanza attraente per la fascia di età preadolescenziale. Si arrivò così negli ultimi decenni, a partire dagli anni Duemila, a produrre cartoni animati del tutto italiani, con l'intento di renderli sia di qualità che educativi, per riprendere le finalità benauguranti della prima produzione televisiva Rai, in cui i modelli rappresentati erano positivi e pedagogici. Tra le case di produzione oggi si trovano Rainbow, Cartoon One, Gruppo Alcuni, de Mas & Partners, Mondo Tv. I loro prodotti sono molteplici e tra i più famosi troviamo la serie *Cuccioli*, in cui si raccontano le avventure di un gruppo di animaletti simpatici, il programma di fate *Winx Club*, le protagoniste si battono con perfidi nemici, e la serie *Street football- la compagnia dei celestini*, in cui il gioco della 'pallastrada' risulta essere uno sport pieno di valori

positivi e punto di incontro per un gruppo di ragazzi. Questi sono alcuni dei cartoni animati fruiti dal pubblico infantile e da loro molto apprezzati (Cappuccio, 2012).

1.3. Caratteristiche per la fruizione dei cartoni animati

Le caratteristiche che si possono riscontrare nei cartoni animati sono già state in parte trattate sul piano tecnico e valoriale nella breve trattazione della nascita e della storia dell'animazione, ma si possono qui sottolineare alcune caratteristiche fondamentali per la fruizione di questo prodotto mediatico, quali il principio di attivazione fisica e le caratteristiche tecniche.

a) Principio di attivazione fisica

«Il principio del cartone animato si basa sul fatto che la nostra retina trattiene le immagini. [...] [Ne] consegue che se si osserva il rapido scorrere di un'immagine dopo l'altra, le singole immagini daranno vita ad un'unica visione dinamica in cui l'oggetto sembrerà muoversi» (Cappuccio, 2012, p.29). Questa citazione mette in luce il meccanismo fisico per cui l'occhio umano è attratto dalle immagini, le trattiene e le elabora, creando, attraverso il susseguirsi delle sequenze, il movimento e, dunque, una percezione di *continuum* spaziale e temporale.

Come già accennato i cartoni animati sono immagini animate, disegni perlopiù, che dagli anni Trenta del Novecento sono prodotti a colori, dinamici e con un ritmo specifico e accattivante, spesso definito e enfatizzato dalla musica utilizzata con maestria per stimolare l'occhio umano e l'attenzione. In questo modo l'effetto che i cartoni procurano è un'attivazione della sfera percettivo-cognitivo-affettiva dello spettatore, che apprezza questo genere cinematografico e televisivo proprio perché esasperante le sollecitazioni caratteristiche del mezzo audio-visivo generale (Dinelli, 1999).

Per quel che riguarda, infatti, la percezione che il pubblico ha del mezzo televisivo, ivi comprese le serie animate, si può vedere un mutamento che avviene già nella percezione infantile del prodotto a partire dai primi anni di vita fino all'età preadolescenziale. Per osservare ciò che si verifica è possibile far riferimento al discrimine proposto da Anna Oliverio Ferraris (Oliverio Ferraris, 2004).

I bambini di età compresa tra gli 0 e i 2 anni percepiscono solo suoni, colori e movimenti, senza distinguere in maniera chiara personaggi e storie. Successivamente, tra i 2 e i 4 anni essi cominciano a vedere in modo definito le immagini, ma persistendo nel confonderle con la realtà. I bambini, pertanto, pensano che ciò che osservano non sia mediato dalla presenza di uno schermo, dunque irreali, ma che le immagini siano 'vere' e si trovino all'interno del contenitore-televisione, potendo fuoriuscire da questo per interagire con loro. In questo modo si verifica una percezione dipendente da alcuni fattori quali il contenuto del programma, le aspettative che il bambino si crea rispetto ad esso e la forza delle immagini rappresentate. Persiste fino all'età di 5 anni una difficoltà di comprensione della storia, anche nella parte più centrale della trama, permettendo ai bambini, invece, la sola comprensione di elementi discontinui e separati. In seguito, fino al raggiungimento degli 8 anni si possono intravedere dei miglioramenti a livello di comprensione, grazie all'intervento degli adulti e ad una maturazione intellettuale dei soggetti. Solamente al raggiungimento dell'età preadolescenziale, tra i 9 e i 10 anni, si può riscontrare una effettiva differenziazione tra immagini e sonoro e tra elementi del reale e quelli della finzione, in particolare con riferimento agli stereotipi che si vengono a creare all'interno del programma televisivo e alle concezioni elaborate dai bambini nei confronti di esso (Oliverio Ferraris, 2004).

b) Caratteristiche tecniche

La definizione di caratteristiche proprie del genere dei cartoni animati non è schematizzato ed universale. Analizzando il percorso e le tematiche finora affrontate,

però, si possono riscontrare alcuni tratti tipici che, pur appartenendo anche ad altri generi televisivi, tra cui pubblicità, videoclip e film, vanno a definire il *fil rouge* dell'animazione.

Il primo tratto che si può osservare è la *flessibilità*, ovvero il passaggio rapido tra situazioni della rappresentazione, ma anche il collegamento tra gli elementi presenti nelle scene, seppur tra loro diversi. Basti pensare a come i personaggi in pochi secondi si trasformino in oggetti, amplifichino le loro caratteristiche o le riducano. Infatti, una seconda peculiarità del cartone animato, che si pone in continuità con la prima, è la '*condensazione*' degli elementi che si basano su dimensioni distanti e che si pongono in simultanea; tratto evidente, perlopiù, nelle scene che procurano un alto grado di divertimento nello spettatore.

Un terzo tratto è il *grande potenziale iconico* dei cartoni animati, ossia l'immediata rappresentazione delle caratteristiche e degli aspetti più evidenti e peculiari di personaggi, oggetti, situazioni, che, ad una prima osservazione attraverso il canale visivo, sono direttamente elaborate e comprese. Ad esempio, la *caricatura*, come rappresentazione specifica, ragionata e chiara dei personaggi, diventa uno strumento per un riconoscimento ed una comprensione immediata, attraverso l'osservazione della mimica, dei gesti e dei movimenti (Dinelli, 1999).

Secondo Condry (Popper, Condry, 1996), in linea con quel che è appena stato descritto, la marcatura stessa che avviene all'interno del genere dei cartoni animati, in altre parole la messa in evidenza di alcuni caratteri delle sequenze che si osservano, a mezzo di musiche o caratterizzazioni precise, attirano l'attenzione dello spettatore. Soprattutto, questi *focus* iconici e sonori si sostituiscono all'attenzione e alla comprensione del pubblico infantile, che si presentano in modo discontinuo, soprattutto durante la prima infanzia (a partire dai 2 anni di età, momento in cui i bambini cominciano a guardare i cartoni animati). Pertanto, il materiale è di semplice comprensione, poiché presentato in corte e semplici sequenze, inducendo una

comprensione superficiale delle motivazioni dei personaggi, data la mancanza di deduzione e di comprensione di inferenze delle azioni raffigurate.

Questi tratti, dunque, sembrano essere il motivo per cui i bambini preferiscono i cartoni animati (Metastasio, 2002).

1.4. Generi dei cartoni animati

I cartoni animati sono un genere denso di possibilità in ambito tecnico, tematico e valoriale. Le distinzioni o le categorie non sono facili da definire, proprio per la varietà di prodotti che si possono trovare sul mercato e di cui si può fruire attraverso l'uso di dispositivi mediali, in primo luogo la televisione.

Una prima divisione, che è già stata espressa precedentemente, è la differenziazione tra i generi dei cartoni animati in riferimento allo stile che presentano: lo stile disneyano, quello anti-disneyano e quello nipponico (Raffaelli, 2005). Il primo è caratterizzato da una narrativa classica, focalizzata sull'individuo e sul suo successo personale ottenuto grazie alla dedizione e all'impegno, fungendo da modello per gli spettatori e per la società. Lo stile anti-disneyano, invece, sposa l'idea delle *gag* tra personaggi di carattere opposto e fedeli al loro essere tanto da non cambiare e non modificarsi in nulla, annullando ogni prospettiva di miglioramento. Lo stile nipponico, infine, propone storie e personaggi legati al gruppo e alla collettività, imponendosi, anch'esso, come modello per gli spettatori, quello del "tutti per uno" (Mangiapane, 2019).

A livello tecnico si possono differenziare cartoni animati con numerosi disegni e con una considerevole realizzazione di effetti al loro interno, richiedendo una spesa ingente da parte dei produttori, e cartoni animati che risultano 'immobili', frutto di pochi disegni e definiti da movimenti rari e focalizzati sulla gestualità e da tratti riferiti

al dialogo, richiedendo una spesa minima sfruttando le possibilità date dalla macchina in termini di movimenti e “tagli” (Dinelli, 1999).

Se si effettua una possibile distinzione in ambito valoriale si potrebbe discernere tra cartoni animati positivi e cartoni animati negativi (Mazza, 2002). I primi trattano temi di tipo sentimentale, in cui si osserva la dedizione dei personaggi nei confronti di altri soggetti in un’atmosfera piena di dramma, oppure prosociale, in cui l’apporto di ognuno è finalizzato al beneficio collettivo della comunità. I secondi, invece, mettono in campo strategie risolutive di situazioni problematiche che prevedono l’aiuto da parte di personaggi esterni o altri rispetto ai protagonisti, ragion per cui si dimostrano essere non educativi in senso pedagogico, specialmente visto l’impiego di aspetti sovranaturali o fantastici durante il conflitto conclusivo, che, per giunta, si dimostra essere di carattere violento.

Un’ulteriore distinzione si può definire in base alle categorie tematiche che i cartoni animati presentano.

I cartoni di *fantasia* sono una prima classe che si identificano dalla presenza di situazioni irreali e dall’utilizzo della magia, all’interno di contesti improbabili e di difficile fruizione rispetto alla vita reale. I personaggi si dimostrano fortemente stereotipati, marcati da un tratto caratteriale specifico e dominante che risalta nei confronti di una dimensione psicologica superficiale e affatto profonda. Il *fil rouge* di questa categoria di cartoni animati è il gruppo, ossia i valori che i personaggi trasmettono tramite la collaborazione e la cooperazione dimostrata. Non si vede la forte pregnanza del dramma o della tragedia, ma piuttosto un riferimento al genere letterario della fiaba, visto il linguaggio spiccatamente didascalico, la ripetizione dei temi, sebbene non ci sia uno scopo che chiuda la storia. Questi aspetti si legano alla serialità dei cartoni animati televisivi che devono seguire uno schema reiterativo in un *continuum* di svolgimento per non terminare la narrazione.

Una seconda categoria è quella dei cartoni animati che trattano di *scienza e tecnologia*, in cui si rappresenta uno sfondo futuristico e d'avanguardia, con la presenza di robot e macchine che sono in grado di trasformarsi e modificarsi. Le storie ruotano intorno al potere che è messo in gioco e alla presenza di un *leader* che comanda su tutti e tutto grazie al suo importante carisma.

Un'ultima classe è quella basata sul tema dello *sport* come sfondo e motivazione della vita dei personaggi, in cui la competizione è un aspetto presente e peculiare. In questo genere di animazioni si può osservare l'esasperazione delle emozioni attraverso la marcatura e l'esagerazione dei gesti e delle espressioni del volto, producendo così una distorsione della realtà che viene aumentata, per trasmettere i valori di forza, sacrificio, sofferenza e fatica, con l'obiettivo di raggiungere la vittoria (Cappuccio, 2012).

Nel libro di Andrea Tagliapietra, *Filosofia dei cartoni animati. Una mitologia contemporanea* (2019), (trattato in Mangiapane, 2019) l'autore tratta alcuni temi relativi alla natura dei cartoni animati e alle riflessioni che questi scaturiscono a livello filosofico. Egli propone una chiave di lettura per potersi lasciar meravigliare dai *cartoons* come la sola infanzia è in grado di fare e per poter considerare questi testi degni di poter contribuire alla costruzione dell'identità dello spettatore. È proprio il mondo delle possibilità, del mitico e del fantasioso che apre uno scenario allettante e trasformativo per l'uomo. Anche in questo caso si intravede la dualità tra infanzia e età adulta, non solo per la visione del prodotto animato ma anche per i suoi temi, per esempio le straordinarie avventure del monello burattino di legno che diventa un bambino vero e maturo in *Pinocchio* o le magiche imprese dell'eterno ragazzo che non diventerà mai adulto in *Peter Pan*.

Altre caratteristiche dei cartoni animati portano a sviluppare riflessioni rispetto a tematiche filosofiche che permettono di comprendere il valore di questi prodotti mediali:

- Animismo, gioco e magia per naturalizzare ciò che non è reale. Il gioco e la magia diventano modello di animismo come approccio al mondo prettamente infantile, ovvero il fatto di animare ciò che è inanimato: *Toy Story* e i giocattoli animati che lottano per la sopravvivenza nel mondo esterno; *Cenerentola*, la cui giovane protagonista orfana di padre e sfruttata dalla matrigna diventa principessa grazie all'aiuto di una fata madrina bizzarra e dei suoi piccoli amici animali; *Fantasia*, in cui la musica classica dà vita ad un carnevale di colori ed immagini. Questo discorso vale anche per il tema della morte, per cui i defunti riprendono vita: *La bella addormentata nel bosco*, film d'animazione nel quale solo il vero amore è in grado di risvegliare dal sonno eterno una principessa vittima di un sortilegio operato da una malvagia strega; *Coco*, nel quale un bambino tramite la chitarra di un chitarrista, suo idolo, viene catapultato nel mondo dei morti dove fa incontri sorprendenti; *La sposa cadavere*, lungometraggio che racconta una storia d'amore ambientata in un continuo passaggio tra il mondo dei vivi e quello dei morti; *Nightmare before Christmas*, ambientato nel paese di Halloween in cui vivono mostri, racconta la storia di uno scheletro che, stufo di dedicarsi solo a scherzi e giochi spaventosi, scopre l'allegria e la gioia del Natale e decide di dedicarsi. Pertanto, si può affermare che il cartone animato propone una realtà socializzata, creata dal nulla, prototipica ed unica, immaginaria. Questo è lo spazio dell'anti-realismo che è ben presente in opere come quelle di Miyazaki e dello studio Ghibli, oppure nel film *Chi ha incastrato Roger Rabbit* nel quale la differenza tra realtà ontologica e animazione è evidente, poiché cartoni animati e persone reali convivono e collaborano per risolvere un caso di omicidio e scagionare proprio un personaggio animato di successo.

- Ripetizione, collezione e individualità: nel già citato *Toy Story* un giocattolo vecchio, sebbene legato ad una produzione massiccia, diventa qualcosa di speciale per il bambino.

- Ecologia e ambientalismo legati al tema dell'estinzione: *Wall-E*, un robottino lasciato dagli umani a pulire la Terra abbandonata poiché troppo inquinata e sporca per

abitarci; *Piovono polpette*, film d'animazione che racconta in chiave semi-catastrofica delle conseguenze del lavoro di un inventore che decide di trasformare l'acqua in cibo, procurando così una pioggia di materiali del tutto inaspettati; *Ralph Spaccatutto*, antieroe che decide di riscattarsi salvando l'intero mondo dei videogiochi dalla distruzione.

- Riscatto del debole o del piccolo sul forte o sul grande: i bambini contro gli adulti o altri animaletti pronti a combattere contro i prepotenti

- Convivenza tra le specie: in *Zootropolis*, cartone animato che racconta della risoluzione di un mistero avvenuto in una cittadina composta da quartieri ben definiti e abitati da specie animali diverse, si vanno eliminando le categorie chiuse di appartenenza naturale e si apre al primato dell'affettività.

- Amicizia e paura dell'altro: si mette in rapporto la paura che si ha del diverso e dell'altro fomentata e voluta dalla società con il superamento di esso e la nascita di amicizie che mettono in luce l'appartenenza di ognuno al mondo, per quanto diversi si possa essere; come nei cartoni animati *Monsters&Co*, in cui umani e bambini dapprima divisi e spaventati gli uni dagli altri arriva a crearsi un'amicizia, o *Cars*, dove veicoli di diversi generi e provenienze diventano amici fidati e affiatati.

CAPITOLO 2

Cartoni animati e televisione. Criticità della fruizione e aspetti educativi.

Premessa

Il secondo capitolo tratta cambiamenti avvenuti nel corso degli anni per quanto riguarda la fruizione dei cartoni animati, nonché i supporti e i canali utilizzati, con una focalizzazione sulle modalità, sui tempi e sulle problematiche educative e criticità connessi al proliferare di prodotti televisivi e mediatici.

In questo quadro di evoluzione permangono problematiche educative già rilevate e discusse in passato nell'ambito di un dibattito ricco di posizioni diverse, alle quali si aggiungono nuovi aspetti da prendere in considerazione.

2.1. Supporti e canali di fruizione. Il primato della televisione per l'infanzia

La società di oggi è una "società multischermo" (Rivoltella, 2006, cit. in Tisseron, Rivoltella (a cura di), 2016) in cui l'individuo si trova a scegliere lo strumento mediatico più consono alle sue esigenze in termini di fruizione di programmi e contenuti, tra i quali possiamo facilmente identificare la categoria di cartoni animati e dei film d'animazione. Basti pensare ai numeri elevati che indicano la presenza di mezzi di comunicazione nella vita quotidiana di ogni cittadino italiano, dati non indifferenti soprattutto nell'era digitale in cui ci si trova a vivere. Infatti, secondo il rapporto Auditel - Censis dell'ottobre 2020, riguardante il periodo post *lockdown*, i numeri degli schermi presenti nelle case italiane sono aumentati rispetto agli anni precedenti. Si vede al primo posto l'uso dello *smartphone* (44 milioni e 700.000 apparecchi nel 2019), mentre al secondo si trova la televisione (42 milioni e 700.000), che aumenta i suoi

numeri grazie all'approdo delle *smart tv* che, rispetto all'anno precedente, presentano un incremento del 61,8 %. Questi sono tra i supporti con i quali il pubblico può seguire i programmi televisivi o altri contenuti audio-visivi, ma, tra gli altri dispositivi di fruizione, si possono citare anche il tablet e i *computer* fissi o portatili.

Negli ultimi dieci anni, infatti, è possibile notare insieme ad un incremento nella diversificazione dell'offerta dei mezzi mediatici anche una loro maggiore personalizzazione, in base alle esigenze dei singoli soggetti (Censis, 16° rapporto sulla comunicazione, 20 febbraio 2020). Questo permette di riflettere sul fenomeno in voga del *download* di applicazioni per dispositivi equipaggiati di connessione *internet* per la visione di contenuti audio-visivi in *streaming* o in diretta, tra cui supporti diversi dal più comune mezzo televisivo (ovvero *smart tv*, per via della connessione dati che le qualificano come tali).

Sebbene rappresenti un mezzo classico e *agé*, la televisione rimane, dunque, il dispositivo più utilizzato per la visione di contenuti e programmi, anche se quella tradizionale perde qualche punto (-2,5 %) rispetto a quelle satellitari (-0,1 %), mobili (+2,3%) e via *internet* (+4,4%) (Censis, 16° rapporto sulla comunicazione, febbraio 2020; Censis, capitolo «Comunicazione e media» 54° rapporto sulla situazione sociale del Paese, dicembre 2020).

In tale contesto, l'infanzia sembra essere diventata un *target* per la produzione e la messa in onda di programmi televisivi a lei dedicati, che hanno subito un ampliamento della fascia oraria per la messa in onda del prodotto all'intera giornata, con la disponibilità di numerosi e svariati canali a cui accedere facilmente (Morcellini, 1999).

Le considerazioni elaborate finora rispetto alla storia e alle peculiarità della fruizione odierna della televisione mettono in luce il fatto che negli anni questo mezzo è passato da essere un *mass media* a un *personal media*, in cui anche per i più piccoli la scelta si amplia e può ricadere su cartoni animati (Mazza, 2002).

Ripercorrendo nello specifico la storia dei *cartoon*, si può notare come la loro messa in onda sia stata sperimentata, almeno per quanto riguarda la realtà italiana, dal canale unico della televisione pubblica Rai negli anni Cinquanta del Novecento, con piccoli cortometraggi americani e successivamente italiani, ed in seguito dai canali della televisione commerciale Mediaset. Negli anni a cavallo tra ventesimo e ventunesimo secolo le televisioni private e a pagamento hanno cominciato a dilagare, ma i canali che ancora sono più fruiti per la visione di cartoni animati sono stati Rai due e Italia 1 (Metastasio, 2002). In quegli anni le ore di messa in onda di questi prodotti da parte delle due reti si aggirava attorno alle mille ore in un anno, tra cui vediamo la netta presenza di serie americane e giapponesi (Mazza, 2002).

A partire da quel momento, dunque, si è registrato un incremento dei canali di emittenti pubbliche o private, senonché a pagamento, specializzate e/o dedicate completamente alla messa in onda di cartoni animati, alcuni di loro, come abbiamo già visto precedentemente hanno ampliato la loro fruizione anche su dispositivi mobili attraverso applicazioni apposite.

Oggi i programmi più visti dai bambini sono trasmessi perlopiù su canali della televisione satellitare, ma anche su canali a pagamento. Per citarne alcuni si possono nominare i canali televisivi tematici gratuiti e visibili dalla televisione tramite digitale terrestre quali *Boing* (fig. 16) e *Cartoonito* (fig. 17) di produzione Boing, *Frisbee*, *K2* e *Super!* in cui vengono trasmessi programmi per ogni età;



Figura 16. Cartoonito

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)
Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/thumb/4/42/Cartoonito_logo.svg/1024px-Cartoonito_logo.svg.png



Figura 17. Boing

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/25/Boing_Logo.svg/1200px-Boing_Logo.svg.png

canali visibili in chiaro della casa RAI, come *Rai Yoyo* (fig. 18) per i bambini di età prescolare fino ai sette anni e *Rai Gulp* per i ragazzi dai sette ai quattordici anni;



Figura 18. Rai Yoyo

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/01/Rai_Yoyo_-_Logo_2017.svg/1280px-Rai_Yoyo_-_Logo_2017.svg.png

il canale *Italia 1* della casa di produzione Mediaset, in cui parte dei programmi in onda sono destinati a bambini e ragazzi;

Disney Channel (fig. 19) in quanto canale a pagamento della produzione statunitense Sky con programmi pensati per ogni età e del suo prodotto per gli spettatori di età inferiore, *Disney Junior*;



Figura 19. Disney Channel

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/38/Disney_channel_2019.png

canali destinati ad un pubblico adulto e visibili in chiaro: per la televisione pubblica *Rai 1* della RAI e *Canale 5 e Focus* di Mediaset; per la televisione privata *Real Time e DMAX* di Discovery Italia, l'uno prettamente per un pubblico femminile e l'altro per quello maschile; *Cielo* canale di produzione Sky che manda in onda repliche di *format* della piattaforma.

2.2. Tempi, motivazioni e modalità della fruizione

I cambiamenti evidenziati relativi alla numerosità dei palinsesti e dei canali televisivi e alla proliferazione di trasmissioni per l'infanzia hanno contribuito a modificare le modalità di fruizione dei cartoni animati da parte dei bambini e aprono, quindi, ad aspetti critici rilevanti. La presenza della televisione nelle case di numerosi italiani, con le caratteristiche evidenziate, ha consentito nuove modalità di fruizione in termini di contenuti e di tempo, generando possibilità e, allo stesso tempo, problematiche diverse.

Da uno studio effettuato dall'Istituto Piepoli per la Rai nell'anno 2016 sulla fruizione dei dispositivi mediatici e digitali da parte della fascia di età compresa tra i tre e i tredici anni emerge come i bambini vedono programmi televisivi la mattina, il pomeriggio (soprattutto cartoni animati per i più piccoli, mentre per i più grandi la televisione diventa un modo per rilassarsi dopo il rientro da scuola), il tardo pomeriggio, magari insieme ai fratelli, e la sera insieme a tutta la famiglia.

Pertanto, la possibilità che i bambini presentano oggi nell'utilizzare il mezzo televisivo e nel discernere i programmi che preferiscono da quelli che non amano, in termini di generi, caratteristiche e linguaggi, è oggi sempre più evidente.

La semplicità nella fruizione, complice nel bisogno dei più piccoli di avere questo mezzo come presenza fissa, nonché la possibilità di fruizione continua, può da un lato favorire l'acquisizione di autonomia nella scelta e gestione del tempo e

dall'altro può rischiare di generare monotonia, dato l'eccessivo tempo di utilizzo, anche con una probabile dipendenza dal mezzo, e di esporre massicciamente ai messaggi pubblicitari messi in onda quotidianamente.

Tale riflessione mette in rilievo come questo potente mezzo possa da un lato essere conosciuto e controllato dai telespettatori più piccoli e in alcuni casi ben gestito anche in termini di tempo per la fruizione, dall'altro rappresentare un rischio per il bambino, indotto dalla massiccia fruizione ad essere vittima di dipendenza da un mezzo che può risultare essere pervasivo per il piccolo spettatore. Dunque, se il bambino è motivato a guardare la televisione per necessità, come sostenuto da Mazza, egli potrebbe presentare comportamenti differenti. Potrebbe succedere al soggetto di addentrarsi in una pianificazione delle attività che devono essere svolte quotidianamente per potersi lasciare del tempo da dedicare alla visione dei loro programmi preferiti, tra cui è facile inserire i cartoni animati, ad esempio quelli che propongono un contenuto di tipo favolistico che sono i più amati (Metastasio, 2002). In caso contrario, invece, la televisione nella sua pervasività potrebbe non permettere al soggetto di dedicare attenzione ad altre attività che potrebbero contribuire al suo sviluppo, alla sua formazione e alla sua crescita attraverso modalità differenti e più pragmatiche e attive rispetto alla visione della Tv.

Tuttavia, nonostante il fattore della possibilità di scelta autonoma e variata dei programmi e, in particolare, dei cartoni animati possa rappresentare in determinate condizioni un aspetto positivo e certamente di grande valore, uno dei rischi che si possono presentare è quello della monotonia che può essere percepita da parte del pubblico infantile dalla trasmissione continua di serie ed episodi che si possono guardare ventiquattro ore al giorno. Probabilmente i piccoli telespettatori potrebbero rischiare di annoiarsi nella ripetitività della proposta televisiva con cui si interfacciano, nonostante la scelta e il bisogno della fruizione del mezzo. Infatti, basti pensare al fatto che già nei primi anni duemila i programmi educativi quali la *Melevisione* e *l'Albero Azzurro*, trasmessi sui canali Rai, avevano solo un paio di centinaia di ore di

programmazione all'anno, mentre i cartoni animati oggi molte centinaia (Mazza, 2002). Pensando al moltiplicarsi di emittenti e palinsesti dedicati a questo genere di animazione negli ultimi anni, si può pensare che i numeri possano solo aumentare, specie se la televisione viene intesa quale *babysitter* o passatempo per i bambini, parte delle loro attività quotidiane, dalla mattina alla sera, specialmente durante i pasti, che prevedono anch'essi la presenza di merendine e giochi che sono sponsorizzati dai cartoni animati stessi.

Certo è che la monotonia e la noia indotta dalla nuova fruizione globalizzata di cartoni animati attraverso il mezzo televisivo non sono gli unici effetti che si possono riscontrare. La pubblicità è un altro fattore che si palesa costantemente durante la visione dei programmi per bambini, prima, durante e dopo la stessa.

Lo spot pubblicitario, infatti, risulta essere una costante dei *mass media*, che potrebbe influire sulla sfera psico-sociale del bambino che ne fruisce, inducendolo a farsi comprare dai genitori i giocattoli, gli accessori, i vestiti e gli alimenti riferiti ai programmi che vedono (Dinelli, 1999; Mazza, 2002; Metastasio, 2002; Morcellini, 1999; Oliverio Ferraris, 2004). In alcuni casi i bambini sono in grado di riconoscere gli spot, ai quali prestano attenzione solo se li reputano interessanti per costruire mondi con cui giocare, dunque per il loro carattere socializzante (Morcellini, 1999).

Proprio in riferimento al bisogno di fruizione continua della televisione da parte dei bambini, lo stesso Istituto Piepoli nello studio riportato mette, inoltre, in evidenza come la televisione rivesta funzioni differenti in base alle fasce di età in cui viene fruita: tra zero e due anni essa ricopre l'incarico di *babysitter* in grado di rilassare il bambino, poiché l'osservazione superficiale e distratta dello schermo sembra ipnotizzare il piccolo spettatore catturato da immagini e suoni; tra tre e cinque anni questo mezzo mediatico funge da compagno di gioco per il bambino, tant'è che i giocattoli stessi da lui utilizzati sono legati al prodotto televisivo fruito, rendendone la visione stimolo per i suoi stessi giochi; tra i sei e gli otto anni questa diventa una sorella più grande per divertire, rilassare e per permettere al bambino di riposarsi dalle altre attività

svolte, mettendo in atto un atteggiamento passivo e distratto nella visione; tra i nove e i dieci anni essa si trasforma in protesi, ovvero il bambino la utilizza come mezzo per conoscersi e per costruire la propria personalità e identità, facendo uso dei modelli ivi proposti per comprendersi e per interfacciarsi con le proprie ambizioni; infine, tra i dieci e i tredici anni la televisione si fa organizzatrice della dimensione sociale e collettiva insita in ogni soggetto, legata al sentimento di appartenenza ad un gruppo sociale. In particolare, questo studio mette in luce la presenza di una specifica predilezione da parte delle bambine per programmi sentimentali utili per discuterne e condividerne i contenuti con le amiche, mentre i bambini preferiscono guardare serie d'azione e cartoni animati per l'infanzia.

Queste differenti funzioni che la televisione si fa carico di rivestire nella vita dei bambini, secondo l'esperta di problemi psico-educativi legati al consumo televisivo Vilma Mazza (Mazza, 2002), mettono in luce proprio il bisogno che i piccoli spettatori dimostrano nei confronti del mezzo, individuando tra le principali ragioni la possibilità di riempire il suo tempo e divenire pertanto una compagnia nei momenti di solitudine. Proprio questo bisogno induce il bambino a ricercare la presenza del mezzo televisivo nella sua quotidianità, il quale risulta molto semplice nella modalità di fruizione. L'agevole accensione del televisore, che attraverso un pulsante si illumina davanti agli occhi del bambino, presenta molta facilità e nessuno sforzo anche considerando il livello tecnico. Essa diventa così compagna di vita, strumento per arrecare in modo semplice e rapido svago e divertimento. Si pensi soltanto alle storie ed ai personaggi presentati nei programmi televisivi che attirano l'attenzione del pubblico infantile, attraverso una fruibilità quasi naturale, in grado di rendere reale ciò che il soggetto può sognare, poiché visibile. Se ne facilita così l'immedesimazione e l'identificazione nelle emozioni rappresentate e trasmesse, anche in questo caso in modo immediato e facilitato.

Un altro motivo che avvicina i bambini a tale mezzo è la possibilità di poter informarsi e diventare adulti, imparando a mezzo di essa ciò che viene loro mostrato. Le immagini diventano un modo per apprendere contenuti e sviluppare competenze in modo immediato e piacevole per il bambino in qualsiasi momento della giornata. I programmi televisivi proposti in Tv per il *target* dei più piccoli, come anche di quello degli adulti, possono diventare un prodotto attraente e utile per ogni soggetto, rendendo questo mezzo una risorsa fondamentale e molto presente, seppur con qualche criticità, alcune delle quali descritte in precedenza e altre che saranno trattate di seguito, che richiedono di essere presidiate.

2.3. Fruizione e attrattività

La semplicità del mezzo televisivo usato per la trasmissione dei cartoni animati, nonché le sue caratteristiche, sembrano essere in grado di catturare l'attenzione dello spettatore per un lasso di tempo variabile a seconda del contesto di fruizione e delle caratteristiche del fruitore stesso. L'attenzione risulta essere un requisito preliminare al processo di decodifica e comprensione, rendendosi così strumento indispensabile per riflettere, comprendere ed introiettare i messaggi e i contenuti ivi presenti. Pertanto, si può dire che la televisione, una volta accesa, diventa catalizzatore dell'attenzione del bambino, attratto e intento ad osservare le immagini dei programmi trasmessi. Questi, come analizzato in precedenza, si presentano di ogni genere e tipologia, seguendo una messa in onda sulle ventiquattrore senza distinzione tra programmi per bambini e programmi per adulti, dovuta proprio alla semplificazione del codice comunicativo del mezzo, che lo rende maggiormente comprensibile e molto attraente per tutti (Morcellini, 1999). È facile immaginare così un bambino che, posizionato davanti al televisore, seleziona un'emittente televisiva con il telecomando e ci si sofferma poiché catturato dalle immagini, dai colori e dai suoni che *in primis* percepisce. Questa attrazione avviene, dunque, istintivamente e in

modo immediato quando si osserva il programma televisivo in onda. Da quel momento si attiva un processo attentivo che si basa sulla semplicità grafica e l'immediatezza caratteristiche delle immagini, base di comunicazione diretta, accattivante e semplificata che rappresenta la televisione.

Secondo alcuni studiosi e ricercatori questo processo di attenzione, e la conseguente comprensione, si verifica poiché colori e suoni sono più frenetici e rapidi rispetto a quelli che il bambino vive nella realtà quotidiana, specialmente nel contesto scolastico, dove gli *input* sono minori rispetto a quelli forniti dalla televisione (Tisseron, Rivoltella, 2016; Oliverio Ferraris, 2004). Ad esempio, Huston & Wright (1983, pp.44-45, cit. in Personeni, 2010) ritrovano come elementi formali in grado di catturare e mantenere l'attenzione diversi effetti sonori, come la musica ad alto volume, giochi di rime, registri vocali particolari, risate registrate, e diversi effetti visivi.

Per quanto riguarda i primi, diversi autori sostengono che i bambini sono attratti particolarmente dai suoni. Soprattutto nella prima infanzia, fino ai 5 anni, essi sono catturati dagli effetti sonori, dimostrando una maggiore difficoltà nella previsione della soluzione cronologica o narrativa del programma. Successivamente, si rendono partecipi di una scelta della propria visione in modo attivo e attento, sia per le caratteristiche formali che per la comprensione dell'evoluzione della storia (Krull, 1983, cit. in Personeni, 2010). Proprio la dimensione sonora permette anche di riconoscere e discernere un programma da un altro ad un primo approccio. Si pensi alle sigle di programmi o ai cartoni animati; essi sono in grado di richiamare l'attenzione del bambino e permettergli la scelta in base ai collegamenti con tutto il bagaglio informativo che viene ricondotto alla memoria (Manini, 1994, cit. in Personeni, 2010). Basta un appiglio musicale per richiamare l'attenzione dello spettatore distratto, soprattutto nel caso in cui ci siano sottofondi musicali, allitterazioni, ripetizioni o cambiamenti sonori, ritmi e voci riconoscibili perché particolari (Wartella, 1979, cit. in Personeni, 2010).

Nel caso degli effetti visivi, invece, essi sembrerebbero presentare una salienza percettiva maggiore di quella dei suoni soprattutto nei bambini più piccoli. Essi, infatti, prestano maggiore attenzione ai gesti, ai colori, ai cambiamenti grafici piuttosto che ai dialoghi lunghi e alle parole. Questo avviene, poiché spesso viene a mancare una corrispondenza parola-immagine che non permette ai piccoli telespettatori la comprensione di ciò che vedono, dunque, l'attenzione scema e si perde interesse per il programma fruito. Se si pensa ai cartoni animati di genere commerciale, il linguaggio utilizzato si dimostra essere più complesso, anche per via di una bassa corrispondenza parole-immagini, costringendo così il bambino a basarsi sulla sola percezione del prodotto audio-visivo. In generale, infatti, sono le sequenze sceniche movimentate, come quelle di azione, le più capaci a mantenere attiva l'attenzione. In effetti, la percezione sensoriale delle immagini in rapida successione può mantenere lo spettatore attento e, di conseguenza, favorire il ricordo e la comprensione del contenuto. Infatti, da una iniziale riflessione esigua su quest'ultimo, con una salienza percettiva forte, il bambino cresce e sviluppa la capacità di incanalare l'attenzione anche su di esso e sui significati in modo più ragionato e non più fondato sulla sola sfera percettiva.

La velocità di suoni e colori che tanto attrae e cattura lo spettatore può apparire innaturale rispetto all'esperienza che è possibile fare nella realtà ed esporre i bambini ad un sovraccarico di stimoli di tipo audio-visivo. Il bambino, travolto da stimoli sonori e visivi, potrebbe in tal modo non essere in grado di mettere ordine alle sue percezioni e ai contenuti e poterle collocare nella sua quotidianità (Bertolini, 1994, cit. in Personeni, 2010) generando così distrazione e caos, che andrebbe a inficiare anche la sua sfera emotiva e cognitiva. Il sovraccarico percettivo, infatti, può generare spaesamento, confusione, paura, ovvero uno sentimento di agitazione che può portare a distrarre il bambino dal programma televisivo, facendo venir meno l'attenzione e favorendo il passaggio ad attività di gioco o di dialogo (Oliverio Ferraris, 1995, cit. in Personeni, 2010). Questa caratteristica è tipica dei prodotti televisivi che si fondano

sulla spettacolarizzazione, l'intrattenimento e la generalizzazione. Se da un lato, dunque, i prodotti televisivi possono divertire il bambino e motivarlo a fruirne in modo attento dall'altro l'indifferenziazione televisiva, può provocare per l'appunto confusione e paura (Dinelli, 1999). Ovviamente, questa situazione può comportare una mancata comprensione profonda del contenuto, delle tematiche e dei concetti, presentando così un'acquisizione semplicistica e sfalsata degli stessi all'interno della sfera cognitiva. A detta di Popper e Condry l'intrattenere e il rendere tutto il contenuto televisivo divertente e sensazionale si sposa, concettualmente, con la disinformazione e la diseducazione, amplificando così l'egoismo e l'egocentrismo del bambino (Popper, Condry, 1996). Infatti, come anticipato la decodifica e la comprensione del prodotto mediatico seguono il processo attrattivo, che funge da appiglio per il processo riflessivo legato alla rielaborazione degli stimoli acquisiti dal primo approccio sensoriale.

Il bambino, però, dopo un primo immediato approccio visivo e uditivo si addentra istintivamente nella decifrazione dell'informazione colta su diversi piani. Molto rilevante è la dimensione personale inerente all'età dello spettatore, ai suoi interessi e conoscenze, ai motivi che inducono alla fruizione del mezzo, alla scelta del genere di programmi, al grado di attenzione e concentrazione che si applica e al *background* che permette la fruizione (Metastasio, 2002). Nel momento in cui il bambino sceglie un programma, viene catturato dalla presentazione grafica e sonora, coglie elementi inerenti quel programma e si attua un grado di attenzione differente a seconda della compatibilità con questi aspetti della sua vita. In questo caso ciò che il bambino conosce e vive quotidianamente può incidere sul grado di attenzione da porre alla televisione, in base a quanto ne viene coinvolto (Mazza, 2002). Si potrebbe parlare, dunque, di una possibile 'educazione alla vita' che questo mezzo può offrire al giovane telespettatore, poiché il programma selezionato e fruito sarebbe in grado di spiegare gli aspetti da cui il bambino è catturato e coinvolto. Lo schermo, perciò, avrebbe la potenzialità di attirare l'attenzione sul mondo mostrandolo per quello che

è e dando al bambino risposte su se stesso in termini educativi positivi (Mazza, 2002, p. 39).

In effetti, se il piccolo telespettatore presenta somiglianza in termini etnici e sociali con quello dei personaggi si può verificare un apprendimento migliore proprio a partire dalla narrazione televisiva a cui si decide di prestare attenzione (Newcomb & Pempek, 2005, cit. in Borzekowski, 2018). La somiglianza e l'immedesimazione possono essere un appiglio nella sfera emotiva del bambino, poiché attratto dalla compatibilità che corre tra lui e ciò che è rappresentato a livello formale e narrativo. Il grado di percezione può essere, dunque, variato dal coinvolgimento affettivo con gli elementi a cui si dà attenzione. Si parla di "difesa percettiva", ovvero un meccanismo relativo a contenuti specifici ritenuti più o meno rilevanti di altri (Mazza, 2002). In questo caso, non si mette in gioco solo la somiglianza e la sfera emotiva ma anche la capacità di attuare una tipologia diversa di visione in base all'età dello spettatore.

Questi aspetti riguardanti l'attenzione selettiva che viene messa in atto dal piccolo spettatore evidenzia meccanismi di tipo volontario e involontario attivati da elementi percettivi rilevanti in grado di indirizzare il bambino a focalizzarsi su eventi specifici riferiti al cambiamento, come la novità e la sorpresa, al contrasto, all'intensità e al movimento e all'incongruità del testo televisivo (Metastasio, 2002). Molti di questi elementi sono legati al livello contenutistico e narrativo del programma fruito e, infatti, permettono di attrarre l'attenzione e mantenerla o, al contrario, di creare confusione e condurre alla distrazione.

Pertanto, anche la presenza di una trama lineare, chiara e prevedibile (senza salti temporali quali i *flashback*¹), con la presenza di bambini o pupazzi come mediatori, la richiesta di una partecipazione attiva, la presenza di contatto attraverso lo sguardo e la rappresentazione di situazioni di tensione peculiari dell'età infantile sono elementi

¹ Cfr. Fratini, 1993, cit. in Personeni, 2010

che incidono sull'attrattività e sull'attenzione (Huston & Wright, 1983, cit. in Personeni, 2010).

Per proporre alcuni esempi, si possono citare, programmi televisivi pensati per il *target* infantile che presentano un *appeal* accattivante e divertente per i bambini e che sono basati sulle caratteristiche analizzate poco sopra. *L'Albero Azzurro* (fig. 20) e la *Melevisione* (fig. 21) sono programmi di produzione italiana destinati alla fascia di età prescolare e scolare. Al loro interno si ritrovano pupazzi, attori e cartoni animati che sfruttano manipolazione e creazione all'interno delle attività proposte in modo audiovisivo. In questa maniera offrono al soggetto la possibilità di attivarsi, porre attenzione al video e agire/interagire in modo coinvolgente.



Figura 20. L'Albero Azzurro

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)
Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/1/1f/Logo_L_albero_azzurro.png



Figura 21. La Melevisione

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-NC-ND](#)
Fonte: <https://www.drcommodore.it/wp-content/uploads/2019/01/cover-21.jpg>

In ambito americano, sempre per la fascia prescolare, si può nominare il programma *Sesame Street*, che attraverso pupazzi animati da attori coinvolge i bambini in attività pratiche utili all'acquisizione del processo di letto-scrittura e di calcolo.



Figura 22. Sesame Street

[Questa foto](#) di Autore sconosciuto è concesso in licenza da [CC BY-SA](#)
Fonte: [330px-Sesame-Street.jpg \(330×220\) \(miraheze.org\)](#)

2.4. Fruizione e decodifica

L'attenzione, come già argomentato, funge da strumento facilitatore per avviare un processo di decodifica del contenuto e del messaggio trasmesso in Tv. Una volta che il soggetto si è focalizzato su aspetti salienti che ha percepito, si può avviare una riflessione e una comprensione degli elementi osservati. L'attrattività e l'attenzione, dunque, non sono gli unici elementi in grado di attuare il processo di decodifica e introiezione, ma si pongono come appigli per l'attivazione dei processi di comprensione. Ci sono, pertanto, aspetti peculiari del mezzo audio-visivo o del programma fruito che, come nel caso dell'attenzione, possono comportare introiezione e apprendimento di informazioni e concetti trasmessi. La televisione, infatti, si pone come fonte diretta di stimoli che possono agevolare la conoscenza, creando le condizioni per rendere proficua la fruizione televisiva. Secondo Serena Dinelli, questo mezzo sarebbe in grado di dare al piccolo spettatore la possibilità di riuscire a

costruirsi anche delle idee personali e apprendere contenuti salienti e importanti (Dinelli, 1999).

Come per il processo di attenzione, sono le peculiarità delle tecniche audiovisive e televisive che possono influenzare processi di decodifica e di comprensione in base al contesto e alla modalità di utilizzo. La grafica, la sonorità, il ritmo, la velocità e il linguaggio sono elementi formali e tecnici implicati in questi processi cognitivi che possono comportare effetti differenti, negativi o positivi, per la comprensione e l'apprendimento. Infatti, essi possono risultare distrattori o catalizzatori per i piccoli spettatori, producendo livelli diversi di riflessione e di interiorizzazione. Il carico cognitivo prodotto dagli stimoli visivi e sonori del video possono condurre a due risultati differenti: da un lato la modalità sincrona di audio e grafica rende le informazioni trasmesse di più facile comprensione (Huston & Wright, 1983, cit. in Personeni, 2010) e in grado di favorirne la memorizzazione e l'apprendimento in maniera più approfondita; dall'altro la combinazione di questi stimoli può sovraccaricare e condurre il soggetto ad attività diverse e più semplici, attraenti per lui. Non bisogna, dunque, trascurare le variabili legate agli interessi, alle preferenze, al *background* e alle caratteristiche personali, contestuali e formali, del bambino, che possono ostacolare il processo di comprensione, come sostenuto da Dorr (1986, cit. in Personeni, 2010).

La spettacolarizzazione dei contenuti è un altro aspetto che ne influenza la fruizione, operando in alcuni casi anche una semplificazione a livello contenutistico, che viene definito "effetto maquette". Ovvero, per la ricezione del bagaglio informativo osservato non è richiesta nessuna applicazione importante da parte del telespettatore, anzi, egli acquisisce facilmente ciò che è già dato in modo semplificato, in un simulacro della realtà (Oliverio Ferraris, 2004). La visione del programma fa acquisire contenuti non realistici e ne rende solo una riproduzione falsata. Questo avviene a causa della semplificazione del reale, che per definizione epistemologica non lo è. Questa riduzione contenutistica è resa anche a livello formale. Infatti, la semplicità grafica e l'immediatezza delle immagini che catturano l'attenzione dello spettatore e

la mantengono non sono altro che una comunicazione diretta in maniera semplificata. Questo può agevolare la comprensione, seppure in modo superficiale della tematica e dei concetti che ne risultano sfalsati, perché è prodotta una decodifica semplificata. Le immagini, in tal modo, possono essere elaborate e decodificate in maniera differente. Si possono, infatti, distinguere immagini introiettate e immagini incluse. Le prime sono decodificate durante la visione dallo spettatore stesso, mentre le seconde sono immagini prese *tel quel*. Queste ultime sono quelle più frequenti nei telespettatori per via della passività nella fruizione del mezzo televisivo. Infatti, coinvolti nella visione del programma, sia gli adulti che i bambini, questi ultimi più vulnerabili alle immagini, osservano e ascoltano in maniera passiva lo schermo, senza produrre un dialogo con esso che permetterebbe di decodificarle ed introiettarle.

Risulta importante, dunque, ricordare che sono proprio le immagini a poter conferire importanza nell'attribuzione del senso di verità e realtà a ciò che è percepito. Esse, una volta osservate, si vengono dunque a formare a livello cognitivo, senza necessità di un'ulteriore elaborazione e con un carattere di immediatezza, intuizione e precostruzione (Mazza, 2002). La salienza percettiva di cui si è discusso nel precedente paragrafo è un elemento utile per comprendere il contenuto in maniera diretta e spontanea, capace di produrre apprendimento. In effetti, «uno dei risultati più importanti della ricerca pluriennale sugli effetti della televisione sui bambini è quello di aver stabilito che dalla televisione si impara. [...] e l'apprendimento televisivo è [...] regolato da processi molto simili a quelli che si verificano nell'apprendimento spontaneo dei bambini, perché ci siamo dimenticati di come eravamo da piccoli e di quali strategie mettevamo in campo per imparare: osservazione, imitazione, ripetizione» (Mazza, 2002, pp.34-35).

Questi processi, per di più, fungono da ponte tra la realtà vissuta dal bambino e quella rappresentata in televisione, rafforzando tramite la fruizione le caratteristiche già insite nel soggetto. Viene favorita in questo modo la comprensione, prodotta dalla somiglianza tra i due contesti. «Osservazione, imitazione, ripetizione, casualità,

contiguità sono i dispositivi che attivano l'apprendimento televisivo. Sono le dinamiche che veicolano il trasferimento di informazioni, valori, modelli, comportamenti e opinioni, dal medium alla persona» (Mazza, 2002, p.37). Tramite i canali percettivi, dunque, lo spettatore può fare esperienza, rielaborarla e costruire le strutture conoscitive necessarie. L'utilizzo dei *media*, così, risponde ad un bisogno e la loro efficacia comporta un uso continuo del mezzo e la conseguente realizzazione di situazioni di formazione (Dinelli, 1999; Metastasio, 2002). Pertanto, attraverso la visione si mette in atto un processo di comprensione e apprendimento ottimale. Bandura (2004, cit. in Borzekowski, 218), a questo proposito, sostiene che i modelli che risultano attraenti o rilevanti per i telespettatori aumentano la possibilità di un apprendimento osservativo di successo.

La rilevanza, nel processo di comprensione, passa dalla considerazione percettiva e cognitiva che si attua nei confronti di immagini verosimili o simili alla realtà. Non si è riflettuto, però, su come questa caratteristica possa implicare il soggetto. Mettere in atto una distinzione tra cosa è reale e cosa immaginifico, secondo Potter, non dipende dai fattori intellettivi, personali e sociali, ma da come lo spettatore è motivato ad osservare, da quanto conosce le peculiarità del mezzo televisivo, da quanto è esposto allo stesso, dunque di facile manipolazione, e dall'esperienza nella realtà che può avere (Potter, 1988, cit. in Personeni, 2010). Per i bambini la distinzione tra realtà e fantasia non è semplice, pertanto, la comprensione del contenuto può variare a seconda del grado di criticità messo in atto dal soggetto. Per questo motivo una mancanza di separazione tra i due contesti conduce i più piccoli a credere che la televisione sia effettivamente abitata dai personaggi dei programmi osservati (Lyle & Hoffmann, 1972, cit. in Personeni, 2010). Ciò che è trasmesso e fruito tramite lo schermo della Tv è considerato reale e vero in base a quello che il bambino ha sperimentato e vissuto e alle conoscenze che possiede (Chandler, 1997, cit. in Personeni, 2010).

Rispetto alla dimensione della realtà nella comprensione dei cartoni animati, Morcellini afferma che «molte ricerche effettuate sui bambini dimostrano, in effetti, che l'abilità nel decodificare i messaggi del video si sviluppa assai precocemente. Sul problema cruciale della comprensione di ciò che è 'reale' in televisione, anche i cartoni animati, spesso portati sul banco di accusa dai genitori, possono svolgere un ruolo fondamentale. Per i bambini dai 6 ai 12 anni, si è verificato che la componente irrealistica dei cartoni non causa confusione tra fantasia e realtà perché il *gap* tra le due dimensioni è così forte da consentire lo sviluppo di una precisa capacità di discriminare. Al progredire dell'età, inoltre, aumenta l'abilità nel riconoscere le caratteristiche formali del medium e nel chiamarle in gioco rispetto alla patente di realtà da attribuire contenuti» (Morcellini, 199, pp. 48-49). In questo caso, dunque, la distinzione è messa in atto dal bambino-spettatore, forse proprio perché semplici e di facile decodifica e comprensione i prodotti trasmessi a mezzo grafico e sonoro, ma anche contenutistico. In effetti, come visto nel paragrafo precedente, i programmi che propongono personaggi o situazioni familiari o conosciute e sperimentate nella vita reale dal bambino possono attrarre e divertire. Proprio questa caratteristica ne può facilitare la comprensione, anche se con il rischio di produrre una introiezione superficiale, semplificata e falsata della realtà, come affermato prima. Un esempio delle conseguenze di questo tipo di fruizione e comprensione sono alcune delle serie animate citate nel primo capitolo, *I Simpson*, *South Park* e *Pokémon*. Essi comprendono, infatti, modelli che rappresentano in modo rivoluzionario il mondo dei bambini a cui questi ultimi in quanto telespettatori rischiano di ispirarsi, per la maggior parte diseducativi (Mazza, 2002).

Riflettendo, dunque, sull'aspetto della scelta attuata dai bambini nei confronti di personaggi e contesti da fruire in televisione, il piccolo spettatore sceglie prodotti verosimili o con elementi conosciuti e vissuti da lui, perché più attraenti e più comprensibili. Si può, allora, riflettere sul ruolo che ricopre la storia nei processi emotivi e cognitivi dello spettatore. In effetti, attraverso meccanismi di causa-effetto

utilizzati nella composizione di sequenze sceniche e della trama narrativa, ovvero il fattore della causalità, il prodotto televisivo è maggiormente comprensibile (Metastasio, 2002). Le sequenze cronologiche, narrative e grafiche, perciò, aiutano il bambino a comprendere i contenuti e, quindi, a memorizzarli. A sostegno di questo fattore si può citare la teoria di Jerome Bruner rispetto al pensiero narrativo. In effetti, negli anni Novanta questo psicologo statunitense teorizza la predisposizione dell'uomo nell'organizzare l'esperienza in forma narrativa, ricostruendo e dotando la realtà di significato specifico in base a rapporti di causa-effetto, a riferimenti spaziali e temporali e a disposizioni emotive. Pertanto, i cartoni animati che presentano questo fattore di causalità favoriscono la comprensione dei contenuti trasmessi e la memorizzazione degli stessi, fino a raggiungerne auspicabilmente l'apprendimento.

La prevedibilità della trama narrativa, allora, con una narrazione canonica, lineare e semplice permette allo spettatore di orientarsi meglio all'interno della storia. I bambini più piccoli in questo caso non sono in grado di distinguere gli elementi centrali e quelli periferici, perché, per via della disattenzione e della poca significatività che attuano nei confronti delle informazioni centrali, ricostruiscono tutta la storia in modo frammentato e slegato. L'abilità di attuare tale ricostruzione in maniera corretta dovrebbe consolidarsi solo dall'età di sette-otto anni (Collins, 1983, cit. in Personeni, 2010). In questo caso, la serialità, dovrebbe favorire la comprensione del contenuto, poiché la ripetizione tranquillizza il bambino con elementi conosciuti e rassicuranti per lui, attraverso l'identificazione con essi nel processo in divenire dell'evoluzione narrativa. Sono gli schemi narrativi e di rappresentazione sempre ripetuti che rendono più facile la previsione di ciò che accadrà nella storia, tranquillizzando lo spettatore (Eco, 1984, cit. in Personeni, 2010). Dunque, il fattore della serialità e della ripetitività della storia e di alcuni elementi di essa rendono più facile la comprensione e la decodifica, poiché la disposizione psicologica dello spettatore è positiva, nella tranquillità degli elementi familiari e già conosciuti.

2.5. Fruizione e aspetti educativi: un dibattito aperto

La fruizione degli audio-visivi e dei prodotti televisivi presenta molti elementi che inducono ad attrarre lo spettatore e a condurlo ad una comprensione in grado di suscitare l'apprendimento dei contenuti e dei concetti trasmessi dalla televisione. All'interno di questa analisi, però, non si deve tralasciare la dimensione della qualità dei prodotti fruiti, legati soprattutto all'ambito educativo. La televisione, dunque, è un mezzo molto discusso per la sua peculiarità. Lo svago e la piacevolezza trasmessi dalla Tv possono essere definiti ambivalenti per l'apporto che conferiscono al pubblico. Questi, infatti, si possono concepire come fonte di disinformazione e diseducazione, per via della generalizzazione e della semplificazione con cui i contenuti sono proposti, o come validi strumenti per favorire la comprensione e l'apprendimento da parte degli spettatori, attratti dai prodotti televisivi spettacolari, divertenti ed accattivanti.

Questa ambivalenza del mezzo si può percepire specialmente in ambito educativo. Una visione positiva della televisione, infatti, si va a legare con l'idea che ci deve essere una *audience* in grado di mostrare la necessità di usufruire del mezzo in modo sempre più personalizzato, dunque consapevole, ma anche con la capacità del *medium* di rispondere in maniera adeguata ed innovativa a questi bisogni, stimolando le risorse di tipo intellettuale e culturale del pubblico (Morcellini, 1999).

Invece, secondo una concezione negativa del mezzo televisivo, esso sembra poter ricoprire il ruolo di educatore della massa, comportando caratteristiche che tenderebbero a renderlo negativo per il fruitore. Infatti, la finalità che si pone di intrattenere e divertire comporta la trasmissione di contenuto piacevole e sensazionale, che, concettualmente, si sposa con la disinformazione e la diseducazione. Questa ricaduta negativa prende in oggetto soprattutto i bambini che, come visto, utilizzano la Tv anche per finalità educative come la comprensione e la conoscenza del mondo, risultandone però soggetti più vulnerabili, data la loro età infantile. Questo

comporterebbe un aumento e un'accentuazione nel bambino di caratteri egoistici e di egocentrismo. Per questo motivo il controllo dei programmi trasmessi e della loro produzione potrebbe aiutare ad evitare ricadute negative (Popper, Condry, 1996). In effetti, questi caratteri di generalizzazione, spettacolarizzazione e intrattenimento rispecchiano lo *status* di *mass media*, che tende a mirare all'innalzamento dei dati di ascolto, comportando così una diminuzione delle qualità informative ed educative.

La possibile concezione, sia essa positiva o negativa, dunque, potrebbe essere scaturita da elementi comprovati, come anche da elementi emotivi. Morcellini, a questo proposito, suggerisce la scarsa oggettività nel definire il mezzo negativo e nel motivarne le tesi. Egli crede piuttosto che sia proprio l'emotività ad essere presa in causa. In effetti, lui afferma, in una linea ottimistica, che «[...] sembra giunto il momento di difendere *pubblicamente* un approccio innovativo contro una concezione del rapporto tra *media* e infanzia che ha fatto della luttuosità, dell'apocalisse, dell'accentuazione degli elementi di rischio la propria fortunata bandiera» (Morcellini, 1999, p.20). Dall'altro lato, invece, Karl Popper sosteneva il carattere negativo della televisione a tal punto da definirla "cattiva maestra", capace di disinformare e diseducare. Infatti, la qualità proposta dalla Tv è uno dei fattori fulcro della discussione in merito alla vantaggiosità o meno del mezzo. All'interno di questa macrocategoria sono diverse le tematiche che possono essere toccate e argomentate. Tra queste troviamo il tema della violenza. Sempre riferendosi alla tesi di Popper, la televisione è in grado di insegnare violenza, stereotipi di genere e di ruolo (Popper, Condry, 1996). In questo caso, la sensazionalità, il coinvolgimento psicologico, cognitivo ed emotivo conferito allo spettatore da programmi violenti comporterebbe conseguenze negative sul pubblico, specialmente se quello giovane e più vulnerabile, in quanto crede a ciò che vede sullo schermo. Questa è una problematica di non poco conto che va tenuta in considerazione in un'analisi della qualità televisiva, poiché può avere forti ricadute su comportamenti e apprendimenti dei bambini.

Secondo George Gerbner (cit. in Mazza, 2002) «la violenza è "l'espressione manifesta di forza fisica, con o senza un'arma, rivolta contro se stessi o altri, che costringe ad azioni contro la propria volontà sotto pena di essere colpito o ucciso; oppure l'essere effettivamente colpito o ucciso"» (p.105). Ciò che viene osservato, allora, nelle scene violente sono le azioni dei personaggi, che siano essi carnefici o vittime, e ne risulta evidente il grado di violenza stessa. Essa attrae, poiché si attiva un'eccitazione fisica rispetto alla sfera emotiva che si mette in gioco. Si pone così in continuità con lo scopo di intrattenimento e di spettacolarizzazione della televisione. Essa può diventare un modo per abituarsi alle emozioni, una normalità. Si cerca di desensibilizzarsi per non stare male, per risolvere la paura suscitata, comportando aggressività, con una conseguente antisocialità procurata; un modo per imparare a vivere e risolvere i problemi che incombono quotidianamente (Mazza, 2002; Metastasio, 2002). Secondo alcuni autori, dunque, possono presentarsi alcuni effetti riscontrabili negli spettatori risultanti dalla visione della violenza in Tv. Ad esempio, è possibile osservare: l'effetto aggressore in cui il soggetto, dopo l'esposizione ad azioni violente, le mette in pratica imitandole; l'effetto vittima, in cui ci si impaurisce e si teme di subire violenza; l'effetto spettatore, per cui si banalizza rendendo normalità quegli atti aggressivi; l'effetto divertimento, che rende la violenza un passatempo senza differenziare realtà e fantasia (Oliverio Ferraris, 2004).

La messa in atto di tali azioni e reazioni, potrebbero avvenire attraverso un meccanismo di elaborazione ed imitazione dei modelli violenti ed aggressivi presentati nei programmi televisivi. Pertanto, alcune associazioni americane hanno sostenuto negli anni che troppe immagini violente inducono il bambino a divenire aggressivo, poiché ne è violata la crescita, a causa della naturalezza attribuita ad alcuni atteggiamenti violenti osservati. Si possono discernere, quindi, effetti di lunghezza diversa derivanti dalla televisione. Infatti, questi possono essere a breve termine, dunque, passeggeri e con conseguenze concrete sul gioco messo in atto dai bambini

dopo la visione di un solo filmato violento, o a lungo termine, legati maggiormente alla mutazione della società, più che del singolo stesso (Mazza, 2002).

Risulta importante, però, affermare che non ci siano prove concrete di questi effetti sulla violenza praticata dai bambini. Spesso, infatti, gli studi hanno evidenziato che i comportamenti aggressivi prodotti dai telespettatori risultano essere un rinforzo di una volontà già intima del soggetto, legato anche ad una capacità naturale e innata che si può imparare o perdere nel tempo. Si dimostra così l'erronea affermazione del rapporto diretto tra atti violenti e osservazione delle azioni televisive. La stessa paura che può essere suscitata da scene violente presentate nei film richiede di essere mediata per poi essere dominata autonomamente dal bambino.

Discernendo, però, i diversi generi televisivi fruiti specialmente dai più piccoli riscontriamo in quello dei cartoni animati alcune differenze tra le tesi che ne stipulano caratteristiche precise in ambito di violenza e comportamenti problematici. Infatti, secondo alcuni autori, questi seguono un discorso diverso, poiché raramente suscitano paura (Mazza, 2002). Per esempio, la violenza presentata dai cartoni animati sarebbe irrealistica, innocua e divertente, legata perlopiù a combattimenti e scontri. Ciò che viene facile pensare è che questa violenza presentata a livello simbolico e irrealistico possa suscitare un *modeling* così importante da indurre i bambini a prendersi a martellate e a bruciarsi come i personaggi dei *cartoon* (Morcellini, 1999). Il genere animato, però, potrebbe mostrare contenuti violenti in grado di suscitare effetti sul comportamento dello spettatore-bambino. Questo sarebbe dovuto al grado di comprensione che il fruitore presenta nei confronti del prodotto mediatico osservato (Metastasio, 2002).

Pertanto, un prodotto televisivo di qualità dovrebbe tenere conto in particolare del contenuto proposto in termini di modelli presentati, tra cui il comportamento violento, ritenuto quello più pericoloso per il bambino. Questo effetto si evidenzia perlopiù a livello emotivo e psico-sociale, ma esistono diverse altre problematiche scaturenti dai programmi televisivi, che siano essi di alta o bassa qualità. Ad esempio, si può notare l'insorgenza di effetti a livello emotivo e cognitivo. In effetti, la fruizione

della televisione provoca nei bambini emozioni forti, permettendo di dare senso a ciò che è osservato e dimostrando spesso una mancanza nella gestione del trauma che ne deriva nel momento del gioco (Tisseron, Rivoltella, 2016). Infatti, la pratica ludica può mettere in evidenza gli effetti della visione e la messa in atto di caratteri emulativi di un modello televisivo, come nel caso della violenza appresa dal video. Altri effetti che si possono verificare sono una difficoltà nel linguaggio, per via delle tante opinioni contrastanti su ogni argomento e tema presentati in Tv, ed una realizzazione di sé e della propria personalità indebolita a causa della pregnanza emotiva, a discapito della ragione (Mazza, 2002). Sempre nella sfera cognitiva, alcuni studi hanno messo in evidenza che alcune ricadute si verificano nella sfera creativa, dell'immaginazione e della fantasia. Ad esempio, alcuni autori ipotizzano che la fruizione televisiva, comportante sovraccarico di stimoli e rapidità per attrarre e coinvolgere emotivamente, possa aumentare l'iperattività o l'iperattenzione nel bambino. Infatti, in questo caso la riflessione derivante non sarebbe adeguata a causa della velocità di reazione richiesta, ostacolando così il flusso di idee e concezioni. Inoltre, anche il tempo di gioco viene diminuito proprio per l'attenzione del bambino che è deviata su altri stimoli e attività, poiché egli è abituato a ritmi più rapidi e serrati. Spesso, le emozioni suscitate in queste circostanze sono negative e inibitorie, come la paura o l'ansia, perché il bambino si trova subissato da stimoli percettivi, contenuti, modelli in continua richiesta di elaborazione. Infatti, potrebbe in tal caso presentarsi in alcuni bambini passività e pigrizia, per la mancanza di rielaborazione delle informazioni (Metastasio, 2002; Oliverio Ferraris, 2004).

Da queste argomentazioni si può vedere come le opinioni tuttora in voga rispecchino ancora l'idea della televisione "cattiva maestra", visto l'ammontare degli effetti negativi che questa sembra comportare. In effetti, lo schermo non interattivo, come quello televisivo, sembrerebbe rallentare gli apprendimenti fondamentali, come il linguaggio, e successivamente, comporterebbe il verificarsi di un rendimento

scolastico carente per via del calo di interesse e dell'insorgere di difficoltà nell'acquisizione di abilità, come quelle in campo matematico.

Secondo altri autori, invece, si potrebbero verificare effetti positivi. Infatti, gli stimoli visivi e uditivi si potrebbero trasformare in occasioni e spunti per aumentare conoscenze, abilità e competenze in diversi ambiti, soprattutto in quelli creativo, linguistico e sociale.

Ovviamente per poter verificare gli effetti della fruizione televisiva vanno considerate le caratteristiche dei programmi. Tra i generi dell'offerta mediatica i cartoni animati sembrano essere uno dei prodotti in grado di suscitare e mantenere l'interesse, di favorire la decodifica e la comprensione e di suscitare l'apprendimento dei contenuti per via dei suoi caratteri specifici. In effetti, i *cartoon* sono quasi esclusivamente pensati e creati per un *target* specifico, ovvero quello infantile. Dunque, questi dovrebbero essere maggiormente in grado di essere definiti di qualità per le finalità educative e istruttive. Tra tutti i prodotti animati proposti la selezione di quelli in grado di rispondere alla necessità di divertimento, spettacolarizzazione e piacevolezza, proponendo al contempo contenuti educativi ed istruttivi, i cartoni animati di qualità sono quelli più ricercati non solo per la fascia di età infantile scolare. Infatti, la ricerca ha potuto osservare effetti positivi anche nella prima infanzia e nella maggiore età.

Ad esempio, una ricerca ha dimostrato che non si hanno effetti positivi se la fruizione avviene precocemente, tra i due e i tre anni. Alloway, Williams, Jones e Cochrane nel 2014 hanno svolto uno studio rispetto all'impatto della televisione sulle abilità linguistiche, specialmente al vocabolario, e alla memoria a breve termine. I risultati hanno mostrato che i bambini che si dedicavano maggiormente alla lettura di libri educativi erano più avvantaggiati nella conoscenza di vocaboli, rispetto a coloro che guardavano maggiormente la televisione, tra cui i cartoni animati. Questo si ipotizza che si verifichi a causa della presenza di colori, immagini e suoni troppo rapidi e forti per permetterne una elaborazione.

Invece, per gli effetti riscontrati su soggetti di età contrapposta alla prima infanzia, ovvero alla maggiore età, uno studio di Bahrani nel 2012 ha dimostrato che la fruizione di materiali audio-visivi può incrementare nel medio-lungo periodo (dieci settimane) le abilità linguistiche in una seconda lingua di ragazzi tra i diciotto e i ventitré anni. I cartoni animati visionati sono risultati tra i più efficaci (insieme ai film), probabilmente per loro struttura narrativa accattivante per gli studenti.

Questi spunti della ricerca inducono a riflettere sulla possibilità che i bambini in età prescolare e scolare possano fruire consapevolmente del mezzo televisivo, comprenderlo in maniera ottimale e coglierne le occasioni di apprendimento e di formazione che si palesano. Infatti, come già evidenziato, la crescita del bambino comporta un miglioramento nella comprensione dei tratti formali e contenutistici globali del programma fruito. Si può ipotizzare che l'attenzione posta agli elementi e una comprensione sempre più totale del prodotto potrebbero condurre ad un apprendimento dei contenuti (Metastasio, 2002).

CAPITOLO 3

Cartoni animati a scuola

Premessa

L'utilizzo del cartone in ambito scolastico è oggetto di dibattito e studio nell'ambito della ricerca della *media education*, che ne sta esaminando le implicazioni educative e didattiche, coerentemente con le evidenze scientifiche ad oggi ottenute e documentate.

Un'attenzione rilevante e crescente su tale tema è riscontrabile anche nei testi legislativi a livello italiano ed europeo che trattano della fruizione di strumenti tecnologici e medialità a scuola.

3.1. Cartoni animati in classe.

Indicazioni legislative

La nuova tecnologia e i mezzi mediatici oggi sono una tematica discussa, dibattuta soprattutto nell'uso che se ne può fare in ambito scolastico. Negli anni è cambiato il modo di concepire l'utilizzo di strumenti tecnologici e digitali a scuola riportando nei testi di riferimento scenari di diversa natura. Infatti, si può osservare un graduale inserimento di questi strumenti e della competenza digitale tra i traguardi, le competenze e gli obiettivi da perseguire durante il percorso scolastico nei diversi documenti normativi del sistema nazionale.

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*², nello specifico, si focalizzano sull'importanza di prevedere la presenza

² MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Le Monnier, Firenze, 2012

dei *media*, del digitale e della tecnologia nelle aule scolastiche di tutti i gradi di scuola. Questa scelta si può intendere come risultato di una attenta analisi di quello che è il contesto di vita dei bambini nel nuovo secolo, in uno scenario in cui la comunicazione mediata da strumenti tecnologici è diventata imprescindibile per lo svolgimento di attività quotidiane di bambini e adulti. La scuola, dunque, diventa in tal modo “palestra di vita” per i suoi studenti, dovendo, quindi, creare le condizioni per cui i giovani cittadini possano agire nella società nel modo migliore, coerente con ciò che si presenta quotidianamente, e gestire in maniera consapevole gli strumenti odierni, in grado di aiutarli a diventare ciò che essi possono e vogliono essere.

A questo proposito nel testo delle *Indicazioni Nazionali* si riassume l’argomento in questa maniera:

«La diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità e rappresenta la frontiera decisiva per la scuola. Si tratta di una rivoluzione epocale, non riconducibile a un semplice aumento dei mezzi implicati nell’apprendimento. La scuola non ha più il monopolio delle informazioni e dei modi di apprendere. Le discipline e le vaste aree di cerniera tra le discipline sono tutte accessibili ed esplorate in mille forme attraverso risorse in continua evoluzione. Sono chiamati in causa l’organizzazione della memoria, la presenza simultanea di molti e diversi codici, la compresenza di procedure logiche e analogiche, la relazione immediata tra progettazione, operatività, controllo, tra fruizione e produzione. Dunque, il «fare scuola» oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un’opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l’uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita. E poiché le relazioni con gli strumenti informatici sono tuttora assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti, il lavoro di apprendimento e riflessione dei docenti e di attenzione alla diversità di accesso ai nuovi media diventa di decisiva rilevanza.³»

³ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Le Monnier, Firenze, 2012, P. 8

Si può affermare, quindi, che la scuola oggi riflette sulla capacità dei nuovi *media* di contribuire all'educazione e all'istruzione dei giovani, cercando di aggiornare i metodi didattici per renderli funzionali alla crescita personale e professionale dello studente. In questo contesto è proprio l'ambiente scolastico che «[...] ha imparato a riconoscere e a valorizzare apprendimenti diffusi che avvengono fuori dalle sue mura, nei molteplici ambienti di vita in cui i bambini e i ragazzi crescono e attraverso nuovi media, in costante evoluzione, ai quali essi pure partecipano in modi diversificati e creativi⁴.».

I *media* non sono, perciò, solo strumenti da poter utilizzare, ma anche argomento da trattare e da conoscere per svilupparne una competenza. Questo vuol dire che è auspicabile che i bambini sappiano utilizzare questi strumenti in modo corretto e consapevole, sfruttarne le funzionalità per crescere ed agire nel migliore dei modi e anche per apprendere da essi ciò che ancora non conoscono. Pertanto, nel 2015 è stato promosso l'intervento in ambito scolastico con la realizzazione di un *Piano Nazionale Scuola Digitale*⁵ che ha previsto un'innovazione importante su diversi aspetti della vita scolastica alla luce dei recenti sviluppi in termini digitali e tecnologici. In particolare, il testo riporta questa serie di azioni da attuare negli anni scolastici successivi:

«a) realizzazione di attività volte allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, anche attraverso la collaborazione con università, associazioni, organismi del terzo settore e imprese [...];

b) potenziamento degli strumenti didattici e laboratoriali necessari a migliorare la formazione e i processi di innovazione delle istituzioni scolastiche;

c) adozione di strumenti organizzativi e tecnologici per favorire la governance, la trasparenza e la condivisione di dati, nonché lo scambio di informazioni tra dirigenti, docenti e studenti e tra istituzioni scolastiche ed educative e articolazioni amministrative del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

⁴ Ivi, P. 15

⁵ Cfr. Legge 13 luglio 2015, n.107 (URL= <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, consultato in data 18/01/2022)

d) formazione dei docenti per l'innovazione didattica e sviluppo della cultura digitale per l'insegnamento, l'apprendimento e la formazione delle competenze lavorative, cognitive e sociali degli studenti;

[...]

f) potenziamento delle infrastrutture di rete [...] con particolare riferimento alla connettività nelle scuole;

g) valorizzazione delle migliori esperienze delle istituzioni scolastiche anche attraverso la promozione di una rete nazionale di centri di ricerca e di formazione;

h) definizione dei criteri e delle finalità per l'adozione di testi didattici in formato digitale e per la produzione e la diffusione di opere e materiali per la didattica, anche prodotti autonomamente dagli istituti scolastici.^{6»}

Oltre a questi presupposti, il Piano prevede anche il conferimento di un *bonus* economico riservato ai docenti di ruolo per la formazione e l'acquisto di strumenti tecnologici e didattici che consentono di svolgere l'attività educativa in maniera più competente e consapevole per i diversi ambiti professionali e disciplinari, tra cui la competenza digitale.

Questa prevede l'educazione e la formazione di docenti e studenti all'uso e alla fruizione di strumenti tecnologici e di prodotti mediali, come nel caso del cartone animato. Le competenze sviluppate non sono solo legate all'uso, ma anche alla decodifica, alla comprensione e all'apprendimento dei contenuti stessi in maniera competente e consapevole. Risulta un collegamento con le *life skills*⁷ relativo alla competenza imparare ad imparare.

Questo rimando generale alle competenze contenuto nei testi ministeriali richiama il quadro di riferimento europeo da cui sono stati ispirati per la redazione.

⁶ Legge 13 luglio 2015, n.107, art. 1 comma 58

⁷ Cfr. World Health Organization - Division of Mental Health. (1994), *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization* (URL=<https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>, consultato in data 18/01/2022)

Infatti, tra le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2016 e le riflessioni contenute nel testo della *Raccomandazione del Consiglio europeo* del 2018 si evince una particolare attenzione alla competenza digitale definendola così:

«La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società.⁸»

Dunque, le persone non dovrebbero essere in grado solo di conoscerle, ma di «utilizzare le tecnologie digitali come ausilio [...]»⁹ in modo critico e consapevole nei diversi ambiti di vita, tra cui quello scolastico.

La raccomandazione europea, ripresa e fatta propria nel contesto italiano, non è solamente indirizzata ai discenti, ma anche ai docenti. Infatti, si legge nel testo la volontà di vedere ogni cittadino competente nell'approccio ai mezzi mediatici.

Proprio a seguito di un rinnovamento a livello europeo, nel 2018 è stato rivisitato il testo delle *Indicazioni Nazionali* sulla base di una nuova definizione della competenza digitale, esprimendola così:

«La responsabilità è l'atteggiamento che connota la competenza digitale. Solo in minima parte essa è alimentata dalle conoscenze e dalle abilità tecniche, che pure bisogna insegnare. I nostri ragazzi, anche se definiti nativi digitali, spesso non sanno usare le macchine, utilizzare i software fondamentali, fogli di calcolo, elaboratori di testo, navigare in rete per cercare informazioni in modo consapevole. Sono tutte abilità che vanno insegnate. Tuttavia, come suggeriscono anche i documenti europei sulla educazione digitale, le abilità tecniche non bastano. La maggior parte della competenza è costituita dal sapere cercare, scegliere, valutare le informazioni in rete e nella responsabilità nell'uso dei mezzi, per non nuocere a se stessi e agli altri¹⁰».

In particolare, questa necessità di integrare gli strumenti tecnologici e i *media* nella didattica si è evidenziata recentemente durante l'emergenza sanitaria dovuta alla

⁸ Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, «Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea», 2018, P. 9 (URL=[Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE. \(europa.eu\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018M0522(01)&from=doctrinal), consultato in data 18/01/2022)

⁹ *Ivi*, P. 10

¹⁰ Comitato scientifico per le Indicazioni Nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione, *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, 2018, P. 16 (URL= <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>, consultato in data 18/01/2022)

pandemia legata al virus Sars-Cov2. L'impossibilità di non poter svolgere le attività in presenza ha modificato lo scenario scolastico dando vita a nuove dinamiche di insegnamento e apprendimento, la Didattica Digitale Integrata (DDI). Questa prevede l'utilizzo di strumenti tecnologici, quali il *computer*, il tablet, lo *smartphone* e la LIM, per lo svolgimento di lezioni in modalità sincrona e asincrona. In particolare, nei periodi di *lockdown* in cui non era assolutamente possibile lasciare la propria abitazione, l'utilizzo della Didattica a Distanza (DAD) ha supplito alle lezioni scolastiche in classe, creando aule virtuali tramite l'utilizzo di piattaforme digitali per la consultazione e la messa a disposizione di materiali didattici e di applicazioni di teleconferenza accessibili a docenti e alunni. In questo caso il cartone animato è risultato un possibile mezzo utile per affrontare contenuti disciplinari che a distanza non sarebbero stati acquisiti con facilità da tutti gli alunni.

Per effettuare una DDI efficace per l'apprendimento sono state definite delle *Linee Guida*¹¹ per cui lo scenario scolastico prevede l'utilizzo di archivi digitali in cui fornire materiali di testo, audio, video, tra cui anche i cartoni animati. Inoltre, nel testo è chiarita la funzione di alcuni enti esterni ai contesti educativi formali, tra cui il ruolo della televisione come possibile ausilio alla didattica. Si dichiara così che:

«L'Amministrazione centrale proseguirà il suo impegno per garantire, attraverso appositi accordi con la RAI – Radiotelevisione italiana, l'erogazione di contenuti didattici sui canali tematici dell'emittente, secondo orari prestabiliti, organizzati per fasce d'età, dalla prima infanzia all'età adulta¹²».

In conclusione, leggendo i riferimenti normativi e osservando i cambiamenti di scenario si può dedurre che l'utilizzo dei *media* in ambito scolastico deve essere consapevole, finalizzato a scopi istruttivi, educativi e formativi, non fine a se stessi, in un'ottica di sviluppo della competenza digitale del cittadino. Il cartone animato stesso diventa, dunque, uno strumento mediatico che può essere impiegato didatticamente

¹¹ Cfr. Allegato A, *Linee Guida per la Didattica integrata*, «Decreto 26 giugno 2020, n.39». (URL=https://inapp.org/sites/default/files/NORMATIVA/2020/Statale/20200626_DecretoMinisteriale_n39_RiaperturaScuole_MIUR.pdf, consultato in data 18/01/2022)

¹² Op.cit.p.4

per raggiungere le finalità che la scuola si pone, soprattutto per dare la possibilità di comprendere il mondo, ricordando sempre, però, che ciò che viene osservato e con cui si interagisce attraverso uno schermo non sono reali; non è la realtà, ma una sua rappresentazione. Quindi, proprio grazie ad un impiego didattico del cartone animato promosso dalla scuola si possono sviluppare abilità, conoscenze e competenze per decostruire queste rappresentazioni (Cappuccio, 2012).

3.2. Cartoni animati a scuola. Analisi dei contributi di ricerca

Le ricerche sul cartone animato si inseriscono negli studi riferibili alla *media education*, ossia un ambito nato negli anni Settanta che cerca una risposta per integrare la scuola con i *media*, al fine di rendere i giovani cittadini competenti e consapevoli nell'utilizzo di questi mezzi. La *media education*, dunque, vede gli «educatori, insegnanti [...] investiti di un carico di responsabilità inedito, quello di comprendere la rilevanza di questo cambiamento e orientarne le dinamiche, indirizzandole verso possibili arricchimenti della personalità, salvaguardando autonomia di giudizio e senso della realtà, ed evitando o riducendo i possibili esiti negativi [...]»¹³.

In tale ambito sono stati condotti diversi studi sull'utilizzo dei cartoni animati proprio nel contesto scolastico. La bibliografia risulta numerosa e svariata nelle tematiche specifiche dell'argomento. Per la stesura di questa tesi si è svolta una ricerca di contributi e ricerche prodotti e condotti in ambito nazionale ed internazionale rispetto al tema, fruendo di risorse online e banche dati in cui è stato possibile trovare pubblicazioni mirate all'obiettivo della trattazione.

I motori di ricerca utilizzati sono stati: ERIC, data base che raccoglie la bibliografia riferiti all'istruzione nel contesto statunitense; JSTOR, piattaforma in cui

¹³ Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G., *Le tecnologie educative*, 2017, Carocci, Roma, P. 18

sono archiviate diverse pubblicazioni periodiche riguardanti diverse discipline, tra cui l'ambito educativo e psicologico; PBSC– Psychology & Behavioral Sciences Collection, database riguardante argomenti legati ad emotività, comportamento, psicologia, mentalità e antropologia e metodi osservativi e sperimentali; PsycINFO, piattaforma che permette di accedere a pubblicazioni internazionali di psicologia, discipline e scienze del comportamento.

In queste banche dati sono state inserite delle parole chiave di ricerca che hanno prodotto dei risultati coerenti con l'argomento di analisi. Quelle digitate sono state:

Cartoni animati, cartoon, animated cartoons, televisione educativa, educational television, cartoons education, educational television + animated cartoons, teaching english by animated cartoons (elementary education), cartoons and teaching methods, cartoons and teaching methods and primary school, cartoons and learning and primary or elementary school, teaching and learning with educational tv, teaching and learning with animated cartoons, transmedia intervention.

I risultati prodotti dal database sono stati numerosi e trattavano diverse tematiche legate all'uso dei cartoni animati in ambito educativo e scolastico, relative a contenuti generali o disciplinari, specifici, come la matematica, le lingue o le scienze o ad aspetti educativi riguardanti la disabilità o le sfere sociali ed emotive degli studenti di età differenti.

Tra gli studi e le ricerche che hanno messo in luce aspetti importanti del *cartoon* a livello educativo e formativo sono emersi diversi contributi di ricercatori che hanno indagato sulle implicazioni dell'utilizzo del cartone animato nei confronti del telespettatore. Nell'articolo di M. Yurtsever Kiliçgün (2015) sono riportati i dati di diversi studi che sottolineano i seguenti esiti. In alcuni casi i risultati di ricerca erano relativi al potere effettivo dei cartoni animati nel catturare l'attenzione attraverso l'utilizzo dei suoi personaggi, di contenuti, effetti sonori ed immagini inaspettati e

sorprendenti (Güler, 2013, Peri, 1997, Çelen, 1995, cit. in Kiliçgün, 2015), in altri casi, invece, dimostravano come i cartoni animati possano diventare un mezzo espressivo per rendere possibile il trasferimento del contenuto stesso (Kagan, 1982, Kiliçgün, 2015). Ancora, i risultati delle ricerche dichiaravano come i cartoni animati possono rappresentare qualità umane, in modo da procurare identificazione e condividere le stesse emozioni (Buckingham, 1996; Gregory, 2013; Güler, 2013, cit. in Kiliçgün, 2015) e altri, infine, definivano come questo prodotto possa costituire un apporto di notevole consistenza in termini di contributi ai comportamenti e allo sviluppo cognitivo dei piccoli telespettatori (Yağlı, 2013; Bulut-Pedük, 2012; Akpınar, 2004; Öztürk, 2000; Güngör e Ersoy, 1997; Can, 1995; Çelen, 1995; Pearl et al., 2011, cit. in Kiliçgün, 2015).

In base a ciò che è emerso dalla ricerca si sono potuti distinguere i risultati maggiormente legati all'uso dei cartoni animati a scuola per l'età prescolare e scolare, relativamente alla portata istruttiva di questi prodotti utilizzati all'interno del contesto scolastico, e, pertanto, sono stati selezionati per le analisi precise e puntuali illustrate.

Sono stati scelti, inoltre, per via della loro recente pubblicazione avvenuta nell'ultimo decennio, perciò, con pari opportunità di mezzi, strumenti e condizioni in ambito teorico, didattico e tecnologico.

In primo luogo, si sono analizzate due fasce di età, quella prescolare rientrante nella scuola dell'infanzia e quella scolare relativa alla scuola primaria. In secondo luogo, si sono analizzati all'interno di queste due macrocategorie diversi aspetti discussi anche nel capitolo precedente: il processo di comprensione, le abilità cognitive e sociali, le funzioni esecutive.

Di seguito vengono presentate in ordine crescente rispetto all'età dei bambini coinvolti nelle indagini diverse ricerche che hanno analizzato aspetti legati alle capacità di comprensione, cognitive e alle funzioni esecutive di bambini in età prescolare derivanti dall'utilizzo di cartoni animati per scopi educativi e istruttivi in ambito scolastico.

Nel 2016 F. Aladé e A. I. Nathanson, studiose impegnate presso la *Ohio State University* e la *Northwestern University*, hanno condotto una ricerca con bambini tra i tre e i cinque anni e mezzo per verificare le ipotesi del modello di capacità di comprensione dei bambini di Fisch (2000). Per questo studioso alcune caratteristiche personali dello spettatore possono influenzare la collocazione delle risorse cognitive in due processi: la comprensione della trama narrativa e la comprensione del contenuto educativo, ovvero del concetto educativo sottointeso o del messaggio che si intende trasmettere. Per verificare questa ipotesi, le due ricercatrici hanno proposto ai bambini la visione di un programma televisivo educativo, in formato di cartone animato, e successivi compiti riguardanti diversi aspetti di fruizione (in termini di interesse per il programma), di comprensione del contenuto e della conoscenza principale rispetto alla narrazione e riguardo ad abilità cognitive. I risultati hanno rinforzato le idee di Fisch e dato evidenze positive rispetto alle ricadute in ambito educativo. Infatti, sono state supportate e verificate le ipotesi sull'importanza delle caratteristiche personali degli spettatori per la comprensione di elementi narrativi e, tramite questi ultimi, educativi, ammettendo una correlazione tra essi.

Un altro ricercatore, D. L. G. Borzekowski, nel 2018, presso l'*University of Maryland*, ha condotto una ricerca finalizzata a verificare l'efficacia di cartoni animati educativi seriali, alcuni creati localmente in lingua Kiswahili e altri popolari a livello globale. Il campione di indagine era composto da bambini di età media di 4.8 anni, appartenenti ad un contesto socio-economico svantaggiato. Il gruppo sperimentale ha visionato i prodotti mediatici in Kiswahili, mentre quello di controllo in lingua inglese. Si sono verificate le ricadute della sperimentazione attraverso la somministrazione di interviste individuali ai bambini, precedenti e successive le attività svoltesi con la frequenza di cinque giorni settimanali per la durata di quattro settimane, e con un'intervista ai genitori, per conoscere il *background* dei partecipanti. I risultati hanno mostrato che il gruppo esposto ai cartoni animati prodotti localmente in lingua

Kiswahili ha acquisito abilità nel disegno, nella conoscenza di forme, nel riconoscimento di numeri, nel calcolo e nella conoscenza della lingua inglese.

Infine, una terza ricerca è quella condotta da A. S. Lillard e J. Peterson nel 2011 presso la *University of Virginia*. Essi hanno svolto uno studio condotto su bambini di quattro anni per verificare se i cartoni animati televisivi frenetici fossero in grado di aver ricadute positive sulle funzioni esecutive del bambino, specificamente riguardo all'autoregolazione e alla memoria di lavoro. Dividendo i bambini in tre gruppi si sono loro proposti rispettivamente la visione di cartoni animati televisivi frenetici, la visione di cartoni animati educativi e l'invito a disegnare per nove minuti. In seguito, per verificare gli effetti rispetto alle funzioni esecutive dei tre gruppi si sono proposti attività da svolgere relative al ritardo di gratificazione e con esercizi con l'uso della torre di Hanoi. Inoltre, si è richiesto ai genitori di compilare un questionario riguardo al consumo televisivo dei bambini e la loro attenzione durante la fruizione. I risultati hanno dimostrato che coloro che hanno visto i cartoni animati frenetici hanno svolto una performance peggiore rispetto agli altri gruppi, perciò, questi hanno effetti non positivi sulle funzioni esecutive dei piccoli telespettatori, mentre è stato dimostrato che i cartoni animati educativi e il disegno possono favorirle.

Nella fascia di età scolare, precisamente in quella della scuola primaria, si possono presentare tre ricerche che hanno studiato lo sviluppo di abilità sociali e cognitive dei bambini attraverso la fruizione di cartoni animati. Sono qui proposte secondo il criterio anagrafico del campione di indagine.

La prima ricerca è quella condotta nel 2015 da F. K. Olube presso la *Rivers State University of Science and Technology Nkpolu*. I bambini interessati in tale studio sono frequentanti la scuola elementare nella città di Port-Harcourt, in Nigeria. La finalità della ricerca era comprendere come l'audiovisivo potesse influenzare i processi di apprendimento dei bambini del luogo. Attraverso dei questionari che indagassero sia elementi in ambito di fruizione dell'audio-visivo sia dati demografici e legati allo stile di vita del campione della ricerca, è stato dimostrato che l'utilizzo del mezzo mediatico

nei processi di apprendimento ha favorito lo sviluppo di abilità sociali e intellettuali degli alunni. In particolare, l'attenzione dei bambini per questi programmi, attraverso l'uso del canale di fruizione, si è dimostrata complementare al lavoro scolastico, vista la grande attrattiva dei programmi televisivi (educativi in questo caso) che risulta esserci da parte dei bambini. Questo studio pertanto è stato utile sia a creatori e a produttori di programmi mediatici educativi sia agli educatori per poter comprendere meglio il potere del mezzo in ambito di apprendimento.

Nel 2020, invece, sono state pubblicate due ricerche che trattano l'utilizzo di cartoni animati a scuola. La prima è stata condotta da N. Günbaş presso la *Kakfas University* in Turchia e si è occupata di esplorare quali differenze emergessero nel *problem solving* attraverso l'utilizzo di mezzi e strumenti differenti per proporre un problema matematico, tra i quali anche il cartone animato. Hanno partecipato alla ricerca della durata di quattro settimane settantasei bambini frequentanti la classe quarta della scuola primaria. Per svolgere l'attività esplorativa si è sottoposto a tutti i bambini un *pre-test* che richiedeva la semplice risoluzione di un problema matematico. In seguito, sono stati creati tre gruppi, tra cui quello sperimentale e quelli di controllo, che si avvalevano di mezzi diversi per la risoluzione di uno stesso problema. Un primo gruppo ha visionato un cartone animato che presentava una storia, un secondo gruppo ha potuto leggere la storia solo tramite la sua versione testuale ed un terzo gruppo ha avuto il solo testo del problema senza la storia che lo rappresentasse. Infine, i tre gruppi sono stati sottoposti unitariamente ad un *post-test* in cui è stato loro richiesto di risolvere un problema con le sole parole del problema stesso. I risultati di questa ricerca hanno dimostrato che il gruppo che aveva fruito della storia presentata attraverso i cartoni animati ha avuto i punteggi più alti nel *post-test*, anche rispetto al gruppo che ha letto la storia che ha ottenuto punteggi maggiori rispetto al terzo gruppo. Una delle ipotesi che il ricercatore ha avanzato è che il contesto pregno di significato offerto dai cartoni animati, differenziato da quello tradizionale utilizzato nella risoluzione di problemi matematici, possa aver creato le condizioni giuste per

l'ottenimento di un punteggio elevato e maggiore, come suggerito dalle ricerche da lui citate (Arikan & Taraf, 2010; Su & Liang, 2015, citate in Günbaş, 2020).

La seconda ricerca svoltasi nel 2020 presso la *Assam University* in India da A. K. Jena e J. Devi ha voluto indagare le potenzialità dell'utilizzo di cartoni animati e vignette per l'insegnamento dei contenuti a studenti con ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) durante il *lockdown* causato dal Covid-19. La sperimentazione è avvenuta con novanta bambini con ADHD frequentati la classe quinta della scuola primaria nella città di Silchar. Il progetto ha avuto inizio appena prima del *lockdown*, ma si è svolto interamente nel periodo successivo in cui la didattica era proposta a distanza in modalità *e-learning* per una durata di tre-quattro mesi. Si sono divisi gli studenti in tre gruppi, due sperimentali ed uno di controllo: il primo ha fruito di contenuti digitali in formato di cartoni animati, il secondo ha potuto fruire di vignette digitali e il terzo ha svolto gli argomenti trattati nell'ambito delle Scienze Ambientali attraverso una metodologia tradizionale, usando il libro di testo scolastico e la discussione convenzionale. Tutti i gruppi sono stati sottoposti ad un *pre-test* e ad un *post-test* per poter verificare l'apprendimento o meno dei contenuti a seconda dei gruppi e della strumentazione utilizzata. È risultato che i gruppi sperimentali hanno ottenuto migliori punteggi e un maggior apprendimento dei contenuti trattati rispetto al gruppo di controllo che seguiva una didattica tradizionale. Inoltre, si è potuto verificare che tra i due gruppi di controllo quello che proponeva la visione di cartoni animati ha dimostrato una maggiore efficacia nell'apprendimento degli studenti con ADHD per via dell'ambiente attivo che si crea nel momento in cui si osservano le prime immagini. Pertanto, si sono verificati dei cambiamenti significativi anche nell'ambito conversativo ed interattivo dei soggetti a seguito della visione dei cartoni animati, oltre all'apprendimento dei contenuti disciplinari.

In conclusione, queste ricerche mettono in luce la possibilità offerta dai *media* per un utilizzo consapevole e integrato nella programmazione didattica di prodotti mediali, quali i cartoni animati. Infatti, questi studi sembrano poter dimostrare come

ci possa essere un risvolto positivo di questo inserimento e del cambiamento nelle modalità di insegnamento che si possono attuare in classe. Infatti, sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria gli alunni possono essere avvantaggiati dalla fruizione di cartoni animati per acquisire conoscenze e sviluppare competenze attraverso strumenti a loro noti o meno, ma costituenti della società moderna in cui essi vivono.

3.3. Cartoni animati educativi e di qualità

Sebbene la ricerca scientifica evidenzi i benefici nell'utilizzo dei cartoni animati in ambito educativo e scolastico sotto determinate condizioni, non sempre vengono esplicitate le caratteristiche che conferiscono qualità ai prodotti utilizzati. Per tale scelta, spesso, anche in maniera implicita, si preferisce lasciare l'assunzione di decisione in merito agli insegnanti che con la loro competenza professionale possono individuare quelli più adatti, pertinenti e coerenti con l'obiettivo prefissato per l'attività e/o agli educatori.

Certamente, non è semplice definire quali possano essere i caratteri che valutino ed indichino quanto un *cartoon* risulti valido e di alta qualità, soprattutto se si ha una concezione che vede il cartone animato non come «un prodotto che serve esclusivamente a distrarre i bambini. Animare un disegno, la plastilina o i pixel vuol dire conferire una vita narrativa e rendere i ragazzi protagonisti di una storia» (Cappuccio, 2012, p.34). Per questo ci si può permettere di dire che il cartone animato può essere «[...] uno specchio sul mondo, un dispositivo neutro in presa diretta con il reale» (Cappuccio, 2012, p.34). Si necessita, quindi, di effettuare una scelta consapevole sulla base di criteri oggettivi, non sempre semplice da attuare. Si possono, però, almeno definire alcune linee guida utili a comprenderne e valutarne la qualità, facendo riferimento ad alcuni criteri (Cappuccio, 2012; Mazza, 2002). Ad esempio, si potrebbe

indagare sulle origini letterarie o cinematografiche del prodotto, ovvero se è tratto da storie scritte in libri per bambini. Questo implicherebbe la presenza di una finalità e di un *target* infantile, molto probabilmente rendendoli adatti all'età dei fruitori. Inoltre, la storia potrebbe risultare più chiara e semplice, con l'utilizzo di un tempo ciclico ed un carattere comprensibile del ritmo quotidiano rappresentato, attraendo e divertendo i bambini.

Una seconda caratteristica potrebbe essere la presenza di situazioni iniziali che permettono al bambino di identificarsi e immedesimarsi nelle emozioni dei personaggi positivi presentati dai cartoni animati. Certamente, anche la somiglianza e la corrispondenza tra l'età dei protagonisti e del pubblico e le situazioni vissute da entrambi aiuta il processo di immedesimazione e aumenta la fedeltà dello spettatore per il *cartoon*. In questo modo, i modelli presentati devono essere educativi e di qualità per tutta la durata del prodotto.

Le stesse caratteristiche tecniche del cartone animato, come i suoni e le immagini che si completano e si rinforzano, provocano emozioni nel bambino, attraverso focus, cambi di ritmo, carrellate su personaggi o luoghi. Questi tratti potrebbero provocare difficoltà nel processo di riflessione e di rielaborazione cognitiva dei bambini; si richiede in tal caso una scelta accurata, mettendo in atto anche una mediazione efficace da parte degli adulti.

Un'ulteriore caratteristica si potrebbe indicare con la presenza di una comunità di personaggi che esprimono ciascuno una peculiarità della personalità che permetta ai bambini di riconoscersi in qualcuna di esse. In questo modo, si può agevolare l'acquisizione di contenuti formativi ed educativi, attraverso una disponibilità dei bambini verso il cartone animato che guardano.

Si devono, quindi, osservare con attenzione i valori veicolati dai *cartoon*, tenendo a mente che la visione prolungata nel tempo può condurre ad una modificazione dei comportamenti. Ad esempio, la rapidità dei cartoni animati

americani che si fondano sulla competizione non sana, poiché finalizzata all'affermazione di sé, diventa un elemento a cui prestare attenzione per non indurre i bambini a concepire come normalità e modello positivo tali atteggiamenti.

Un altro fattore di qualità da tenere a mente è l'accessibilità e l'attenzione posta ai bisogni di tutti i telespettatori, per cui diventa difficile pensare in termini concreti ad un'*audience* omogenea, compatta, perché aldilà dello schermo non si può sapere chi fruisca del *cartoon*. Dunque, anche la proposta e la visione di un cartone animato deve essere attenta a comprendere l'inclusività nelle sue qualità e caratteristiche, in modo da favorire la fruizione anche di coloro con bisogni educativi speciali. Purtroppo, finora la produzione di *cartoon* di questo tipo non conta numeri elevati. Però, esiste un esempio significativo e lodevole: il cartone animato trasmesso sul canale Rai Yoyo a partire dal 2020, *Lampadino e Caramella nel Magiregno degli Zampa* (produzione Animundi). Nato dalla collaborazione tra produzione mediatica e medici, psicologi, educatori ed insegnanti, si rivolge ad un pubblico infantile dai due ai sei anni che presenta caratteristiche diverse, comunque tutte prese in considerazione dai creatori del programma. La tecnica che è stata studiata per la realizzazione si chiama *Cartoon Able*, ovvero una modalità che cerca di integrare diversi stimoli percettivi adatti a tutti i possibili deficit e anche ai bambini normodotati. La storia è divertente e narrata in modo innovativo da una voce fuoricampo che, soprattutto nei momenti senza dialogo, racconta ciò che succede e permette così una migliore comprensione ai bambini ipovedenti e ciechi. Inoltre, si possono vedere sottotitoli con un lessico semplificato e un riquadro con traduttori della lingua italiana dei segni (LIS) per i bambini sordi, ma anche colori vivi, ma non troppo forti, per rendere possibile la visione ai bambini con autismo. I dialoghi stessi risultano chiari e ben scanditi per permettere una comprensione di tutti i piccoli telespettatori. Questo cartone animato rappresenta un esempio di prodotto di qualità ed educativo. Infatti, oltre ai contenuti informativi ed istruttivi, si può notare un incremento di valori inclusivi che inducono i bambini a prestare attenzione all'inclusività e a rendere possibile un vero confronto

incondizionato tra tutti i soggetti, ovvero tra tutte le diversità. Si può definire questo un cartone di qualità fruibile anche in classe, proprio per la duplice portata: quella educativa e quella istruttiva.

Ovviamente è importante garantire una rispondenza della produzione del cartone alla richiesta dei fruitori. Per questo è auspicabile un prodotto educativo, comprensibile e attraente in grado di cogliere gli interessi e le preferenze degli spettatori sempre in un'ottica di qualità.

A questo proposito, una ricerca (Kiliçgün, 2015) ha voluto indagare la qualità dei cartoni animati preferiti dai bambini nella fascia di età tra i tre e i sei anni. Questa ha permesso di studiarne il tema e le caratteristiche dei personaggi, in base al genere, al sesso, all'età e alle motivazioni di preferenza, attraverso interviste che prevedevano l'uso delle immagini dei cartoni animati. I risultati hanno dimostrato che le preferenze non sono nette, ma variano a seconda dell'età e del genere dei fruitori.

Dunque, anche a livello scolastico è auspicabile un utilizzo del cartone animato pensato per uno scopo ben preciso legato al pubblico che ne fruisce, ovvero in base alle caratteristiche non solo del cartone ma anche della classe in cui è proposto, non tralasciando nessuna situazione personale che potrebbe esserne lesa o svantaggiata.

3.4. Studi e ricerche sui programmi educativi italiani: aperture a nuove vie di fruizione

La qualità dei programmi televisivi, tra cui è facile inserire il cartone animato, è un tema della ricerca molto studiato su scala internazionale. I criteri di scelta di un prodotto di qualità possono essere diversi, come abbiamo potuto osservare, e utili per una fruizione educativa in ambito scolastico. La questione che può essere posta è come essere certi che un prodotto televisivo possa essere realmente di qualità e adatto all'ambito scolastico e come essere davvero sicuri che le caratteristiche, i temi affrontati

e le finalità di un programma possano essere di qualità e educativi. Gli studiosi possono proporre soluzioni a queste domande proponendo una serie di criteri, come si è potuto leggere nei paragrafi precedenti, una guida alla ricerca di materiali adatti allo scopo.

Tra questi ricercatori alcuni si sono focalizzati in maniera particolare sull'origine del prodotto televisivo.

La produzione, infatti, potrebbe costituire un fattore rilevante per la finalità istruttiva e formativa, anche nel contesto scolastico. Se questi fossero pensati e creati con caratteristiche mirate per determinate fasce di età e contesti, potrebbero risultare ancora più efficaci nell'acquisizione di conoscenze e nello sviluppo di abilità e competenze. Se si pensa agli stadi di sviluppo definiti da Jean Piaget, in cui è esplicito il legame che intercorre tra l'età dei bambini e le capacità e competenze che egli acquisisce durante la crescita, si può immaginare il riscontro che potrebbero avere prodotti creati sulla base di questa teoria. Rispetto a ciò a cui si faceva riferimento pocanzi, l'astrazione è una competenza che si trova nell'ultimo stadio piagetiano, quello delle *operazioni formali*. L'astrazione risulta, quindi, esito degli allenamenti avvenuti nel tempo, attraverso l'esperienza e i riferimenti alla sfera della concretezza. I cartoni animati, ad esempio, dovrebbero essere fruiti in modo adatto e corretto all'età, alle capacità e ai bisogni del bambino. Con la mediazione dell'adulto, che è in grado di aiutarlo a comprenderne il contenuto ed il potenziale educativo e formativo, il piccolo può allenarsi ad acquisire la globalità del prodotto mediatico e a farne un uso consapevole. Quindi, un cartone animato pensato e realizzato per favorire il passaggio dalla concretezza all'astrazione risulterebbe essere un prodotto di qualità qualora avesse tutte le caratteristiche pertinenti e coerenti con questo scopo.

Per favorire una realizzazione di questo tipo, esiste un *Codice di regolamentazione tv e minori* (cit. in Cappuccio, 2012), redatto nel 2002, che si è incaricato di definire l'impegno da parte della televisione nel rendere i programmi per minori di qualità più elevata. Si dovrebbe così aiutare le agenzie educative nel percorso formativo dei

fruitori più giovani. Certamente sono sempre insegnanti ed educatori (genitori compresi) a dover filtrare i prodotti mediali fruiti dai bambini e dai ragazzi e supportarli nella decodifica dei messaggi da questi proposti. Infatti, siccome le regole che sottostanno ai cartoni animati sono imposte dai *media*, il bambino deve essere aiutato a comprendere i messaggi e i contenuti, nonché il codice e lo stile comunicativo e diventare autonomo nel farlo. Per questo il testo di regolamentazione risulta essere un modo auspicabilmente efficace per indurre a collaborare case di produzione e agenzie educative, in modo da dar vita a prodotti adatti al *target* infantile e ai bisogni educativi (Cappuccio, 2012).

A livello italiano, ad esempio, sono nati alcuni studi realizzati in collaborazione tra più enti, perlopiù voluti dalle case di produzione televisive. Un primo filone di ricerca sul tema ha visto la realizzazione di un lavoro di *team* tra il canale televisivo nazionale Rai 2 con l'Università di Bologna. Il già citato programma televisivo *l'Albero Azzurro*, per anni andato in onda sul palinsesto mattutino del secondo canale Rai, è nato dalla collaborazione con pedagogisti italiani. I contenuti di questo prodotto sono diversi e di diverso genere, come cartoni animati, filmati e giochi in cui prevale la modalità interattiva tra il bambino-telespettatore e la televisione. L'elemento caratterizzante questo programma è proprio la presenza di dialogo, seppur non sincrono, effettuato a partire da domande che conduttori e attori pongono ai bambini, lasciando loro il tempo di elaborare e riferire allo schermo un'eventuale risposta e di riceverne un *feedback* positivo dai protagonisti. Questo meccanismo è in grado di motivare i telespettatori a partecipare e mantenerne alta l'attenzione durante la messa in onda. Infatti, «sin dagli inizi il programma ha suscitato l'interesse e il consenso non solo dei genitori, ma anche degli educatori, che spesso hanno ricorso ad esso per un uso didattico» (Metastasio, 2002, p.38), coinvolgendo scuola e famiglia nell'educazione e nell'istruzione dei più piccoli. La collaborazione di enti diversi alla creazione di un prodotto televisivo finalizzato ad essere di qualità e funzionale all'ambito educativo ed istruttivo ha creato le condizioni per veicolare i concetti e i contenuti in modo

adeguato all'età dei bambini, favorendo l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di abilità e competenze. In questo modo, il programma può diventare uno strumento didattico di cui la scuola può usufruire, proponendo anche attraverso il cartone animato attività istruttive efficaci.

Tale progetto di ricerca e collaborazione, però, non è l'unico realizzato sul territorio italiano in grado di aprire nuove vie di fruizione dei programmi educativi in aula. Nel 2004 è stato pubblicato un libro, *Valutare la Tv per i bambini. Vie alla qualità e all'uso educativo*, curato dalla ricercatrice e professoressa di pedagogia sperimentale presso l'Università di Torino Cristina Coggi. Nel testo è presentato uno studio sulla qualità della televisione e vede la raccolta di contributi di diversi docenti che hanno svolto ricerche rispetto alla qualità televisiva in termini di educazione, ovvero trattando sotto diverse luci gli apporti e le conseguenze di questo mezzo mediatico nella vita del bambino, soggetto in formazione. Il focus si deduce dal titolo stesso, lo studio di variabili e di effetti della televisione e l'uso sperimentato che se ne può fare in ambito didattico. La partecipazione allo studio e la disponibilità di tutti gli attori hanno proposto piste su cui ragionare e a cui dare risposte o cercare soluzioni per le conseguenze del mezzo mediatico, gli apporti vantaggiosi e le criticità e l'uso che se ne può fare a livello didattico.

Precisamente, il progetto di ricerca è nato dalla volontà della Rai di studiare le implicazioni del programma di sua produzione *La Melevisione*, mandato in onda per molti anni a partire dal gennaio 1999 nella fascia oraria pomeridiana del palinsesto di Rai 3. Questo presenta l'utilizzo di attori e video, tra cui i cartoni animati, per favorire l'acquisizione di conoscenze, lo sviluppo di competenze e, dunque, l'apprendimento educativo, formativo ed istruttivo dei bambini. L'attenzione prestata alle diverse sfere del soggetto, infatti, mette in luce la motivazione per la quale si è deciso di studiare questo programma sotto diversi punti di vista. Infatti, la qualità ne permette un uso efficace ed utile anche a livello didattico e non solo in ambito familiare. Pertanto, anche

in questo caso i cartoni animati si sono dimostrati tra i contributi preferiti dai piccoli telespettatori e utili alla loro educazione e formazione.

Tra i diversi contributi di ricerca dello studio, infatti, diversi autori si interrogano sulla possibilità di fruire di questo programma per aprirne nuove vie di utilizzo. Una riflessione importante si trova all'interno del capitolo finale del libro, quello di Riziero Zucchi, relativo ai filoni di ricerca internazionali e nazionali sulla produzione di video e sulla canalizzazione dell'uso della Tv all'interno della didattica. Questo studio apre nuove vie alla produzione, all'esplorazione e alla sperimentazione di programmi televisivi educativi, presentando un modello di educazione all'immagine televisiva, detto *Tv education*, nato a Torino, da un protocollo di intesa tra scuole, Università, Rai e centri di ricerca. Questo modello si focalizza su tre aspetti cardini: la centralità della scuola; il metodo; l'azione integrata tra gli enti e i soggetti implicati.

In primo luogo, dunque, la scuola si occupa di educare all'uso critico della televisione in affiancamento con le famiglie all'interno di direttive programmate da un gruppo di lavoro misto composto da insegnanti e genitori.

In secondo luogo, il metodo individuato è costituito da azioni di decodifica, produzione e socializzazione della Tv. Infatti, a partire dalle aule scolastiche gli studenti visionano programmi in maniera consapevole con la guida e il supporto degli insegnanti. In seguito, all'interno della scuola è allestito un laboratorio per la produzione dei video realizzati da insegnanti, studenti e genitori. Infine, i prodotti sono condivisi a livello scolastico e nazionale.

In terzo luogo, gli enti implicati nei progetti agiscono in modo integrato tra loro: l'ente locale si impegna a supportare l'allestimento del laboratorio scolastico e sovvenziona la formazione docente e professionale, curata dall'Università; la Rai si propone come consulente per le scuole, offre visite guidate all'interno degli studi televisivi e realizza momenti educativi e di analisi della Tv, impegnandosi a mettere

in luce i prodotti creati dalle scuole; i centri di ricerca si occupano della proposta del modello educativo stesso, fungendo da consulente e organizzatore di corsi di aggiornamento e da intermediario nei rapporti tra gli enti coinvolti.

Questo progetto, dunque, sembra proporsi anche come modello di azione attuabile in maniera autonoma da parte di un'insegnante, come proposto dalla ricercatrice dell'Università di Palermo Giuseppa Cappuccio nel libro *Sperimentare i cartoni animati in classe. Percorsi di media education nella scuola* (2012) in cui racconta e argomenta uno studio da lei svolto sull'utilizzo dei cartoni animati in classe.

L'autrice propone di inserire l'utilizzo del *cartoon*, partendo da un'analisi qualitativa relativa agli interessi e alle conoscenze preliminari dei bambini, la programmazione e la realizzazione delle attività. Dunque, nella fase iniziale è stato concepito un progetto in cui inserire il cartone animato, procedendo con l'analisi della situazione di partenza degli alunni, la definizione degli obiettivi e la selezione dei contenuti, dei metodi e delle modalità di verifica.

Cappuccio nella presentazione della sua sperimentazione ha messo in luce motivazioni e modalità di fruizione utilizzate da lei e che potrebbero essere generalmente funzionali per una attività mediata da cartoni animati. Le attività, infatti, dovrebbero tenere presenti tre ambiti: la comprensione, la fruizione e la produzione. Pertanto, si dovrebbe cominciare dalla comprensione del testo del prodotto mediale, cercando di indagare le caratteristiche e le motivazioni dei produttori e dei fruitori del *cartoon*. Si dovrebbe procedere in questa fase ad uno studio del contenuto, in termini di messaggi veicolati, storia proposta, significato e interpretazione, e del sistema. Dunque, l'analisi di come risulta essere prodotto il cartone animato, scoprendo il mondo del 'dietro le quinte'. In sintesi, si attua una scomposizione di ciò che viene rappresentato e come per comprenderne meglio gli elementi e la successiva ricostruzione del senso globale.

Cappuccio riferendosi all'analisi del prodotto fa riferimento a Mastermann (1985, cit. in Cappuccio, 2012) che definisce tre diverse aree che potrebbero essere studiate. La prima area è quella dei *determinants*, ovvero l'indagine sulla produzione del cartone animato, per comprenderne *a priori* le eventuali caratteristiche e finalità del prodotto ed identificarlo come adatto o meno all'utilizzazione in classe. La seconda è *rhetoric*, ossia il linguaggio utilizzato all'interno del video e, dunque, comprendere se sia adatto o meno alla visione del pubblico e verificarne le caratteristiche stesse. La terza area è quella di *ideology* che si basa sull'analisi delle modalità che il cartone animato attua per modellare lo spettatore sui criteri e sui valori che mette in evidenza. L'ultima è l'area dell'*audience*, che invita i bambini a studiare l'impatto che il *cartoon* ha sugli spettatori.

Una volta analizzati tutti questi aspetti insieme agli alunni, si procede con la fase di fruizione e la proposta di attività che inducono i bambini a riflettere sull'uso e sul consumo che il piccolo telespettatore fa del cartone animato. In questo modo si mira a favorire un *modus operandi* di tipo riflessivo, mettendo in luce anche il fattore delle preferenze personali del bambino.

Infine, la terza e ultima fase si focalizza sulla produzione del *cartoon*. Si andrebbe a lavorare sulle competenze di tipo espressivo dello studente, favorendo una produzione di messaggi medialità conformi a ciò che è stato visto e studiato rispetto ai cartoni animati nelle fasi precedenti.

Un percorso educativo e formativo di questo genere mira a includere ogni studente ed implicare diverse dimensioni e aspetti, finalizzate così ad agevolare dinamiche di gruppo, acquisire abilità personali e il loro affinamento, creare consapevolezza per la fruizione e la produzione.

Questa idea di fruizione del cartone animato in classe rispecchia le fasi proposte dal modello educativo della *Tv education*, intravedendo un percorso realizzativo che parte dall'analisi fino ad arrivare all'elaborazione di un prodotto, dando la possibilità

di sviluppare competenze relative alla tecnologia, ai *media* e al riconoscimento della qualità.

Rispetto a quest'ultimo, probabilmente un elemento di cui la Cappuccio non fa menzione è l'allestimento del laboratorio per la realizzazione del prodotto finale. Non è, infatti, da tralasciare l'importanza che l'approccio laboratoriale dimostra possedere soprattutto per lo sviluppo di competenze non solo cognitive, ma anche relazionali. Questo tipo di lavoro con il cartone animato andrebbe così ad intervenire su tutte le sfere del bambino: cognitiva, manuale, pratica, visiva e decisionale (Coggi, 2004). I piccoli telespettatori diventerebbero fruitori consapevoli e selettivi, anche in termini educativi e di qualità, di modalità differenti con cui interagire con il proprio mondo e conoscerlo, apprendendone gli aspetti e gli elementi che lo caratterizzano (Trincherò, contributo in Coggi, 2004).

CAPITOLO 4

I racconti degli insegnanti. Un'indagine esplorativa nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

Premessa

Questo capitolo presenta l'indagine esplorativa sulle concezioni ed esperienze di insegnanti che lavorano in Valle d'Aosta sull'impiego del cartone animato in ambito scolastico. Descrive il contesto dello studio ed esplicita le finalità, gli obiettivi e gli strumenti di rilevazione, nonché i criteri di scelta per l'individuazione dei partecipanti. Presenta, altresì, il processo di ricerca e discute l'analisi dei risultati.

4.1. La ricerca.

Negli ultimi decenni, nell'ambito della *media education*, sono stati condotti numerosi studi e ricerche sul cartone animato per scopi educativi e istruttivi. Tali ricerche stanno lasciando emergere le potenzialità dell'uso del cartone animato. In particolare, si focalizzano sullo studio di questo prodotto in modo da definirne i criteri e le condizioni che possano permetterne una adeguata ed efficace fruibilità e rilevarne le caratteristiche proprie e gli impieghi particolari che possano portare a concepirlo come uno strumento pedagogico ed educativo, utile per l'educazione e la formazione degli studenti.

Rispetto a tale argomento esiste una letteratura di riferimento che mette in evidenza molteplici ricerche che hanno indagato gli aspetti peculiari e le caratteristiche educative e formative del cartone animato. In modo particolare, si possono osservare studi condotti con maggiore attenzione relativamente al supporto televisivo e, più in generale, audio-visivo, con cui il *cartoon* è fruito dagli spettatori (Aladé & Nathanson,

2016; Coggi, 2003; Dinelli, 1999; Mazza, 2002; Metastasio, 2002; Kiliçgün, 2015; Linebarger, 2011; Oliverio Ferraris, 2004; Tisseron, Rivoltella (a cura di), 2016). Inoltre, diverse altre ricerche si sono focalizzate sullo studio delle ricadute in ambito educativo ed istruttivo del cartone animato. Queste si sono fondate sulla realizzazione di sperimentazioni e ricerche empiriche del dispositivo di animazione (Alloway, Williams, Jones, 2014; Borzekowski, 2018; Cappuccio, 2012; Günbaş, 2020; Jena, Devi, 2020; Lillard & Peterson, 2011; Olube, 2015).

Pertanto, risulta interessante riflettere su tale tema in modo più approfondito, per esplorare in modo più mirato la concezione dell'utilizzo dei cartoni animati in ambito scolastico. Infatti, appare importante comprendere motivazioni, implicazioni, metodologie e risultati di un possibile uso del cartone animato all'interno delle aule scolastiche. La domanda che sembra quasi spontaneo porsi è: un prodotto mediatico tanto apprezzato e fruito quotidianamente dai bambini e, insieme a loro, dagli adulti potrebbe dimostrarsi un mezzo utile per comprendere e apprendere contenuti e concetti? Pensando ai cartoni animati, alcuni definiti educativi e altri diseducativi, ci si può interrogare su quali siano le funzioni che possono ricoprire e le caratteristiche che necessitano avere all'interno di un processo quale quello dell'apprendimento, soprattutto in riferimento alla competenza digitale e alla *media education* trattate e auspiccate dai testi legislativi e normativi italiani ed europei.

Dunque, per tentare di dare una risposta a tali interrogativi si è deciso di condurre una ricerca qualitativa che intende esplorare in modo più mirato la concezione dell'utilizzo dei cartoni animati in ambito scolastico, con particolare attenzione alla realtà valdostana. Nello specifico si intende indagare sulla concezione del *cartoon* da parte dei professionisti del settore educativo scolastico, sull'esperienza di fruizione ed eventuali proposte d'impiego, con relative motivazioni (inserimento all'interno della programmazione e/o progettazione didattica, con finalità ed impiego definiti in termini educativi, istruttivi e formativi e vantaggi e limiti di fruizione), sull'esperienza di impiego nel periodo di didattica a distanza (DAD) e sulle

caratteristiche richieste e da privilegiare per la scelta e la fruizione del cartone animato per un utilizzo in ambito scolastico.

I gradi scolastici presi in considerazione sono quelli della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Questa scelta è legata al *target* dei telespettatori del genere animato, che, come sottolineato, difficilmente supera l'età della preadolescenza e della scuola primaria. In particolare, si è scelto di porre attenzione alla realtà scolastica valdostana, peculiare negli aspetti geografici e culturali, viste le influenze dei paesi d'oltralpe e la presenza della lingua francese.

La ricerca in questione è condotta con una metodologia qualitativa, scelta operata per la peculiarità della dimensione qualitativa che permette un approccio olistico ai soggetti, mettendone in luce l'unicità. È possibile così applicare una strutturazione di ricerca e trattamento dei dati variabile e aperta. In questo modo non si attua un controllo stretto sulla veridicità di una ipotesi di partenza, ma il risultato teorico emerge dalle evidenze della ricerca. Infatti, gli stessi concetti desunti possono essere mutati, costruiti e decostruiti durante il processo, cercando, però, di non intaccare il contesto di indagine. Inoltre, la ricerca qualitativa permette al ricercatore di entrare in un rapporto empatico con il soggetto, traendo così maggiori informazioni da trattare e attuando una rilevazione profonda. In questa maniera si può indagare e comprendere il modo di agire dei soggetti, giungendo poi a costruire teoricamente profili ed ideali che rispettino determinate caratteristiche a cui poter ricondurre gli oggetti di indagine.

Gilbert Léopold De Landsheere, Edouard Claparède e Gaston Mialaret sono tra i primi autori e studiosi che hanno individuato le potenzialità dell'approccio qualitativo alla ricerca educativa, proprio per l'importanza conferita a soggetti, ai contesti e alle motivazioni che sono in grado di conferire rigosità e scientificità alla ricerca che può avere ricadute teoriche e pratiche sulla dimensione educativa.

Per queste sue peculiarità, dunque, il presente studio utilizza un approccio di tipo qualitativo. Si pone come obiettivo proprio quello di esplorare le concezioni e le idee di alcuni insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria sui cartoni animati, sull'uso che se ne fa o meno in classe, sulle modalità d'impiego e sugli aspetti vantaggiosi o limitanti individuati sulla base delle esperienze vissute, nonché sui criteri di scelta adottati coerentemente con le finalità e gli scopi educativi ed istruttivi. In tal modo tutte le dimensioni indagate sono ritenute importanti, poiché rispecchiano diversi ambiti del processo educativo e di apprendimento.

4.1.1. L'intervista

Per procedere al raggiungimento di tale obiettivo si è scelto come strumento l'intervista semi-strutturata. Questa tipologia risulta essere simile ad una intervista libera, ovvero incentrata sulla persona e coerente con il tema proposto dall'intervistatore, in modo aperto e libero, ovvero lasciando libertà di spaziare e di scegliere il percorso del discorso all'intervistato. A differenza di questa, però, l'unico vincolo posto è la presenza di una scaletta di domande con coerenza interna per rispondere alle aree tematiche da indagare. Le domande sono necessariamente poste a tutti gli intervistati, anche in maniera diversa da un soggetto all'altro. Le risposte sono poi date in maniera libera. Il momento in cui porgere una domanda piuttosto che un'altra dipende dalla volontà dell'intervistatore e dal percorso intrapreso dal discorso del soggetto intervistato.

L'intervista, quindi, è stata elaborata nel rispetto del criterio relativo all'elaborazione di una sequenza tematica che vada dalle concezioni e dalle esperienze generali del soggetto relative all'utilizzo del cartone animato come strumento educativo e didattico a scuola fino all'esposizione dei loro caratteri particolari. Si intende mantenere un *focus* sull'esposizione di idee generali e argomentazioni

focalizzate, sulle esperienze didattiche fatte, sulle proposte d'impiego possibili e sulla rilevazione di vantaggi e limiti che l'intervistato è in grado di individuare.

L'intervista, dunque, è suddivisa in due parti. La prima parte riguarda la rilevazione di tipo anagrafico e professionale (fig. 22) per inquadrare le peculiarità del soggetto coinvolto: nome e cognome, grado scolastico di insegnamento, anni di esperienza di lavoro, lo svolgimento di una formazione in DAD per gli aspetti didattici e tecnologici e l'ambito disciplinare d'insegnamento. Tutte le informazioni, ovviamente, sono coperte dalla legge sulla *privacy*, perciò, è stato firmato da ogni partecipante un modulo di consenso informato al trattamento dei dati prima dell'avvio dell'intervista. Il modulo è stato elaborato dalla tesista con il supporto degli esperti in materia di *privacy* dell'Università della Valle d'Aosta.

Nome e cognome	
Grado scolastico	
Anni di esperienza	
Formazione in DAD	
Ambito disciplinare d'insegnamento	

Figura 22 - Box informativo preliminare al dialogo

La seconda parte riguarda la rilevazione dei temi della ricerca suddivisa in sette oggetti di indagine.

Il primo tema che si è deciso di indagare è la concezione degli insegnanti sul cartone animato, sondando convinzioni sulla natura, le caratteristiche e l'utilizzo di questo mezzo audio-visivo sia da parte degli adulti che dei bambini. La fruizione stessa da parte dei docenti è tema di indagine.

Il secondo tema esplorato è la presenza del cartone animato nel contesto scolastico. Si intende indagare la fruizione o la mancata fruizione di questo prodotto e la frequenza nell'uso, esplicitandone le motivazioni e le alternative.

Il terzo tema vuole porre l'attenzione sulle proposte di impiego e sulla raccolta di esperienze fatte con l'utilizzo del cartone animato. Si intende esplorare gli ambiti disciplinari, le finalità, le modalità, la scelta del prodotto, la fase di programmazione e/o progettazione didattica in cui è inserito, i vantaggi e i limiti di questa fruizione.

Il quarto tema intende indagare le strategie utilizzate per monitorare e valutare l'efficacia didattica dell'impiego del cartone animato in classe.

Il quinto e il sesto tema che si intendono sondare sono l'esperienza dell'utilizzo del cartone animato nel periodo di didattica a distanza e le relative strategie di monitoraggio e valutazione, indagando eventuali divergenze o convergenze con la situazione ordinaria nella classe fisica.

L'ultimo tema sono gli eventuali impieghi futuri che i docenti intenderebbero applicare alla didattica. Si intende stimolare l'esposizione di proposte innovative e di cambiamento o la riflessione sulla tesorerizzazione dell'esperienza pregressa per una ulteriore proposta di ciò che è già stato utilizzato.

Per testare l'efficacia della traccia e modificarne il contenuto e la sequenza si è proceduto con due interviste pilota non incluse in quelle analizzate nella ricerca. Da esse si è potuta elaborare una traccia (fig. 23) con maggiore coerenza tematica e maggior efficacia rispetto alla finalità della ricerca, rendendo i temi di indagine più focalizzati e chiari.

TRACCIA INTERVISTA

Negli ultimi decenni il cartone animato è diventato una presenza effettiva nella vita di bambini a casa e, in alcuni casi, anche a scuola.

LINEE GUIDA PER LA CONDUZIONE DELL'INTERVISTA

Criterio: Dalle concezioni ed esperienze generali ai caratteri particolari

Punto di attenzione per l'intervistatrice/ intervistatore: Esposizione di concezioni ed esperienze sull'utilizzo del cartone animato come strumento educativo e didattico a scuola (idee generali e argomentazioni focalizzate, esperienze e proposte, vantaggi e limiti).

Elenco temi e sotto-temi da trattare durante il colloquio:

1 Convinzioni sul cartone animato

- Dimensione educativa e formativa
- Modalità di fruizione a casa
- Aspetti critici

2 Cartone animato a scuola

- Valori, principi e significato della scelta d'impiego
- Ruolo educativo/formativo, didattico
- Qualità del cartone

3 Esperienze in presenza: progettazione e realizzazione

- Esperienze fatte: numerosità e caratteristiche generali, classe, ambito, finalità, fase di programmazione, supporti, BES o disabilità
- Criteri predominanti per la scelta: linguaggio, contesto, personaggi, qualità iconografica, narrativa, educativa ed istruttiva.
- Realizzazione di una o più esperienze con modalità di impiego.
- Differenze tra le eventuali e diverse esperienze: scelte in termini di progettazione, realizzazione e valutazione.

4 Monitoraggio e valutazione

- Coinvolgimento, interazione e motivazione percepite
- Risultati conseguiti e ricaduta di utilizzo con modalità di monitoraggio e di valutazione
- Vantaggi e limiti
- Soddisfazione del docente

5 Esperienze in Dad (aggiungere anche differenze tra DaD e presenza)

- Esperienze fatte: numerosità e caratteristiche generali, classe, ambito, finalità, fase di programmazione, supporti, BES o disabilità
- Criteri predominanti per la scelta: linguaggio, contesto, personaggi, qualità iconografica, narrativa, educativa ed istruttiva.
- Realizzazione di una o più esperienze con modalità di impiego.
- Differenze tra le eventuali e diverse esperienze: scelte in termini di progettazione, realizzazione e valutazione.
- Differenze tra utilizzo in presenza e in DAD

<ul style="list-style-type: none"> • Vantaggi e limiti • Soddisfazione del docente • Differenze tra utilizzo in presenza e in DAD • Eventuali proposte diverse, tesorerizzazione dell'esperienza pregressa.
<p>6 <u>Monitoraggio e valutazione in DAD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Coinvolgimento, interazione e motivazione percepite • Risultati conseguiti e ricaduta di utilizzo con modalità di monitoraggio e di valutazione
<p>7 <u>Eventuali impieghi futuri</u></p>

Figura 23. Traccia dell'intervista utilizzata

Per dare avvio al dialogo è stata prevista un'introduzione al tema attraverso la richiesta avanzata all'intervistato di esprimere in libertà la concezione personale a partire da questa domanda:

Negli ultimi decenni il cartone animato è diventato una presenza effettiva nella vita di bambini a casa e, in alcuni casi, anche a scuola.

In questo quadro, hai avuto modo di progettare e di realizzare attività che prevedono un loro impiego in ambito scolastico?

L'intervistato, in questo modo, è in grado di esprimersi liberamente seguendo un percorso personale, guidato dalle sole domande cardine poste in base ai contenuti esposti.

Il dialogo tra intervistatore e intervistato è stato studiato e messo a punto secondo modalità tipiche dell'intervista (S. Kanizsa, in S: Mantovani (a cura di), 2000) e si sono elaborate e realizzate le condizioni favorevoli alla conduzione del colloquio con i partecipanti secondo i seguenti criteri. In modo particolare si è fatto riferimento a quei parametri funzionali a mantenere un atteggiamento adeguato durante l'intervista, per entrare in empatia con il soggetto coinvolto all'interno di una relazione asimmetrica qual è quella dell'intervista, attraverso un ascolto attivo, interessato e non giudicante. Inoltre, tali criteri sono stati utili per decidere luogo, modalità di svolgimento e mezzi di registrazione dei dati raccolti. Infine, si è fatto riferimento a

queste regole per decretare la modalità per la formulazione delle domande e la sequenza di esposizione, il linguaggio da utilizzare in modo che sia il più chiaro ed esauriente possibile. Anche in questo modo il soggetto ha potuto percepire una maggiore libertà di espressione anche attraverso un ascolto interessato e attivo, creando così maggiore fiducia e empatia nella relazione tra intervistatore e intervistato e rendendo l'intervista più approfondita. In effetti, l'intervista è una *relazione partecipata* (Trincherò, 2002), per cui l'essere, il sentire e l'atteggiarsi dell'uno influenza l'essere, il sentire e l'atteggiarsi dell'altro attraverso stimoli e risposte continue tra i due soggetti. Per questo motivo, si sono poste domande in modo diretto e sono state orientate in base agli spunti e agli argomenti presentati dagli intervistati in modo libero e aperto, mantenendo comunque un *focus* sulle aree tematiche e sulle domande di ricerca prestabilite dall'indagine. Le richieste formulate sono state brevi, chiare e oggettive e poste una alla volta per non creare confusione nell'intervistato.

Le interviste sono state svolte individualmente in forma orale. La somministrazione è stata inizialmente preventivata della durata di 30-45 minuti. Nella realtà dei fatti le interviste si sono dilungate dai circa 10 ai 50 minuti, per una media di circa 17 minuti.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati si è deciso di utilizzare la registrazione delle interviste a mezzo di un registratore vocale portatile e di trascriverle manualmente a *computer* in formato digitale. Tutte le interviste sono state trattate ed elaborate in forma anonima.

Il luogo di svolgimento delle interviste è stato variato a seconda della scuola di provenienza dei partecipanti. Per tutti è stato un luogo familiare e da loro suggerito. Si è trattato per tutti di un'aula del plesso in cui conducono la loro attività didattica. Il setting era prevalentemente composto da almeno due sedie su cui giacere e un tavolo come punto di appoggio per riportare per iscritto informazioni importanti e per posare il registratore.

4.1.2. *I partecipanti*

La ricerca ha coinvolto una ventina di soggetti. Tutti sono insegnanti in attività sul territorio valdostano. Sono state coinvolte due istituzioni scolastiche della vallata centrale della regione l'I.S. Émile Lexert della città di Aosta e l'I.S. Mont Emilius 2 con sede a Quart, nella periferia urbana.

I soggetti coinvolti sono stati individuati sia in base al contatto personale della tesista che su loro base volontaria e risultano in totale venti, dieci insegnanti della scuola dell'infanzia e dieci insegnanti della scuola primaria. La scelta delle persone, pertanto, non è stata vincolata da particolari caratteri richiesti. Infatti, si è coinvolto ogni soggetto interessato a partecipare per poter ampliare al massimo il quadro di indagine per concezioni, esperienze, opinioni e contesti. Dunque, i partecipanti appartengono a categorie identitarie e anagrafiche diverse.

4.2. **Analisi delle interviste**

4.2.1. *La codifica*

I dati ricavati dalle interviste sono stati elaborati e analizzati attraverso l'uso della tecnica di codifica di tipo qualitativo tematico. La scelta di questa tipologia analitica si basa sulla natura del materiale di analisi, di tipo discorsivo e semi-strutturato. Infatti, le interviste presentano argomentazioni legati a temi chiave proposti dall'intervistatore, a cui è più semplice ricondurre le risposte ed evidenziarne analogie e differenze. L'affinità di argomento, dunque, permette di riflettere sulle diverse maniere in cui i soggetti parlano del tema affrontato, esplorando quali *pattern* siano presenti nelle risposte. Avendo temi ben definiti da indagare, è resa più semplice la codifica, poiché si agevola l'etichettatura di opinioni simili, dando vita ad una prospettiva nuova relativa ai dati trattati.

Per codificare le interviste semi-strutturate condotte con le docenti, infatti, c'è stata la volontà di "interrogare" i dati per argomento¹⁴», in modo da definire dapprima le categorie e, in un secondo momento, ripensarle alla luce delle idee emerse. Infatti, si è proceduto seguendo le fasi principali utili per la codifica: la familiarizzazione con i dati; la generazione dei dati iniziali; la ricerca dei temi; la rivisitazione, la definizione e la denominazione dei temi; la produzione del rapporto finale.

In effetti, si è dato avvio alla codifica con l'ascolto e la trascrizione dei *file* audio delle interviste. Per questa fase è stato utilizzato il programma Microsoft Word, con cui sono state riprodotte manualmente le parole dei docenti in simultanea all'ascolto. Esse sono state trascritte riportando domande e risposte ed evidenziandone i diversi interlocutori con le sigle C (intervistatore) e M (maestra). In questo modo si sono potuti distinguere argomenti e ambiti affrontati, dando la possibilità di ritrovarli facilmente al momento dell'analisi dei temi e del relativo *speaker*.

In seguito, si è proceduto alla lettura attiva e preliminare delle trascrizioni per elaborare un'idea iniziale e globale dei temi sorti, familiarizzando con essi. Dopodiché, secondo la fase di generazione dei dati iniziali, si è condotta una rilettura accompagnata dalla evidenziazione delle macroaree emerse da ciascuna intervista. Per questa fase si è deciso di utilizzare colori diversi a seconda delle tematiche, producendo una legenda dei temi riscontrati. Ad esempio: Tema 0 (esperienza da bambina-adulta della docente); Tema 1 (il potere delle immagini). Sono stati così identificati inizialmente trentasette temi, alcuni più generali e altri più specifici.

L'approccio utilizzato per la codifica è di tipo *top-down*, facendo riferimento a quelle che sono le categorie principali emerse dalle interviste e riconducibili alle aree di studio indagate attraverso le domande poste. Le consistenti sottocategorie, invece, sono state definite a partire dalla traccia utilizzata per l'intervista e sono state inserite all'interno di più ampie categorie attraverso un processo *bottom-up*, che ha potuto così

¹⁴ Richards L., Morse J.M., *Fare ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 174-175

far emergere anche idee e concezioni non previste, ma rilevanti, da parte degli intervistati. Attraverso questa integrazione dei due approcci si è potuto analizzare il contenuto testuale contemporaneamente in maniera globale e specifica, calando i temi principali alle loro diverse dimensioni e peculiarità, agevolando il lavoro di analisi dettagliata e il ripensamento delle etichette della codifica che è avvenuta in un secondo tempo.

Tutto ciò è stato prodotto inizialmente sulla copia del *file* Word della trascrizione, in modo da tenere distinte le diverse fasi e da potere fare ricorso alle differenti versioni in qualsiasi momento e, successivamente, in un nuovo documento di testo in cui sono state create tabelle distinte e divise secondo i macro temi riscontrati che sono stati inglobati con i punti di attenzione elaborati nella traccia dell'intervista (cfr. fig. 23). Si è così proceduto con la rilettura delle interviste collocando nelle tabelle i diversi paragrafi e gli spezzoni evidenziati. Per questa fase del processo di codifica sono state create maggiori categorie che sono state etichettate ed inserite nelle tabelle in quanto sottotemi.

Durante l'analisi sono emerse anche categorie nuove, devianti rispetto alla traccia iniziale, considerazioni non previste o non riguardanti direttamente il cartone animato, che sono state analizzate mettendo, però, in evidenza questa differenza.

Questo lavoro è stato sviluppato in modo schematico e manuale, richiedendo più volte la copia dello stesso spezzone per l'inserimento in diverse categorie e sotto categorie.

In seguito, si è proceduto con la rivisitazione dei temi tramite la rilettura delle tabelle e l'eventuale spostamento dei paragrafi e delle frasi in ulteriori sottocategorie per renderne più facile la comprensione e la lettura. Una volta terminata questa attività, si è avanzato con la definizione dei temi e la loro denominazione per presentarlo in modo chiaro e oggettivo, ovvero riscontrabile nelle parole degli intervistati. Questa fase si può identificare come la strutturazione della *summa* dei dati

relativi ai temi e agli argomenti che rispecchiavano determinati caratteri in modo analogo o divergente. Dunque, una volta prodotto in un nuovo documento Word lo schema di questi risultati (etichette, denominazione, definizione), si è potuto procedere con la progettazione e la stesura del *report* dell'analisi effettuata per argomenti, richiamando facilmente e in modo chiaro le domande di ricerca, i temi e i sottotemi emersi e le relative risposte prodotte. Si è ulteriormente evidenziata numericamente la frequenza di ciascuna opinione espressa rispetto ad un dato argomento.

Questo ultimo passaggio del processo di codifica e analisi è stato redatto in un ulteriore documento Word che sarà illustrato di seguito in maniera discorsiva e corredato di esemplificazioni testuali tratte dalle interviste stesse. Ovviamente, tutto ciò che è stato indagato e analizzato può ritenersi una prima lettura che può dare avvio ad analisi sistematiche e approfondite.

Al termine della codifica si sono potute definire sette macrocategorie e al loro interno sono state individuate diverse sottocategorie.

Le categorie risultano essere le seguenti:

- Concezioni degli insegnanti sui cartoni animati

(fruizione personale dell'insegnante; convinzione sugli aspetti educativi/diseducativi del cartone animato; modalità di impiego da parte dei bambini a casa; peculiarità della fruizione)

- Impiego del cartone animato in ambito scolastico

(implicazioni di impiego del cartone animato in classe; quantità e frequenza; motivazioni di non utilizzo; distinzione tra tipologie di cartoni animati; aspetti educativi rilevati per uso finalizzato del cartone animato)

- Esperienze svolte in presenza

(ambiti disciplinari di utilizzo; criteri di scelta del prodotto; modalità generale di impiego; accompagnamento alla visione; fase di programmazione; supporti tecnologici utilizzati; racconti di esperienze specifiche)

- Monitoraggio e valutazione in presenza

(coinvolgimento, interazione e motivazione percepite; risultati e ricadute; soddisfazione del docente; vantaggi e limiti)

- Esperienze svolte in DAD

(motivazioni di utilizzo o meno del cartone in DAD; criteri di scelta; modalità generale di impiego; non fruizione e motivazioni; altri mezzi impiegati; differenza tra impiego in presenza e in DAD)

- Monitoraggio e valutazione in DAD

(coinvolgimento, interazione e motivazione percepite; risultati e ricadute; soddisfazione del docente; vantaggi e limite dello strumento; differenza tra monitoraggio e valutazione in presenza e in DAD)

- Eventuali impieghi futuri

(impiego nell'ambito disciplinare; riutilizzo e adattamento del cartone animato; innovazione e apertura)

La prima macrocategoria mostra le concezioni degli insegnanti rispetto al cartone animato in ambito generale, esponendosi su un possibile uso personale del prodotto o alla mancanza di esso e all'eventuale contrarietà al prodotto, alla funzione educativa che può ricoprire in termini di utilità, risvolti negativi, al potere delle immagini e agli strumenti alternativi al cartone animato e, infine, alle idee che gli insegnanti hanno elaborato rispetto ai caratteri quantitativi e qualitativi della fruizione

casalinga da parte dei bambini di oggi (quantità, frequenza e modalità). Peculiarità della visione (passività e abbandono alla visione in particolare)

La seconda macrocategoria espone aspetti e caratteristiche rilevabili dall'impiego fatto o ipotizzato del cartone animato in contesto scolastico, in termini quantitativi (quantità e frequenza) e qualitativi (ambito educativo/istruttivo, impiego fine a se stesso, impiego in situazioni peculiari, quale la disabilità), le motivazioni del non utilizzo del prodotto, la distinzione che si può rilevare tra i diversi generi (educativi/non educativi, lungometraggi, cortometraggi) e gli aspetti educativi rilevabili per l'uso finalizzato del cartone animato.

La terza macrocategoria riguarda i racconti dell'impiego fatto o possibile in classe, con una specificazione degli ambiti disciplinari in cui è generalmente fruito, la dimensione selettiva che precede la proposta e le modalità di utilizzo con la specificazione del supporto impiegato, l'accompagnamento alla visione che può essere messa in atto o meno e la fase di programmazione in cui è proposto il prodotto. Inoltre, sono qui rilevate alcune esperienze dettagliate relative all'utilizzo del cartone animato in classe che hanno vissuto gli insegnanti nella loro carriera professionale.

La quarta macrocategoria riporta le osservazioni degli insegnanti relative al monitoraggio attuato o attuabile durante o dopo la visione del cartone animato o alla valutazione possibile in seguito alla fruizione o grazie al *cartoon* stesso, che si pone così anche come possibile strumento valutativo. I risultati ottenuti, la soddisfazione del docente e i vantaggi e i limiti del cartone animato sono aspetti peculiari relativi all'utilizzo di questo prodotto che sono qui rilevabili.

La quinta macrocategoria mette in luce le eventuali esperienze svolte dei docenti riguardanti l'impiego del cartone animato in DAD con la specificazione delle

implicazioni selettive ed esecutive messe in atto o ipotizzate. Si possono qui rilevare anche la mancata fruizione in DAD e la preferenza di altri strumenti per questa modalità didattica. La differenza tra l'impiego in presenza e in DAD è visibile, poiché emersa dalle opinioni e dalle riflessioni dei docenti.

La sesta macrocategoria riporta le osservazioni dai partecipanti relative al monitoraggio e alla valutazione riguardanti l'impiego del cartone animato in DAD. L'eventuale utilizzo, le risposte e le reazioni degli alunni, i risultati ottenuti e le riflessioni sull'utilizzo in questa modalità didattica e la sua differenza con la fruizione in presenza sono elementi rilevabili dalle esposizioni dei docenti intervistati.

La settima macrocategoria riporta le riflessioni e le idee che gli insegnanti esprimono rispetto agli eventuali impieghi futuri del cartone animato a scuola, l'apertura all'impiego di questo prodotto, la proposta di idee innovative o la riproposta e l'adattamento di esperienze già effettuate.

Risulta necessario sottolineare che queste macro e sottocategorie sono le stesse per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, ma sono state trattate separatamente per definire meglio il quadro dei due contesti.

4.2.1.1 Analisi delle informazioni anagrafiche e professionali

Il box informativo proposto nella fase preliminare delle interviste (cfr. fig. 23) ha messo in luce le caratteristiche dei partecipanti all'indagine. Da questa analisi è emerso che

- tutti i soggetti intervistati sono di sesso femminile;
- il range di età spazia circa dai trent'otto anni ai sessantacinque anni, con una media di circa cinquantadue anni;

- in media gli anni di esperienza di lavoro nell'ambito scolastico sono all'incirca ventisei;

- per la scuola primaria, l'ambito disciplinare di insegnamento è vario: l'ambito di prevalenza risulta essere quello linguistico, mentre quelli scientifico-matematico, delle educazioni, religioso e di sostegno affiancano quello linguistico o affiancano altri ambiti.

Si può notare una distinzione tra l'ambito disciplinare insegnato durante la carriera scolastica e quello insegnato nell'anno scolastico corrente (tab.1);

Ambito disciplinare di insegnamento	Numero insegnato nell'a.s. 2021-2022	Negli anni di lavoro precedenti
Linguistico	5	2
Francese	1	1
Inglese	1	/
Matematica	2	/
Scienze	2	/
Educazioni	2	1
Sostegno	1	1
Religione	1	1

Tabella 1. I numeri delle insegnanti della scuola primaria dei diversi ambiti nello scolastico 2021-2022 e negli anni scolastici precedenti della carriera scolastica delle insegnanti.

- il 90% delle insegnanti della scuola dell'infanzia e l'80% di quelle della scuola primaria dichiarano di aver ricevuto una formazione riguardante mezzi e strumenti tecnologici per l'insegnamento a distanza relativo alla DAD.

4.2.2. Analisi delle interviste

Si procede ora con l'illustrazione dei dati dichiarando il tema principale trattato ed esplicitando successivamente le rilevazioni dei sotto temi.

Concezioni degli insegnanti sui cartoni animati

Tale tema si è potuto suddividere in diversi aspetti emersi dalle risposte date: fruizione personale dell'insegnante, convinzione sugli aspetti educativi/diseducativi del cartone animato, modalità di impiego da parte dei bambini a casa, le peculiarità.

Nei diversi gradi scolastici, in questo caso, si è evidenziata una differenza dei sottotemi individuati, poiché nella scuola primaria si sono aggiunti, all'interno della categoria delle convinzioni sugli aspetti educativi/diseducativi, 2 temi: il ruolo delle immagini e l'uso di altri strumenti rispetto al cartone animato.

Fruizione personale dell'insegnante

Solo il 20% delle insegnanti della scuola dell'infanzia ha lasciato emergere in modo esplicito di aver fruito personalmente in un tempo presente o passato o in ambito familiare del cartone animato.

"Ne ho fatto uso come genitore ne ho fruito come bambina quando è stato il mio momento. Sebbene essendo una persona di 52 anni, a suo tempo il cartone animato era limitato nel tempo. E a volte vi capita di utilizzarlo. Come genitore l'ho utilizzato tanto e ho una figlia che vive di pane, anime e manga, quindi a casa mia, è praticamente all'ordine del giorno. Come bambina l'ho utilizzato, l'ho apprezzato e quindi poi l'ho passato come genitore"

Il restante 8% non lascia dichiarazioni in merito.

Rispetto al mancato utilizzo del prodotto animato o alla contrarietà nel fruirne, solo il 30% prende posizione. Per un'insegnante è la mancanza di bambini in ambito familiare che non dà la possibilità di conoscere i prodotti. Un'insegnante argomenta la

pessima qualità di caratteristiche e messaggi di alcuni *cartoon* che non risultano consoni per i più piccoli. Per un altro soggetto i cartoni animati non sembrano essere necessari per l'apprendimento nelle fasi evolutive.

" [...] io trovo che ci siano alcuni cartoni animati che in certe fasi, cioè anche delle età evolutive, non c'è bisogno di questo, assolutamente per imparare nulla, però alcuni possono anche avere un valore chiamiamolo istruttivo, se vuoi, no? Eh, però ecco, non credo che siano comunque necessari, per quanto alcuni possono avere la loro valenza."

Nel caso della scuola primaria, invece, tutti i soggetti intervistati sostengono, in maniera diretta o indiretta, di fruire di cartoni animati, anche se c'è chi ne ha una conoscenza più approfondita e chi meno.

Tra le insegnanti di questo grado scolastico che dichiarano di utilizzare il cartone animato, 2 esprimono un apprezzamento di questi prodotto a livello personale e sostengono di guardarlo tanto.

"Io ho guardato tanti cartoni animati, i miei figli anche hanno guardato tantissimi cartoni animati."

"Intanto io sono un'amante dei cartoni animati da adulta."

Rispetto alla non fruizione del cartone animato, 3 intervistate su 10 della scuola primaria ammettono di essere contrarie al cartone animato o di non vederne per scelta.

"Allora io provengo da una famiglia, cioè la mia, quella che ho creato, senza televisione. E quindi il nostro accesso a video, immagini è ricerca e mirata."

"Ma io non sono stata tanto abituata ad usare cartoni animati, è una cosa che mi è venuta dopo. Io sono contraria ai cartoni animati, quelli di guerra. Dove si insegna... non di sicuro niente... nessun valore"

"Non ne conosco tanti, infatti... non ne conosco tanti, però, [...] è vero anche che io sono proprio forse di un'altra generazione e devo dire, faccio ancora... faccio fatica. Nel senso che non è solo una fatica, perché da parte mia c'è anche la convinzione che c'è comunque già un abuso in ambiente familiare di un certo tipo di messaggio che passa, appunto, tramite questa modalità."

Convinzione sugli aspetti educativi/diseducativi del cartone animato

Rispetto all'utilità che può rivestire il cartone animato secondo una concezione personale, il 30% dei soggetti della scuola dell'infanzia intervistati parlano del potere del cartone animato. Per qualcuno è un passaggio innegato per i bambini, legato al potere attentivo delle immagini; per qualcun altro è un modo per passare qualcosa del suo passato ai bambini di oggi; per un'altra insegnante, invece, è una maniera per attirare l'attenzione e calmare i bambini.

"A me la cosa che mi stupisce di questi cartoni che quando... riesce attirare la loro attenzione, quindi, c'è proprio una modalità un po', diciamo di... non dico di concentrazione, però sono in una buona posizione di ascolto e su questo "buona" fremo un po' perché può sembrare apparentemente un po' passiva. Però la caratteristica di alcuni di questi cartoni è che riescono a calmare oggi bambini."

Il 60% delle insegnanti di scuola primaria, invece, dichiarano esplicitamente che il cartone animato risulta essere uno strumento utile. Di queste, 4 lo indicano come utile per gli apprendimenti in senso generale, 1 per lo studio delle lingue e 1 per affrontare e conoscere le storie della tradizione.

"[...] da una parte secondo me è vero che è uno strumento, come sentivo [...] dire [da] uno psichiatra che è molto in gamba, che effettivamente è comunque il linguaggio che raggiunge i bambini, perché sono figli [...] di un'epoca che è un'epoca diversa dalla mia, infatti. E quindi è giusto utilizzare anche queste cose proprio per arrivare a raggiungere [...]."

"Le immagini acchiappano sempre molto i bambini, quindi, questa è un'arma potente."

"Ed è servito, secondo me i cartoni, i film a cartone animato, sono serviti tanto anche per far passare ai bambini dei film classici, cioè dei titoli classici che altrimenti non avrebbero mai guardato. Perché? Perché chiaramente la storia tradotta in cartoni animati lo fanno più accattivante, piuttosto che recitata da dei... da degli attori, perché rimane più colorata, più con figure caratterizzate di più personaggi, più caratterizzati, insomma."

Alcuni dei temi emersi in questo secondo grado scolastico sono il ruolo delle immagini, e gli strumenti alternativi al cartone animato in ambito educativo.

Il 30% delle partecipanti evidenzia un risvolto positivo e di utilità delle immagini.

"Le immagini acchiappano sempre molto i bambini, quindi questa è un'arma potente"

"In generale questa è un poco la società delle immagini [...] e, quindi, proprio privarci delle immagini, come magari poteva essere un tempo, è proprio impossibile. Per cui, se un minimo vuoi conoscere l'ambito giovanile, ma soprattutto quello dei bambini, devi fare forza e immergerti in questo mondo. E il mondo delle immagini pervade un po' tutto, la vita degli adulti, dai genitori della scuola,... insomma, cioè ogni ambito, comunque, ha delle immagini ed è fatto, costruito su delle immagini, quindi [...] non possiamo demonizzarle, no? Assolutamente il potere dell'immagine..."

Per il 20% delle docenti di scuola primaria si possono osservare anche delle loro influenze negative.

"Le immagini, purtroppo, rimangono impresse nella memoria molto di più di altre cose. [...] le immagini hanno un impatto emotivo molto forte."

"L'immagine sta proprio prendendo il sopravvento, quindi... quasi si sostituisce all'adulto. Ecco, questo è uno dei contro. Ecco ed è proprio così uno dei rischi che io vedo."

Restando sul risvolto di non uso dei cartoni animati e delle immagini digitali, un'intervista ad una maestra della primaria propone l'utilizzo del libro come strumento alternativo e concepito come migliore per l'ambito creativo del bambino.

"Come quando si pensa a un libro e al film no, è sempre meglio il libro... nella mia esperienza. Io vorrei che tutti arrivassero a farsi dei pensieri personali, dei sogni, delle costruzioni proprio di immagini personali, magari leggendo qualcosa no? quindi proprio un... Mi piacerebbe che fosse veramente che spingessimo di più... che tutta la società spingesse di più sul lato creativo dei bambini. Però ci scontriamo ogni giorno, solo... soprattutto coi bambini di prima quest'anno, te lo dico nella maniera più assoluta... l'anno scorso già, ancora ancora con quelli di quinta, che arrivavano da un altro tipo di educazione."

Modalità di impiego da parte dei bambini a casa

Gli ambiti su cui tutte e venti le intervistate hanno elaborato un'argomentazione sono stati l'effettivo consumo del prodotto, la quantità e la frequenza della visione e le modalità.

Alla scuola dell'infanzia solo 5 soggetti su 10 hanno parlato esplicitamente della presenza dei cartoni animati a casa.

Il 60 % delle persone intervistate dichiara che secondo loro la quantità di cartoni animati vista a casa è tanta, non sapendo, però, indicare un monte ore preciso. Una sola intervista sostiene che c'è chi ne usufruisce maggiormente e chi meno.

"Nella vita dei bambini è molto presente [...] Sì, o parecchia, o comunque magari mirata. Nel senso che non so quanto passino davanti alla televisione bambini. [...] magari i genitori preferiscono fare vedere magari un quarto d'ora, 20 minuti, non ti so quantificare la tempistica. "

"Effettivamente guardano secondo me anche tanto la televisione [...]."

"Mi rendo conto che i bambini a casa ne guardano tanto. "

"Quello che è certo è che li guardano tantissimo"

"Ci sono bambini che vedo che probabilmente guardano tanto cartoni."

"C'è chi ne guarda tantissimi e chi per carattere, per educazione familiare, ne guarda meno."

Una sola intervista di queste argomenta la modalità secondo cui i bambini fruirebbero dei cartoni animati a casa.

"Sì, o parecchia, o comunque magari mirata. Nel senso che non so quanto passino davanti alla televisione i bambini. Però, sicuramente ci sono quei bambini che magari, penso io, che piuttosto che vedere tutto in maniera indiscriminata, magari i genitori preferiscono fare vedere magari un quarto d'ora, 20 minuti, non ti so quantificare la tempistica, però, di quel cartone animato che sanno piacere ai loro figli, per cui almeno è quello e non è una roba così a casaccio. Perché tanto sono abbastanza fissati con queste cose qui. È un po' uno status symbol anche questo per loro. Perché, per le bambine avere la maglietta di Frozen è quasi imprescindibile, non puoi non averla. Se non ce l'hai sei un poraccio sostanzialmente."

Per quel che riguarda la scuola primaria solo il 30% delle insegnanti espongono la propria opinione rispetto all'utilizzo casalingo dei cartoni animati da parte dei bambini. Tutte, però, lasciano intendere questa fruizione dalle dichiarazioni fatte rispetto alla quantità e alle modalità di utilizzo, non esprimendo il pensiero esplicitamente.

Il 50% delle partecipanti dichiara che esiste un uso consistente di cartoni animati a casa da parte dei bambini.

"No, se è troppa non va mai bene, come ogni cosa. Cioè l'esagerazione... quando vedi questi bambini così piccoli, già in tenera età. "

"Un abuso in ambiente familiare [...] secondo me appunto a casa c'è un eccessivo utilizzo di questo mezzo, cioè se il bambino già prima di arrivare a scuola ti guarda la televisione. "

"Poi è chiaro che il cartone animato molti bambini hanno l'abitudine di guardarne a casa, tanti"

"Cioè io con mio figlio... Cioè bisogna dare anche dei limiti. Perché fosse per lui starebbe parecchio a guardare i cartoni animati. [...] ti metti un attimo lì col cartone, poi oltre no. Di sicuro non la mattina, non la sera prima di andare a letto"

Una di queste insegnanti esprime di vedere l'esistenza di un vincolo orario imposto loro per la visione.

"Io credo che loro siano più vincolati dalle-alle piuttosto che guardino la loro serie preferita. Eh, però io la vedrei più così."

Per quel che riguarda la modalità di utilizzo, 2 sole insegnanti parlano di una modalità generale. Perlopiù concepiscono il cartone animato come un modo per rilassarsi, divertirsi ed impegnarsi.

"Probabilmente quello che loro si pongono davanti a casa è più uno sguardo secondo me di piacere, di puro divertimento [...] ultimamente è cambiato, perché, mentre prima c'erano proprio queste - io poi ho tutta la serie dei cartoni Disney, quelli da mettere nel DVD per capirci - e poi alcune volte come su... vedo c'è poi Rai Yoyo, Rai Gulp, tutte queste Rai."

"Quindi quel momento che può essere un momento magari, non lo so, hai finito i compiti, ti rilassi, ti rilassi col cartone. Oppure non so, le sorelle, la mamma, sono impegnate in cose importanti, ti metti un attimo lì col cartone. Poi oltre no."

Da notare è che le altre insegnanti non hanno espresso le loro convinzioni a riguardo.

Peculiarità

La scuola primaria, inoltre, ha riscontrato un'ulteriore specificazione del tema sulla modalità di visione che rispecchia caratteri secondo loro peculiari della fruizione del cartone animato: la passività presente nella visione del cartone animato e l'abbandono del soggetto durante la fruizione.

Ad esempio, un'insegnante parla della passività con cui i bambini, secondo lei, guardano la televisione a casa, sempre in riferimento alla visione dei cartoni animati.

"[...] i bambini guardano passivamente le immagini, soprattutto quelle dei cartoni animati, e già vedono delle immagini in maniera veramente passiva e questo non li porta comunque ad avere un pensiero critico, ad avere un giudizio sulle cose che vedono. [...] cioè rimangono passivamente."

Un'altra insegnante, invece, riflette su quello che è l'abbandono dei bambini durante la visione del cartone animato. Secondo lei spesso i bambini si ritrovano di fronte allo schermo a guardare in maniera solitaria, senza stimoli e senza la relazione sociale, creando ammanchi nella formazione del carattere.

"Cartoni animati, ai quali sono abbandonati, spesso, no? Davanti ai quali sono proprio senza, senza filtri.
[...] Non usarli per parcheggiare i bambini come si fa spesso, come fanno tanti genitori, purtroppo, ma per mancanza di tempo, per tanti motivi... così proprio senza filtri [...]
E alle volte sono veramente troppi momenti in cui rimangono abbandonati davanti alle immagini.
[...] E tante volte lasciare i bambini sprovvisti di un aiuto, No ? di un sostegno, un supporto di un genitore, un adulto davanti a certe immagini, anche molte volte non idonee, non adeguate, quindi violente, oppure appunto non adeguate all'età, non va bene. Perché questo pensiero poi rimane, cioè rimane proprio nella corteccia cerebrale dei tuoi pensieri più radicati, più arcaici.
[...] Perché è ovvio che il bambino, un po' abbandonato, dopo un po', vuol farsi sentire. No? Vuol farsi vedere, cioè attira l'attenzione e se lo lasci col cellulare, rimane imbambolato e non crea niente. E insomma, non c'è la formazione del carattere, non c'è l'empatia, non c'è la socializzazione e ci sono tante tante cose che poi vengono a mancare [...]"

Impiego del cartone animato in ambito scolastico

Rispetto a tale tema sono stati rilevati 5 sottotemi sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria: implicazioni di impiego sia in ambito educativo/istruttivo, che di utilizzo fine a se stesso e con alunni con disabilità, la quantità e la frequenza di fruizione, le motivazioni di non utilizzo, l'eventuale distinzione percepita tra tipologie di cartoni animati, gli aspetti educativi rilevati per uso finalizzato del cartone animato.

Inoltre, per la scuola dell'infanzia è stato individuato un'ulteriore tematica all'interno della categoria delle motivazioni di non utilizzo, ovvero l'utilizzo di altri strumenti didattici come alternativa al cartone animato.

Implicazioni di impiego del cartone animato in classe

Nel grado scolastico inferiore l'80% dei soggetti intervistati dichiarano esplicitamente di utilizzare il *cartoon* a scuola.

"Allora... il cartone animato... oggi... io l'ho utilizzato negli ultimi anni, molto [...]."

"[...] in ambito lavorativo anche noi usiamo dei cartoni animati."

"E a volte ci capita di utilizzarlo"

Relativamente a questo tema, si è chiesto alle insegnanti come concepissero il cartone animato proposto a scuola fine a se stesso. Solo il 20% risponde di aver utilizzato questo prodotto in poche occasioni senza una finalità educativa e solo in determinate situazioni. Per una docente l'utilizzo si è limitato ad un momento di svago o il venerdì pomeriggio o, ancora, in un momento di agitazione per calmare gli alunni. Invece, secondo l'altra insegnante, il cartone animato si mostra come 'ripiego' per i momenti in cui non si hanno alternative valide, come i momenti di inattività.

"[...] il cartone animato come momento di svago [...], piuttosto che, in tante scuole si usa il venerdì pomeriggio per vedere il cartone animato lungo. È una cosa che io questo onestamente faccio poco e ho ripreso a farla negli ultimi anni, perché mi sono resa conto che i bambini non guardano più questi cartoni animati classici che, secondo me, alcuni educativamente sono validi [...]. C'è anche il momento, visto il livello di agitazione che hanno adesso i bambini, in cui tu hai bisogno di rimettere

un attimo calma in classe o di dedicare un attimo in tranquillità a dei bambini che magari devono gestire un attimo di conflitto [...], allora adesso, quando c'è il *computer* in classe [...] dici: "Vi metto su un attimo un episodio", momento dei Puffi. Magari lo usi in un'altra lingua [...], 5 minuti e so che in teoria dovrebbero stare calmi."

"Il cartone animato finora è stato un po' [...] il 'ripiego' [...]. Però, veramente il cartone animato è "fa brutto, guardiamo un attimo il cartone" oppure, non lo so, "siamo in un momento e guardiamo"."

Le docenti della scuola dell'infanzia, interrogate rispetto alle loro esperienze di impiego del cartone animato con finalità istruttive con bambini che presentavano disabilità o difficoltà di apprendimento, hanno risposto con racconti differenti.

Il 20% di queste hanno dichiarato di averlo utilizzato con bambini con disabilità e/o difficoltà di apprendimento.

"sì, assolutamente sì. Anche perché, – ripeto - soprattutto quando ci sono deficit dell'attenzione o che, il discorso di fare attività in grande gruppo, piuttosto che letture lunghe sono tutti strumenti che faticano ad attirare l'attenzione del bambino, quindi diventa veramente difficoltoso. [...] Per cui per questi bimbi, il fatto dell'avere l'immagine, di sicuro li aiuta."

"Con bambini disabili può essere capitato, sì. Per alcune sonorità. Tipo, magari, canzoncine in francese. Questo sì. Sì, oppure canzoncine anche in italiano, quindi lingua madre. Sì. [...] per veicolare... per veicolare degli apprendimenti sì."

L'80% delle insegnanti, invece, afferma di non avere mai utilizzato questo mezzo con bambini in difficoltà o con disabilità. In alcuni casi le maestre dichiarano di avere avuto questi alunni in classe, ma non hanno mai lavorato con loro in maniera individualizzata in maniera da poter impiegare il *cartoon* come strumento didattico.

"Non mi è mai capitato, ma perché i bambini con disabilità che ho avuto in classe, diciamo che non erano interessati a questa roba qui [...]."

"Allora, l'ultima esperienza che ho avuto è di un bimbo che ha difficoltà di attenzione e per questo bimbo non lo catturava. Il cartone animato non lo catturava."

"Con la classe intera sì. Con bimbi specifici, che ne so, con disabilità - beh, nella nostra classe ce ne sono - e per loro l'attenzione non è sempre costante, quindi diventa più difficile. Però, può essere un modo per catturarla eh, l'attenzione. Assolutamente sì."

"Ho lavorato alcuni anni con la disabilità. Ho avuto in classe negli ultimi anni dei bambini che avessero sostegno per varie motivazioni, ma non l'ho mai utilizzato in maniera specifica con loro."

"[...] non ho mai lavorato io personalmente, proprio seguito i bambini che hanno bisogno di queste cose, però li ho avuti in classe più di una volta."

Di tutte le partecipanti solo 6 dichiarano esplicitamente di essere favorevoli all'utilizzo dei cartoni animati, poiché risultano essere utili per gli apprendimenti nel caso di bambini con difficoltà o con disabilità.

"In generale, nella mia esperienza, per i bimbi che ho visto non è stato un'attrattiva. Però, probabilmente per altri lo è molto, questo non te lo so dire."

"[...] può essere un modo per catturarla eh, l'attenzione"

"Eh sì, sicuramente è un mezzo utile, perché cattura parecchio l'attenzione"

"Premesso che non ho mai lavorato con bambini disabili, però credo di sì. A volte con i bambini autistici c'è un aggancio che può essere più quello visivo o [...] tecnologico, se vogliamo, che quello interpersonale. E quindi credo di sì, che sia utile. Ovviamente da valutare com'è il bambino. E se, però, si riesce ad agganciare solo in quel modo, sicuramente uno strumento valido."

"Però l'ho visto utilizzare da insegnanti di sostegno e colleghi e funzionava."

Solamente 2 docenti non rispondono a questo quesito, poiché non è emerso l'argomento durante lo svolgimento della loro intervista.

Per quanto riguarda la scuola primaria, tutte le insegnanti sono state interrogate sugli stessi temi del grado precedente.

Per quanto riguarda l'impiego di cartoni animati a scuola, tutte le docenti dichiarano di utilizzarli o averli utilizzati.

"Noi utilizziamo regolarmente, tipo cartone animato"

"[...] devo dire ultimamente sì, un pochino."

"L'utilizzo che ne ho fatto io, molto [...]"

Il 30% delle docenti, però, dichiarano di aver utilizzato o utilizzare il cartone animato fine a se stesso, senza finalità educative programmate, ma solamente in determinate situazioni con una frequenza bassa. Solamente 1 delle 10 persone intervistate afferma esplicitamente, al contrario, di non aver mai utilizzato il *cartoon* senza finalità, ma di preferire sempre un impiego mirato e finalizzato al raggiungimento di un obiettivo preciso.

"Allora, fine a se stesso l'ho fatto. Per esempio, [...] il pomeriggio prima delle vacanze di Natale, un cartone sul Natale. Poi, non una cosa religiosa, comunque una cosa un po' più soft [...], cioè sul Natale o sull'inverno. Quindi, sì, avrò fatto anche non proprio a scopo didattico"

"Sì, sì, sì. Raramente è successo, qualche volta, perché avendo dei bambini con problemi di comportamento, allora, come momento rilassante. A volte abbiamo fatto degli intervalli, guardando magari dei cartoni, ma in quel caso l'obiettivo era proprio per calmarli un momento, per avere un po' di tranquillità."

"[...] se c'è tipo la festa di Natale - non so, faccio un esempio - va bene, nel pomeriggio si guarda il cartone di Natale. Allora, quello è un momento più piacevole e distaccato da tutto il resto."

Per quanto riguarda l'impiego finalizzato con alunni con disabilità o difficoltà di apprendimento solo 9 insegnanti della scuola primaria offrono una risposta. Risulta necessario evidenziare che una di esse riguarda un'insegnante di sostegno.

Di queste docenti 5 dichiarano di aver impiegato il cartone animato con bambini in difficoltà o con disabilità.

"Guarda, mi è successo tantissime volte, soprattutto gli anni scorsi, quando avevamo dei bambini, veramente, con delle disabilità importanti. Utilizzare il cartone animato e poi lavorarci ovviamente, cioè non lasciarlo pascolare davanti il cartone animato è stato proprio l'unico sistema. [...] c'era un bambino che per la prima volta picchiava tutti, gli abbiamo fatto vedere *Ralf spaccatutto* e poi gli abbiamo fatto vedere una scena, solo una piccola scena dove lui era molto irruento e poi quando era più tranquillo. Gli abbiamo chiesto dov'è che ti piace di più il personaggio e ci ha indicato quello più tranquillo, più buono; era quello che gli piaceva di più di Ralf. Abbiamo preso queste due immagini di *Ralf spaccatutto* dove in una era più arrabbiato e l'altra dove era più gentile e più buono e gli dicevamo: "Adesso, però, sei così o sei così? Eh, sei un po' arrabbiato, adesso cerchiamo di fare quello più bello, più tranquillo" e grazie a questa cosa delle due foto, grazie ad *internet*, del video lui si è più tranquillizzato; poi abbiamo fatto delle foto anche a lui, quando era più arrabbiato e quando era più, invece, più tranquillo e gli dicevamo: "Quale ti piace

di più? Questo A. o questo A.?" e lui diceva: "Questo qua (tranquillo)". Però, è servito tantissimo."

"Ad esempio, l'anno scorso mi sono fatto una lunga ricerca di cortometraggi e mi ricordo, ad esempio, la storia del riccio, perché questo bambino aveva, diciamo, tanti aculei... e c'era una bella storia. Attraverso quella storia, tra l'altro una storia senza parole, ma solo con le musiche. Però l'immagine dava molto, dava molto."

"Sì, noi lo usavamo in quinta prima del *lockdown* con un bambino in difficoltà di apprendimento e soprattutto in francese e matematica. Matematica, c'era la mia collega che aveva tutta una serie, sempre in francese, matematica in francese."

"È stato il caso di un'albina. La prima volta proprio che mi è successo, [...] abbiamo visto quel cartone che parla della scimmia albina. [...] C'era un cartone della Walt Disney [...] che parlava di animali, dove c'era questo animale albino. Quindi questo è stato usato più che altro per stemperare un po' lei."

Altre 3 insegnanti, invece, affermano di non aver sperimentato personalmente l'utilizzo del cartone animato con bambini con disabilità o difficoltà.

"Mah, ho visto solo raramente. Per esempio, un bambino che era molto disturbato e proprio non... quello che veniva trasmesso non si fermava proprio,"

"Io ho visto più che altro usarli come momento per fermarli, occuparli e rilassare, cioè prender fiato, più che come strumento educativo. Personalmente non l'ho mai utilizzato con bambini con disabilità, perché non mi è mai capitato."

Una sola docente racconta di un'esperienza legata alla disabilità, ma relativo all'impiego di un film non di animazione per trattare la tematica dell'inclusione, data la presenza in classe di un alunno con disabilità.

In generale, il 70% delle partecipanti dichiara di concepire il cartone animato come uno strumento utile ed efficace per bambini con disabilità, ma per la maggior parte dei casi dipende dalla tipologia di disabilità.

"[...] è proprio cruciale, soprattutto per certi bimbi che non parlano, non interagiscono o dei bambini autistici o alcuni che hanno altri problemi. Cioè, anche se sono disabili, ma hanno modi diversi di imparare [...]"

"Non è automatico che, io penso, per il bambino con una disabilità può essere utile, come invece in alcuni casi, assolutamente sì. È proprio da valutare da caso a caso."

"Sì, può essere positivo, ma in quel caso bisogna veramente andare a cercare qualcosa che sia anche curativo tra virgolette."

"Intanto dipende sempre dal caso, perché a volte questi cartoni eccitano, quindi, un bambino iperattivo, farei certe scelte. Dipende dalla disabilità."

"Assolutamente. Questo può [avere] davvero una valenza, perché, sicuramente, il bambino BES osserva questi cartoni con una visione più interessata, può essere più accattivante dell'insegnante che te lo spiega e, quindi, sì. Ecco, ovviamente la scelta sarà molto più ponderata, perché deve essere un linguaggio adeguato al bambino, tempi adeguati, e sì lì dipende appunto da disabilità a disabilità."

Una sola intervistata non si esprime riguardo l'argomento.

Quantità e frequenza

Interrogate sulla frequenza di impiego del cartone animato in classe solo 2 insegnanti della scuola dell'infanzia affermano di utilizzarlo con una frequenza bassa.

Il discorso relativo al monte ore e alla quantità di utilizzo del cartone animato a scuola vede l'80% delle insegnanti che dichiarano un utilizzo sporadico e all'occorrenza, quindi minimo, del prodotto.

"non sono molto propensa, diciamo ad un utilizzo frequente e massiccio di cartoni animati a scuola. E può capitare se è legato alla didattica, se è legato a un progetto specifico"

"[...] fai conto che noi lo utilizzeremmo una mezz'oretta, magari una volta ogni due settimane, una volta a settimana, non è che facciamo grande uso. Però se ci sono periodi in cui invece mi serve per iniziare un'attività lo uso anche più sovente."

"[...] siccome magari lo vediamo due volte all'anno [...]"

"raramente"

Solo il 20% dichiara di utilizzarlo molto in determinati casi, ovvero per un progetto musicale e artistico specifico e per le lingue in presenza di bambini stranieri.

"Ho utilizzato molto negli anni scorsi le due Fantasie di Disney"

"Allora, il cartone animato [...] io l'ho utilizzato negli ultimi anni, molto, [...] con i bambini stranieri"

Il 60% delle insegnanti di scuola primaria, invece, dicono di utilizzarlo con frequenze diverse. C'è chi la utilizza spesso e regolarmente, chi lo impiega sempre per il suo ambito disciplinare e 4 insegnanti lo utilizzano solo in momenti precisi o al bisogno, in maniera sporadica e in quantità limitata.

"[...] noi facciamo spesso il cineforum [...] video su YouTube, che noi utilizziamo regolarmente, tipo cartone animato"

" [...] di solito vado sempre alla ricerca di un cartone animato che più o meno parli di questo tema, in modo da trattarlo con i bambini, alla loro portata."

"[...] è legato ad alcuni precisi momenti"

"[...] direi che quando ce n'è bisogno, nel senso che è bello, collegando spesso. Forse sempre no, perché non si può. Io direi al bisogno [...]."

"[...] devo dire ultimamente sì, un pochino [...]."

"Momenti specifici, perché i bambini poi pensano..."

Motivazioni di non utilizzo

Rispetto al non utilizzo del cartone animato in classe le insegnanti dei due gradi argomentano in maniera differente questa scelta.

In generale, solo 3 intervistate della scuola dell'infanzia dichiarano di non usarlo, ma in realtà affermano anche di farne un utilizzo sporadico.

"Noi a scuola, in realtà non guardiamo cartoni animati, può succedere ogni tanto, soprattutto quando abbiamo la classe dei piccoli"

"[...] veramente no, nel senso che il cartone animato finora è stato un po', come dire - è brutto questo termine- il 'ripiego' [...]. Ecco, però, proprio utilizzare un cartone animato come struttura base della programmazione finora non mi è mai capitato."

Si nota, però, collegato a queste dichiarazioni, che 2 insegnanti argomentano di preferire strumenti alternativi al cartone animato, ovvero libri, teatrini, *kamishibai* e filmati e letture animate di libri.

"[...] io amo moltissimo i libri, quindi uso tanto i libri e le immagini. [...] tendenzialmente usiamo il *kamishibai*, i teatrini, tutte queste cose qua."

"Fare delle letture animate e insomma creare dei piccoli, dei piccoli cartoni animati così. [...] abbiamo guardato poco i cartoni, ma abbiamo usato tanto, invece, [...] i

filmini. I precursori dei cartoni animati. Quelli sono ancora diversi perché sei tu che li animi, sei tu che giri la bobina e sei tu che leggi ed è ancora tutto prima, perché dai tu i tempi, dai tu le voci. E, quindi, sì, quelli li ho utilizzati molto di più [...]."

Per quanto concerne la scuola primaria invece, solo una partecipante dichiara di non utilizzare il cartone animato a scuola, però, le sue dichiarazioni ribadiscono di utilizzarlo di rado.

"Comunque, a scuola, devo dire che a livello didattico cerco di non utilizzarlo. [...] perché secondo me, appunto, a casa c'è un eccessivo utilizzo di questo mezzo, cioè, se il bambino già prima di arrivare a scuola ti guarda la televisione, questo cartone animato, proporlo anche qui a scuola, anche proprio come modalità didattica...[...] tendenzialmente, appunto, io non l'ho mai usato molto."

Distinzione tra tipologie di cartoni animati

Le interviste hanno fatto emergere una distinzione rispetto alla tipologia di cartoni animati percepita e alla preferenza di uno o dell'altro genere di prodotti da utilizzare in ambito scolastico.

Per quanto riguarda la tipologia di cartoni animati scelta ed impiegata, il 60% delle intervistate della scuola dell'infanzia risponde alla domanda posta a questo proposito. Per 5 di queste esiste una differenza tra i diversi prodotti. Nella tabella (tab. 2) si possono vedere i caratteri evidenziati, con la specifica che gli insegnanti intendono i cartoni animati intenzionalmente ideati e realizzati per un uso didattico.

1	Non specificata la differenza, utilizzo maggiore di quelli educativi e a volte film d'animazione Disney.
1	Differenza tra cartoni animati televisivi e cartoni animati educativi.
1	A conoscenza di una differenza tra i diversi cartoni animati, ma non ha mai sperimentato in prima persona. A priori sceglierebbe i cartoni animati a sfondo educativo.
1	Differenza tra film d'animazione o lungometraggi e cartoni animati educativi, che privilegia per la fruizione.
1	Differenza tra cartoni animati commerciali o lungometraggi e cartoni animati educativi. Lei non ha preferenze, poiché dipende dallo scopo, ma trova il cortometraggio migliore per l'impiego scolastico.
1	Nessuna differenza espressa. Il cartone animato da scegliere dipende dall'obiettivo posto.

Tabella 2. Dati riferiti alle dichiarazioni delle insegnanti di scuola dell'infanzia relative alla tipologia di cartone animato preferita e ad una possibile distinzione tra queste.

In un'analisi più approfondita di questo tema, si può osservare che l'80% dei soggetti dichiara di utilizzare lungometraggi o cortometraggi/serie.

Di queste, 5 affermano di impiegare film di animazione e lungometraggi di case di produzioni differenti.

"Ho utilizzato molto negli anni scorsi le due Fantasie di Disney, ma a spezzoni, appunto, non tutto [...] Ecco il film di Pinocchio, di Frozen, o, così... sempre della Disney, perché trovo che la qualità del disegno sia ottima[...]."

"[...] un semplice cartone - semplice per modo di dire - della Walt Disney. Se tu hai un obiettivo e costruisci un percorso intorno, può avere il suo valore."

"Alice nel paese delle meraviglie"

Le altre 3, invece, prediligono cartoni animati seriali o brevi, apportando alcuni esempi.

"No. Assolutamente. Un cartone animato a puntate. Anzi, da una parte si sviluppa la curiosità di sapere cosa c'è dopo, quindi, magari un filo logico. Anche sviluppa la logica. E dà questo, diciamo, momento di suspense ai bambini, perché, comunque, sono attratti da tutto ciò che è colorato e, quindi, [...] assolutamente lo trovo costruttivo."

"[...] io l'ho utilizzato negli ultimi anni, molto, con i bambini stranieri, perché ci sono dei cartoni animati molto brevi. Quindi, devi anche guardare il tempo rispetto all'età del bambino [...]."

Le docenti di scuola primaria, invece, mettono in luce una tendenza nel distinguere le tipologie di cartoni animati. Infatti, il 70% delle docenti esplicitano delle preferenze a riguardo (tab. 3).

Differenza tra tipologie	5	1 Lungometraggi - corti o serie – educativi
		1 Televisivi – lungometraggi – educativi
		3 differenza generica tra le diverse tipologie senza una specificazione.
Nessuna differenza tra lungometraggi e cortometraggi	1	

Nessuna specificazione, poiché esiste uno sfondo educativo in tutti i cartoni animati	1
---	---

Tabella 3. Dati relativi alla differenza tra le tipologie di cartoni animati secondo le insegnanti della scuola primaria

Di queste 7, le partecipanti esprimono alcune preferenze per l'impiego (tab. 4)

1	Preferenza per i cartoni animati educativi
1	Scelta per lungometraggi o cortometraggi a seconda del tema trattato
1	Nessun limite posto per la scelta
2	Utilizzo di tutte le tipologie di cartoni animati
1	Scelta legata alle caratteristiche del cartone animato
1	Scelta di quelli educativi usati in modo consuetudinario

Tabella 4. Dati relativi alle preferenze di tipologia per l'impiego in contesto scolastico per la scuola primaria

"Bisogna distinguere tra i cartoni animati lungometraggi tipo Disney, Pixar eccetera e cartoni animati quelli brevi, di breve durata, quelli che si trovano anche a puntate in televisione normalmente, e poi, invece, i video che utilizziamo a scopo didattico che alle volte sono dei cartoni animati."

"[...] per esempio, i cartoni animati della Walt Disney oppure ci sono anche altri autori. "

"Sì, se devo trattare qualcosa di specifico vado sì alla ricerca di questi, altrimenti anche gli altri. Anche se, sì, ai bambini piace. In realtà loro guardano poi abbastanza tutto a casa"

"Sì, io vedo a volte differenze, però pensavo, adesso che saranno grandi, non è che bisogna negare uno e far vedere solo l'altro. [...] perché non è che bisogna proibire, eliminare quello, ma lavorare con loro sulle differenze, magari far vedere anche quello che c'è, insomma, che circola, perché è bene sapere e conoscere le differenze."

"Dipende, perché potrebbero essere troppo educativi, annoiare [...]ci deve essere, secondo me, sempre un po' un elemento di ironia, di divertimento, perché [...]anche quel pezzettino lì, che è un momento di piacere, diventerebbe poi come un libro. Quindi, dipende come è strutturato il cartone a scopo didattico- educativo, secondo me. [...] Io non ci vedo una connessione, però guardare *Inside out* per loro, anche soltanto le immagini attraggono e, quindi, dovrebbe avere certe caratteristiche. Quindi, si potrebbe lavorare con un cartone pensato a scopo educativo con determinate caratteristiche."

"[...] non mi porrei limiti, perché alla fine, è vero che ci sono alcuni che già hanno come uno stampo educativo e lo vedi, però in tutti i cartoni animati, bene o male, anche quelli più noti, tipo Peppa Pig, [...] c'è sempre nel cartone animato, comunque, il ruolo del poverino, dello sfortunato, di chi lo aiuta [...]. [...] i cartoni animati che noi diremo di basso rango, bene o male, una sicché base ce l'hanno. Quindi [...] uno

sfondo educativo c'è sempre, anche in quelli non prettamente, diciamo, più educativi."

Si leggono 6 interviste in cui le docenti dichiarano di utilizzare o ipotizzare l'uso di lungometraggi Disney o di altro genere.

"Io guardo quelli che sono della Disney per bambini, perché sono più accattivanti, cioè il disegno. Proprio il cartone no?"

"Ad esempio, pensavo a quelli di prima, lavorando sulle emozioni, c'è ad esempio un cartone animato della Disney, *Inside Out*."

"[...] i cartoni animati della Walt Disney oppure ci sono anche altri autori. Tipo *Ortone* che era molto carino."

Una sola insegnante dichiara di utilizzare i manga, di breve o lunga durata, per la didattica.

"[...] sui Manga, che mi piacciono molto, Miyazaki – vabbè – ovvio. Però, ce ne sono tanti altri [...]."

I cartoni citati dai soggetti intervistati in questo ambito sono: *Peppa Pig*, *Dora l'esploratrice*, *Inside out*, *Il re leone*, *i Gormiti*, *Ortone e il mondo dei chi*, *Les trois petits cochons*, *Petit chaperon rouge*.

Aspetti educativi rilevati per uso finalizzato del cartone animato

Dalle affermazioni e dalle risposte fornite dalle insegnanti sono emerse anche delle riflessioni sul cartone come strumento didattico, dunque, legato all'ambito educativo.

Il 60% delle insegnanti di scuola dell'infanzia dichiara che il *cartoon* riveste questo ruolo e spiegano di impiegarlo o di averlo impiegato sempre in modo mirato e finalizzato al raggiungimento di obiettivi educativi.

"[...] può essere a scuola un utile mezzo di apprendimento e del linguaggio [...]."

"Accompagnato, contestualizzato, mirato, voluto, cercato. Ecco."

"[...] [per] delle attività che io voglio che i bambini capiscano meglio, che apprendano più in fretta, sicuramente il cartone animato può essere uno strumento assolutamente utile. [...] È uno strumento che a scuola può essere utilizzato, ma in modo educativo, ecco. Come credo che sia così."

"Sì, certo, strumento"

"[...] è uno degli strumenti che utilizziamo non l'unico. Lo utilizziamo generalmente legato al tema della nostra programmazione, lo guardiamo insieme ai bambini e poi lo rielaboriamo insieme a loro, che forse è un po' il pezzo che a casa manca. Quindi, sicuramente può essere uno strumento molto utile, soprattutto accattivante per i bimbi. [...]."

"[...] a scuola lo utilizzo nel momento in cui o mi piace passare qualcosa del mio passato e, quindi, come uno strumento dedicato al "ricerchiamo quello che è stato" per arrivare al presente oppure semplicemente perché talvolta proprio si va con lo strumento didattico."

Le insegnanti di scuola primaria, rispondendo alle domande poste, mettono in luce che il 90% di loro considerano il cartone animato come strumento didattico ed educativo valido ed utile per l'insegnamento e l'apprendimento. Infatti, affermano di utilizzarlo in quanto tale o di averlo impiegato almeno una volta nella loro carriera, sempre in modo mirato e finalizzato all'obiettivo postosi in fase di programmazione.

"[...] sono degli strumenti utili, con uno scopo ben preciso.[...] Ecco, quindi per me sono diventati quasi, non dico quotidianamente, però sono diventati un, un atout, una strategia per o approfondire o iniziare o concludere un'attività che invece facciamo in tanti altri modi.

"[...] cartoni animati che sono, ripeto, utilissimi, ma magari fermandoli, parlandone e affrontando i temi che ci sono all'interno in un certo modo.

secondo me è vero che è uno strumento

Quindi per me il cartone animato nella didattica ci può stare. Non buttato lì, come un momento semplicemente di svago. [...] All'interno della didattica, secondo me, deve avere una finalità. Quindi, io assolutamente sono d'accordo. Però, con una finalità didattica [...]. [...] Come strumento, esatto.

Per me il cartone, assolutamente, è un validissimo strumento didattico, soprattutto nel mio ambito del sostegno, perché le immagini, per la maggior parte di tutti noi, sono il veicolo di comunicazione primordiale, principale.

"[...] per me è uno strumento valido nella didattica, non è alternativo per niente.

Esperienze

Durante le interviste, si è chiesto alle insegnanti di raccontare esperienze svolte che hanno previsto l'uso del cartone animato, indicandone gli ambiti disciplinari di utilizzo, i criteri di scelta del prodotto, la modalità generale di impiego, l'accompagnamento alla visione, la fase della programmazione in cui è proposto il *cartoon*, il supporto tecnologico utilizzato per la fruizione. Infine, sono state chiesti alcuni esempi di esperienze in maniera più dettagliata per comprendere scelte disciplinari, motivazioni e modalità impiegate.

Ambiti disciplinari di utilizzo

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, 8 insegnanti si sono espresse a carattere generale sugli ambiti in cui utilizzano i cartoni animati. Solamente 2 dichiarano di utilizzare questi strumenti per svolgere un lavoro successivo o un progetto specifico senza specificare, però, gli ambiti precisi, se non poi quello dell'esperienza di cui si è richiesta un racconto dettagliato. Si tratta di attività relative l'educazione civica, per il tema delle emozioni, e la storia, per quanto riguarda la mitologia greca.

"E può capitare, se è legato alla didattica, se è legato a un progetto specifico"

Altre 6 intervistate, invece, dichiarano di utilizzarlo per l'ambito linguistico. Spesso riguarda lingue quali il francese e l'inglese, poco l'italiano, mentre, solo un'insegnante le utilizza per trattate altre lingue, spesso legate alla provenienza estera degli alunni.

"Nel tempo l'abbiamo utilizzato anche come modo per approcciare le lingue, invece, straniere, l'inglese, piuttosto che. [...] da noi dovrebbe essere una seconda lingua, però anche per il francese ci sono tutta una serie di cartoni animati in madre lingua che, [...] - e anche in inglese - ti danno la possibilità di sentire una madre lingua, che, comunque, ha un'intonazione e un'impostazione totalmente differente di quando tu provi a riprodurre. E poi, appunto, sempre con l'aiuto del video e della musica attira maggiormente l'attenzione dei bimbi."

Una docente afferma di utilizzare il cartone animato solo per l'ambito musicale, trattando tematiche artistiche per una progettazione specifica.

"E all'interno di un progetto musicale artistico ho utilizzato un pezzo del primo e in un altro un pezzo del secondo." (riferito alle *Fantasie* della Walt Disney)

Un'ultima insegnante, infine, racconta di averlo utilizzato per l'ambito scientifico, trattando la tematica ecologica nella disciplina delle scienze.

Per quanto riguarda, invece, la scuola primaria, il 90% delle insegnanti ha esplicitato quali ambiti generalmente trattano con l'impiego del cartone animato. Di queste, 6 affermano di utilizzare questo strumento in ambito linguistico sia per trattare la lingua italiana a livello lessicale sia per la lingua straniera quale il francese e l'inglese.

Altre 3, invece, raccontano di impiegare il *cartoon* per trattare tematiche di ambito matematico, perlopiù per affrontare concetti e per riprenderli.

Ulteriori 3 dichiarano di utilizzarlo per l'ambito scientifico, 3 per le educazioni, come arte e immagine, musica e motoria.

Infine, 4 interviste dichiarano una fruizione del cartone animato per la trattazione di argomenti filosofici e ambiti trasversali.

"Tipo a me è capitato di vivere l'esperienza di una bambina che ha perso i genitori e allora, grazie al film *Coco*, per esempio, [...] si è potuto parlare della morte in maniera molto più libera. [...] La stessa cosa il Re Leone che parla appunto anche lì della morte o della prevaricazione di uno, del bene e del male.

[...] oggi abbiamo fatto dei giochi sui numeri per capire...dovevo capire se dopo due giorni di scuola i bambini già conoscevano qualche numero o no e dovevo capire a che punto fossero no? E allora ho trovato un bellissimo video proprio su contare i numeri.

[...] E un altro che usiamo tantissimo è *Rino amico scienziato* [Renato lo scienziato] che si conosce tanto bene oppure *Paxi nello spazio*. Quelli sono dei cartoni animati molto, molto belli, brevi, soprattutto. Brevi, di pochi minuti e dove i bambini possono poi interagire o possono poi capire e prendere magari anche spunto da quelli per imparare delle cose. e quindi... e diciamo che a seconda delle attività lo usi all'inizio o alla fine ecco. E poi non ti dico di musica, invece, e di arte molto di più ecco, perché lì di musica e di arte li abbiamo usati davvero tanto tanto.

[...] Ecco, a questo proposito, io ho sempre consigliato ai bambini di guardare, [...] *Anna dai capelli rossi*. Perché, al di là della storia [...], ma anche i colori un po' cupi erano sul rosso e grigio soprattutto, ma soprattutto sentite come parlano. Perché il linguaggio, cioè la costruzione della frase, cioè la sintassi proprio utilizzata, la costruzione proprio della frase con le subordinate, con i termini giusti.. è proprio bellissima da ascoltare, così piacevole, cioè edificante.

[...] Ecco invece, per quanto riguarda le lingue per esempio su *Webécole*, ci sono tante risorse, no? Soprattutto per l'inglese e il francese, alcuni cartoni animati bilingui interessanti. E poi altre volte sì, ascoltiamo e guardiamo dei cartoni animati in francese, spessissimo con bambini più piccoli su delle storie molto brevi, tipo *Il brutto anatroccolo*, oppure anche storie che magari già un pochettino conoscono in italiano, tipo *I tre porcellini*, queste storie qui. Proprio per abituarli semplicemente a sentire il suono della lingua."

"A livello scolastico quando tratto dei temi particolari sulla felicità, all'amicizia, la perdita di una persona."

"L'utilizzo che ne ho fatto io, molto, è soprattutto per la lingua straniera, cioè francese, e per la musica."

"Poi altre esperienze di cartoni, di cortometraggi muti. Questo mi sono trovata molto bene, perché ho trovato una ricca offerta su tantissimi argomenti e il fatto che siano muti a me va benissimo."

"Sicuramente la valenza sia dal punto di vista delle discipline, perché soprattutto di immagine, di musica - ma perché no? - anche motoria e sicuramente riprendere, magari i personaggi della storia a livello visivo, grafico o una musica. Non precluderei nessuna, nessunissima disciplina.

[...] soprattutto lo vedrei bene anche ancorata lingue, quindi inglese, francese, insomma, quelle che noi utilizziamo. Perché comunque passando dal cartone animato, veicola la lingua e [...] può creare delle situazioni più divertenti che poi puoi sperimentare anche a scuola. Poi può essere inteso come *role playing*. Quindi sì, la vedrei bene soprattutto in ambito linguistico e nelle educazioni. "

"[...] il film a cartone per quello che è tutto il lavoro sulla tipologia testuale e i cartoni invece proprio semplici e corti per il francese - che poi qui si può passare poi anche ai racconti di *Papa Castor* per i più grandi. Dopo invece è un po' più articolato il testo rispetto, chiaro, a *Popi* o a *Petit Loup*, [...] o *Petit Ours* anche che piace molto, perché comunque è molto ripetitivo, va molto piano.

[...] Sì, è chiaro che ci sono stati dei cartoni classici che abbiamo utilizzato e che utilizziamo tuttora, che possono essere quello solito del corpo umano, che comunque non è passato per niente. L'altro ciclo quando ho fatto scienze abbiamo fatto tutto il corpo umano così."

Criteri di scelta del prodotto

Per la scelta del *cartoon* da proporre, tutte le partecipanti di scuola dell'infanzia esprimono caratteri e criteri per la selezione del prodotto più adatto (tab. 5).

Caratteristiche più citate dal gruppo
4 scelgono in base alla presenza di ripetitività
4 scelgono in base alla grafica del prodotto
3 scelgono in base al linguaggio
3 scelgono in base alla semplicità del prodotto (1), alla presenza di messaggi diretti (1) e alla poca numerosità di personaggi e situazioni (1)
2 scelgono in base alla pertinenza del contenuto rispetto al progetto
4 scelgono in base al contenuto o al tema di base trattato. 1 di questi osserva se i contenuti sono nuovi per i bambini o meno.
1 sceglie in base alla mancanza di violenza e di trauma che il tema trattato e il prodotto propongono.
1 sceglie in base alla presenza di musicalità presentata.

Tabella 5. Caratteristiche rilevate per la scelta di un cartone animato da proporre in classe nella scuola dell'infanzia

"[...] dovranno essere cartoni di breve durata. Dovranno essere, magari, anche cose ripetitive, comunque facili da acquisire e con messaggi molto diretti e molto più corti. Quando è l'apprendimento di una lingua nuova - anche qua - soprattutto aiuta tantissimo l'aspetto musicale. Mi viene in mente l'apprendimento di numeri in inglese, piuttosto che in francese. Il fatto di accompagnare con basi musicali, ancora di più se accompagnato anche da gesti, aiutano enormemente l'apprendimento dei bimbi di questa età."

"[...] sicuramente adesso per essere attraenti devono essere veloci, nel senso che cose troppo lunghe i bambini non reggono. Quindi deve essere qualcosa di corto e di rapido. O deve essere qualcosa di estremamente nuovo, ma talmente tanto nuovo che li rapisce, perché se poi si dilunga troppo credo che non riescano a starci dietro. Cioè, comunque i tempi attentivi sono ridotti da questo punto di vista. Sono sicuramente ridotti. [...] una grafica adatta ai bambini, ecco."

"Però, un po' la semplicità. Poi dipende anche insomma, bambini di 3, di 4, 5 anni. Però la semplicità, nel linguaggio e nella presentazione della storia. E una caratteristica che a me piace molto, perché trovo che sia molto utile nei bambini è la ripetitività."

"Che non siano violenti e che non abbiano storie, trame - non so come dire - che possono dare dei traumi, perché a volte anche solo i cartoni animati in film possono suscitare in bambini delle cose [...]. Quindi, che siano semplici. Con dei bei disegni, magari io ho già visto con le mie figlie, quindi è più semplice da cercare. E queste sono le due caratteristiche, insomma. E che vadano a colpire l'obiettivo su cui voglio arrivare io giustamente."

"Caratteristiche che possono essere appunto: disegni che spieghino bene, [...] piuttosto che un linguaggio che magari, in modo semplice, però, aggiungendo dei termini, magari che sono più complessi, fa sì che il bambino impari dei termini nuovi, che sono specifici di quella attività, insomma."

"Innanzitutto, deve essere legato alla programmazione e a quello che si sta facendo al momento. Poi ovviamente me lo visiono io; se lo trovo interessante, cioè come disegni, se sono carini. Perché, esempio, se sono più stilizzati non mi piacciono e, quindi, prima lo visiono, se mi piace, lo ripropongo ai bambini. Cioè non ho, diciamo, delle caratteristiche da seguire proprio, perché poi lo uso raramente [...]. [...] sul contenuto innanzitutto, poi, visto che ne vengono proposti diversi, dipende dalla fascia di età che ho. Se sono bambini di tre anni ovviamente, che hanno un'attenzione più limitata, sceglierò quello più corto, se ho una fascia di 5 anni, anche una cosa più complessa con frasi più strutturate per vedere poi se il bambino riesce a seguirla e a rielaborarla successivamente."

"Non deve essere troppo lungo perché l'attenzione dei nostri bimbi è comunque limitata, quindi non troppe ore. Deve riguardare una tematica che in quel momento a me interessa, e deve essere anche accattivante a livello di immagini, di presentazione grafica."

Relativamente alla scelta di questi cartoni animati ad uso didattico tutte le insegnanti di scuola primaria, invece, raccontano quali siano le caratteristiche che si cercano per proporli in classe in maniera adeguata e pertinente. Esistono diversi criteri di scelta che si possono osservare (tab. 6).

Caratteristiche più citate dal gruppo
6 scelgono cartoni animati brevi
5 scelgono in base alla grafica
3 scelgono in base al lessico e/o al linguaggio
6 scelgono in base ai temi proposti
2 scelgono in base ai messaggi e ai risvolti positivi
3 scelgono in base alla comprensibilità, alla chiarezza e alla semplicità del prodotto
7 scelgono in base ad altri criteri: interazione, attrattività, velocità, musica, precisione, autori, ambientazione.

Tabella 6. Sintesi delle caratteristiche identificate dalle insegnanti di scuola primaria per la scelta del cartone animato a scopo didattico.

"[...]brevi, di pochi minuti e dove i bambini possono poi interagire o possono poi capire e prendere magari anche spunto da quelli per imparare delle cose.
[...] cerchiamo sempre di vedere quali sono i risvolti positivi, che hanno questi cartoni."

"[...] più che altro la tematica, il lessico e poi, appunto, deve essere comprensibile. Perché sennò poi si perdono. [...]poi ovvio che si fa rivedere più volte, perché non è che poi basta una volta, quindi o a pezzi o comunque un breve cartone animato."

"non troppo veloce, nel senso che ci sono quei cartoni animati che hanno questa musica di sottofondo che a volte non fa sentire neanche le voci dei personaggi [...] Comunque, sì, faccio attenzione ai colori, anche al disegno dell'immagine in sé [...] anche agli effetti, diciamo, agli effetti quelli tecnologici, alcuni sono veramente carini."

"Sicuramente ci deve essere sempre una presa visione prima dell'insegnante, questo assolutamente. Perché se tu vai a proporre una cosa che non hai visto. E poi vabbè, certo che il linguaggio, tutto. Deve dare un'occhiata un'insegnante. La grafica, la terminologia, la precisione, la semplicità del messaggio, la chiarezza di trasmissione. Tutto, tutto."

"Ovviamente, il contenuto, quindi il primo. Devo capire cosa c'è dentro. Poi la grafica, perché secondo me la qualità delle immagini ormai è importante. Anche solo colori, perché i bambini devono essere attratti. La velocità no, nel senso che secondo me bisogna rallentare proprio da tutto, perché i bambini sono abituati alla velocità, e invece avere un momento nella quale tu puoi rallentare, per me sarebbe importante. Quindi non guarderei la velocità. E penso, prima di tutto questo, il contenuto e la grafica - se così si può chiamare - la qualità delle immagini proprio. E poi i personaggi, perché se è un personaggio simpatico che cattura l'attenzione è molto meglio di un personaggio un po' scialbo, perché comunque, i bambini vanno attratti."

"Il linguaggio, innanzitutto il linguaggio. Perché se non è molto corretto, non glielo faccio vedere. E poi l'animazione e [...] le immagini."

"[...] io li vado a cercare e poi vedo quelli che posso far vedere."

"Allora io parto dal tema, ok? Devo scegliere un tema. Dopodiché scelto il tema, cerco di capire chi l'ha trattato e come. [...] Testi brevi, quindi video brevi. Magari, appunto senza suono. Senza suono e poi, vabbè, dipende dal tema che devi affrontare. Però ecco i cortometraggi, mi trovo molto molto bene, ultimamente. [...] Forse la lunghezza. Per i piccoli non proporrei qualcosa di... cioè guarderei proprio la lunghezza e se i contenuti sono adatti. [...] Io direi, non è che mi metterei dei paletti lo sceglierei, ecco sì, soprattutto per i piccoli, la lunghezza, [...] probabilmente anche per le immagini, se sono fatti bene, con immagini accattivanti, piuttosto che l'ambientazione, ecco. Magari un pochino di cura rispetto a come sono proposti, ecco anche magari proprio come sono creati le immagini, l'ambientazione, i colori, la musica può essere anche un... uno spunto per sceglierlo." [...] scegliere il video adatto all'età, che non sia troppo lungo, accattivante, con le immagini [...], che trasmetta il concetto che tu puoi riprendere."

"Sì, sì, sì, perché sono quelli che poi mi servono, appunto linguaggio, [...] se sono bambini piccoli chiaro che scelgo un cartone con poche immagini, molto semplici, personaggi che loro non conoscono perché sono francesi di solito, ma dopo un po', poi è chiaro che *Petit Ours*, *Petit Loup*, sono facilmente... E questo lo posso complicare andando avanti con le conoscenze, poi chiaro che invece sull'italiano andiamo proprio sul contenuto."

Modalità generale di impiego

Per quanto riguarda le modalità che le insegnanti utilizzano in generale nel momento di fruizione del cartone animato in classe si osserva che solo la metà delle partecipanti offre una risposta al quesito. Di queste, 4 non esprimono una modalità generica, ma elabora delle osservazioni che possono derivare dall'esperienza raccontata in seguito come risposta ad un quesito preciso o dalla scelta di proporre il cartone animato in classe.

Da quelle che si esprimono a riguardo emerge un quadro che evidenzia un impiego del *cartoon* con modalità differenti (tab. 7).

Modalità indicate
Visione libera del cartone animato, stop frequenti e lavoro successivo
Visione di brevi spezzoni e ampia riflessione sugli argomenti
Visione del prodotto e spiegazione del tema con eventuale lavoro successivo o con una ripetizione della visione per l'ascolto della lingua
Eliminazione del video e mantenimento del solo audio per l'acquisizione del lessico o la visione. Lavoro successivo
Visione del cartone animato e lavoro successivo in generale

Tabella 7. Modalità indicate dalle insegnanti per la fruizione del cartone animato in generale in classe alla scuola dell'infanzia

"Di solito personalmente, proponi una prima volta senza commento, lasciando proprio che il bimbo sia estasiato, sia proprio preso dal cartone dall'immagine dall'atmosfera, poi, in seconda battuta, si può andare a lavorare. Quindi, magari anche stoppare, andare a prendere delle immagini, magari proporre anche delle attività, poi anche delle rielaborazioni a posteriori che riprendano dei contenuti o dei personaggi del cartone animato."

"Invece piccoli spezzoni inseriti in un contesto, poi dopo ti danno la possibilità di spaziare molto con il lavoro."

"Nel senso che non guardiamo mai un cartone animato o un video, di qualunque genere esso sia, come prima modalità di presentazione di qualsiasi attività."

"[...] ti faccio un esempio: senza vedere il video solo con l'audio, i bambini quando hanno imparato a conoscere quel tipo di cartone animato. Anche lì sono episodi molto brevi, con degli animaletti. Io faccio delle attività, del tipo: "ascoltiamo la musica, il sonoro, e cerchiamo di immaginare", "Cosa sta succedendo in questo momento, secondo voi? Una scena triste, una scena che fa ridere?" oppure "Che animale c'è?"."

"[...] lo guardiamo insieme ai bambini e poi lo rielaboriamo insieme a loro, che forse è un po' il pezzo che a casa manca"

Le docenti di scuola primaria, 6 per la precisione, hanno raccontato con quali modalità propongono generalmente la visione del cartone animato in classe relativamente a diversi ambiti disciplinari (tab. 8).

Modalità indicate dalle singole insegnanti
Lavorare partendo dalla visione del cartone animato o utilizzare il cartone animato al termine delle attività. Proporre più volte la visione del prodotto oppure visionarlo a pezzetti. Utilizzo del video per un'analisi dal punto di vista creativo-artistico e tecnico. Fruizione del cartone per la spiegazione di tematiche o concetti. Impiego per l'ascolto della lingua senza interruzioni durante la riproduzione.
Cartone animato visionato più volte oppure brevi cartoni animati o a pezzi.
Visione collettiva del cartone animato con interruzioni e ripetizione della visione, se necessario
Visione del cartone animato accompagnata da un lavoro
Visione del cartone animato e successiva riflessione. Utilizzo ludico del mezzo o proposta di <i>role playing</i> a partire da ciò che è stato visto.
Visione intera del cartone animato senza interruzioni e poi rivista a pezzi. Oppure fruita a stralci per potervi condurre una riflessione.

Tabella 8. Le diverse modalità espresse dalle insegnanti di scuola primaria

"[...] di solito si crea tutta un'attività e io spesso li uso per iniziare un'attività, per dare l'avvio no? E poi riprenderlo successivamente. Magari lo vediamo anche 2 o 3 volte lo stesso video.

"[...] però alle volte abbiamo guardato un cartone animato dal punto di vista artistico. Quindi per, non so, proporre un'attività di acquerelli oppure pastelli o con un certo... Abbiamo guardato il campo lungo, il primo piano; abbiamo guardato il tipo di colore, la scelta del disegno, del tratto grafico e, quindi, grazie a questi cartoni animati, alle volte, poi, si poteva poi sviluppare un lavoro dal punto di vista artistico no? Come avevano fatto gli sfondi, come avevano fatto questo, come avevano messo degli elementi di realtà, magari, nel cartone animato.

"[...] state lì e fate questo bagno di lingua, no, fatevi questo.... Fatevi proprio avvolgere dalla lingua che voi sentite, anche se non capite tutto, ma cercate di captare qualche parola da comprendere. Ecco questo... e alle volte, come dire, senza troppi, troppe intenzioni educative, un bisogno nostro di far sentire la musicalità della lingua."

"[...] poi ovvio che si fa rivedere più volte, perché non è che poi basta una volta, quindi o a pezzi o comunque un breve cartone animato."

"Oppure la canzone viene lavorata, o a partire da quello si inventa qualcos'altro, insomma, ecco."

"[...] sicuramente riprendere, magari, i personaggi della storia a livello visivo, grafico o una musica."

"Glielo lascio andare che lo vedano tutto e dopo fermiamo pezzettino per pezzettino e proviamo a recuperare le vocabulaire eccetera.

[...] l'inizio del cartone, in qualche maniera, se tu fai dei fermi immagine loro, poi si riconoscono, dicono, "Vedete? Questa è una scena che voi vedete, vedete già Chi, Dove e Quando". Quando, invece, siamo nel testo, noi dobbiamo avere in testa una scena, allora qualche volta ci immaginiamo una scena del cartone o la guardiamo e poi e poi proviamo a raccontarla come se fosse un testo."

Accompagnamento alla visione

Collegato alle modalità di impiego, la necessità di un accompagnamento alla visione del cartone animato in classe è un elemento che è stato trattato dal 70% delle partecipanti della scuola dell'infanzia.

Le altre 3 intervistate, invece, non esprimono esplicitamente questa modalità di fruizione.

"Accompagnato, contestualizzato, mirato, voluto, cercato. Ecco."

"[...] è comunque sempre seguito da me, ecco, non è mai lasciato al caso."

"Lo utilizziamo generalmente legato al tema della nostra programmazione, lo guardiamo insieme ai bambini e poi lo rielaboriamo insieme a loro [...]."

Coerentemente alle modalità di impiego anche 9 docenti della scuola primaria si esprimono riguardo il possibile accompagnamento alla visione.

Dalle loro dichiarazioni si evince che il ruolo dell'insegnante in quanto accompagnatore alla fruizione sia una caratteristica necessaria per le finalità didattiche che possono essere poste.

"No, no, assolutamente con la guida, con la riflessione, con la rielaborazione, assolutamente"

"Però, generalmente faccio vedere e poi, se ci sono domande, facciamo poi insieme in un secondo momento."

"Però ecco, secondo me anche la sola visione non è sufficiente, cioè ha bisogno proprio dello stop, del riprendere, del rispiegare anche perché, di nuovo, sono immagini che seguono."

"Quindi c'è un lavoro, poi, che faccio di accompagnamento rispetto a quello che propongo"

"Accompagnata e direi anche condivisa. [...] secondo me sì, anche perché alcune scene spiegate avrebbero un altro effetto che viste così, senza una spiegazione. Perché secondo me, ai bambini, tutto spiegato, contestualizzato [...] secondo me può

tranquillizzare. Se io ti spiego questa scena, perché è stata messa lì, perché c'è questo, loro sono più tranquilli."

Fase di programmazione

Relativamente al momento della programmazione in cui è proposto l'impiego del cartone animato, la metà delle insegnanti della scuola dell'infanzia offrono opinioni e racconti differenti. Solamente una di queste riguarda, però, un'ipotesi di utilizzo e non una vera esperienza condotta.

Coloro che si esprimono a riguardo, dichiarano di proporlo all'inizio del progetto (3), alla fine (1) e in itinere (1).

"Di solito è sempre la prima fase, proprio perché è accattivante e coinvolge il bambino e inizia ad aiutarlo, se non altro, a sentire un nuovo modo, una nuova musicalità, una nuova lingua. Quindi in prima battuta."

"[...] nel senso che di solito è un po' la partenza. Si parte da lì, si vede uno spezzone di un cartone animato e poi da quello lì partono tutte le attività correlate a questa cosa qua. Né come inframezzo né come conclusione mi è capitato di utilizzarlo."

"Sì, potrebbe essere la parte iniziale e poi magari una verifica con loro dopo. Certo. No, no, assolutamente. Può essere un buon punto di partenza."

"Un po' come filo conduttore, l'ho fatto un po' gli anni [...]."

Tra le maestre che non si esprimono rispetto a questo ambito, una dichiara di non utilizzare il cartone animato nella fase iniziale della programmazione.

Relativamente all'impiego del cartone animato a scuola, tutte le partecipanti di scuola primaria raccontano in quale fase della programmazione utilizzano questo prodotto. Il *cartoon* è impiegato sia all'inizio che alla fine del progetto (2), sia all'inizio che *in itinere* e alla fine (2, di cui 1 specialmente alla fine), solo all'inizio (3, di cui 1 sostiene di utilizzarlo maggiormente all'inizio, ma non esclude altre fasi dipendentemente dal progetto e dalle situazioni non precludendosi nulla), esclusivamente alla fine (1), esclusivamente *in itinere* (1) e sia all'inizio che *in itinere* (1).

"inizio-fine"

"faccio entrambe le cose. Oppure sì, o all'inizio o durante o anche alla fine, per fare un po' la sintesi del tema trattato."

"per rinforzare"

"Finora forse più come *déclencheur* all'inizio per dare lo stimolo, poi si fanno dei lavori, si fanno degli approfondimenti"

"[...] quindi, può essere che a un certo punto mi sia resa conto che c'era bisogno di altro e allora ho introdotto il cartone animato per poi prendere altri spunti e concludere in un altro modo. [...] Però nel mezzo mi è capitato anche di farlo vedere durante oppure, per scelta, all'inizio, per poi far partire loro con, diciamo, delle loro ipotesi. [...] Sì. In itinere li uso. Soprattutto anche per gli argomenti"

"Come avvio al concetto [...] sempre. [...] Inizio sia della lezione oppure supporto della lezione, e poi anche per i *repérages*, quindi, alla lezione successiva si parte da quel pezzettino lì."

"Personalmente li ho usati a scuola per introdurre tematiche varie. [...] io lanciai la *leçon* partendo dal cartone animato, perché li cattura con l'immagine e da lì cercano di capire, insomma, che cosa."

Supporti tecnologici utilizzati

Il supporto utilizzato per la visione è dichiarato solo da 4 insegnanti della scuola dell'infanzia: 2 utilizzano il *computer*, 1 la LIM, 1 sia il *Personal Computer* sia la LIM.

"Quindi abbiamo visto sul *computer*, con la difficoltà oggettiva che lo schermo del *computer* è piccolo, insomma, e quindi questo sì è un problema."

"[...] la grossa televisione."

"[...] siamo dotate di Lim"

"[...] può essere il PC piuttosto che la Lim. La LIM la conosco meno, perché didatticamente l'ho usata meno, ma il PC ce l'ho sempre a portata di mano."

Indagando le esperienze delle maestre di scuola primaria si è messo in luce il supporto tecnologico utilizzato per la riproduzione del cartone animato in classe. Solamente 4 intervistate hanno affermato quale dispositivo impiegano, ovvero la LIM.

"[...] della serie io senza la LIM sono perduta [...]"

"[...] guardavano la LIM [...]"

"[...] facile con la LIM perché proietti [...]"

"[...] cioè già accendere la LIM [...]"

Racconti di esperienze specifiche

Il racconto delle esperienze vissute dalle insegnanti di scuola dell'infanzia mette in luce diversi ambiti disciplinari coinvolti e varie modalità di impiego. Il 70% delle partecipanti racconta una progettazione specifica in cui è stato utilizzato il cartone animato (tab. 9).

Fruizione legata alle lingue, come il francese e l'inglese per favorire l'acquisizione del lessico oppure per sviluppare competenze relazionali, proponendo dapprima una visione con tutta la classe e successivamente individualizzata con bambini con difficoltà, proponendosi come modalità sincrona con il lavoro sul tema, non in una fase preliminare.
Fruizione in ambito musicale e artistico in una fase iniziale che si apre con la visione del cartone animato ed un lavoro individuale proposto in una seconda fase. I risultati sono stati visibili poiché gli alunni hanno dimostrato di riconoscere in contesti diversi elementi trattati durante il progetto.
Fruizione in ambito storico legato alla tematica della mitologia greca. Utilizzato in fase finale, dopo una lettura del libro e di un lavoro affrontato relativamente ad esso. Si sono osservate le ricadute, poiché nel gioco libero simulavano i personaggi conosciuti grazie al progetto.
Fruizione in ambito linguistico per il francese come <i>déclencheur</i> delle attività che proponevano in seguito un lavoro sugli elementi trattati.
Fruizione per la disciplina dell'educazione civica relativamente alla tematica delle emozioni. Il cartone animato è stato proposto nella fase iniziale del progetto con una successiva rielaborazione grafica di quanto osservato.
Fruizione nell'ambito civico e linguistico. Si è proposto come <i>déclencheur</i> visionando il cartone animato e procedendo con una drammatizzazione relativa ai comportamenti corretti da mettere in atto a livello comportamentale.
Fruizione per la lingua italiana per le favole nella fase centrale del lavoro. A seguito della lettura di un libro e del lavoro di rielaborazione ad essa collegato, è stata proposta la visione del cartone animato per avviare la fase conclusiva del progetto.

Tabella 9. Sintesi dei dati legati alle esperienze esposte in maniera dettagliata dalle insegnanti di scuola dell'infanzia

"Ad esempio, un anno per il discorso del francese, c'era tutto il discorso di *Petit Ours* che presentava tutta una serie di attività - di piccoli *bandes dessinées*, di piccole, proprio brevi estratti di esperienze di questo *Petit Ours* in cui entrava la nomenclatura, piuttosto che. Appunto l'ascolto di una lingua nuova, quindi utilizzato per la langue 2. In inglese. Per l'apprendimento dei numeri per l'apprendimento dei colori e in questo campo ce n'è... [...] In realtà sono piccole musicchette, piccoli *jingle* che ritornano e aiutano tramite movimento del corpo, l'imitazione del protagonista che sta facendo qualcosa; per la memorizzazione dei numeri piuttosto che dei colori, piuttosto che di questa nomenclatura. [...] Niente, è successo di utilizzarlo per dare un modello di relazione positiva tra bimbi e di proporla magari al bimbo che di per sé attuava strategie relazionali non adatte al contesto. E anche in questo modo, [in] questo caso, il fatto del modello visivo era molto più impattante che non il discorsone o riprenderlo dopo. Andavano di pari passo. Diciamo che lì era immediato."

Eravamo partiti da vedere questi animali mitologici e ogni bambino si era poi inventato come animale mitologico, disegnandosi la parte superiore loro umana e scegliendo la parte inferiore del corpo, quindi proprio dalla cintola in giù, come un animale. Ma non necessariamente un animale che era presente nel cartone animato, avevano scelto il loro animale. Poi cercando di riprodurre un quadro di Chagall, avevamo immesso questo essere mitologico all'interno di questo fondale blu. Quindi [...] abbiamo rivisitato questo quadro di Chagall, visto in questo modo. [...] Invece dalla *Fantasia 2000*, avevo preso di Gershwin *Rhapsody in blue*. Ed eravamo partiti da appunto questo colore blu e avevamo poi rivisto, [...] sempre un quadro di un pittore famoso. [...] E, però, quando eravamo andati a vedere il museo d'arte moderna a Torino, loro hanno riconosciuto lo stile di quel pittore e mi hanno detto: "Guarda maestra, quello è *Rhapsody in blue!*". Quindi, hanno collegato il nome del brano che avevamo sentito con il pittore. Quindi hanno riconosciuto lo stile pittorico ed è stata una grandissima soddisfazione, nel senso che, ovviamente, non era *Rhapsody in Blue*, ma loro [...] dicendomi "Rhapsody in blue", perché era un quadrato piccolo, ma il colore predominante era il blu. [...] sia in un caso che nell'altro le musiche non le conoscevano, ma questo ha consentito anche loro di dirmi se quel genere di musica gli piaceva e per fare accrescere anche un po' il senso critico. Nel senso "Questo genere musicale ti piace? Sì, bene. Non ti piace, no? Bene". La risposta è comunque esatta, non c'è la risposta giusta, cioè "questa cosa [...] ti suscita delle belle sensazioni, va bene così, non ti deve per forza piacere". E avevo lavorato anche molto sulla personalizzazione della scelta, no? Al tuo amico può non piacere, a te può piacere, ma non cambia niente, rimanete comunque amici. Questa cosa a te piace, a lui no e va bene così. Ognuno ha il suo gusto. Ognuno può dire sì, mi piace, no, non mi piace. Questo."

"Un anno abbiamo lavorato su Ulisse, le avventure di Ulisse. Avevo un bellissimo libro corredato da tutte le figure e proprio la storia la leggevo, ma ci appoggiavamo a un cartone animato proprio delle avventure di Ulisse. Quello è stato bellissimo. [...] Quello è stato bellissimo, perché il cartone animato supportava la lettura, il racconto, la rielaborazione e tutte le attività che poi abbiamo fatto di conseguenza. [...] In itinere. Arrivavamo un certo pezzo e poi trovavamo l'aggancio col cartone animato che va montato e vedevamo dopo aver già rielaborato graficamente, verbalmente, fatto proprio le attività e arrivava il cartone animato. Era piacevole la cosa, perché completava un pochetto. [...] i bambini sapevano la storia, l'avevano già lavorata, quindi, dicevano "Ah ma lui è Poseidone, il dio dei mari. Questo...". Quindi, era stato veramente, come dici tu, un po' un tirare le fila. Il cartone era un tirare fila, una sorta di valutazione."

"[...] grazie, tipo, a *Toupie* abbiamo iniziato poi a rivedere la nomenclatura, quindi cartelloni e disegni, insomma, che i bambini piano piano hanno interiorizzato e poi sapevano, comunque, raccontare la storia. Perché poi abbiamo utilizzato anche brevi racconti, molto semplici [...]"

"[...] ti faccio un esempio banale, momento del conflitto da gestire: si chiede ai bambini in gruppo come si può fare, eccetera. Spesso una cosa vista nei cartoni rimane molto impressa. "Ma fare come quella volta in cui Barba Barbera...", non so, per esempio. Vedo che questi ritornano. A volte già dopo una visione, mentre invece spesso anche dalle fiabe ritornano, ma dopo più ascolti [...] la cosa che avevo notato è che interiorizzavano abbastanza facilmente delle cose a volte. Per esempio, su educazione alla cittadinanza a volte è anche proprio difficile fare una drammatizzazione, perché è complicato partire, farla al contrario, cioè partire dal danno. Nel senso che se io devo drammatizzare il bambino che aiuta l'altro bambino

che è stato spintonato al parco, intanto devo drammatizzare prima il momento dove il bambino è stato spintonato al parco, che non è sempre una cosa così [...], quando ci metti mano devi saperlo fare bene, [perché] c'è un bambino che quindi starà facendo una parte di quello spinto."

"Può essere la storia del *Principe Felice*, che l'abbiamo visionato alla LIM e poi c'è stata un'attività successiva. E poi riproposta, comunque, anche poi con il libro."

"In questo momento mi viene in mente l'anno che abbiamo lavorato sulle favole e, quindi, abbiamo letto i libri e in quel caso abbiamo davvero guardato i cartoni commerciali, tipo *Biancaneve - Biancaneve* della Disney -, *Cenerentola - Cenerentola* della Disney . E quell'anno ne abbiamo fatto un uso, diciamo, più abbondante del solito, perché anche la programmazione ci portava su quella strada. [...] A metà. Prima abbiamo presentato il libro cartaceo, poi ci abbiamo lavorato su, poi abbiamo guardato il film e poi abbiamo finito le conclusioni. Quindi più o meno a metà. [...] Erano un po' favole. Allora, le favole classiche, le favole sugli animali. Quindi, lo scopo era proprio conoscere le favole."

"Allora, progettazione proprio sul cartone animato, no. L'anno scorso abbiamo utilizzato *Le Loup*, la storia di *Le Loup*, e lo abbiamo guardato tanto il suo PC, perché tutto quello che era in italiano abbiamo usato il supporto [...]. Forse non erano neanche dei cartoni animati, non saprei neanche come definirli. Erano proprio delle letture animate. Ecco, forse più delle letture animate, quindi, diverso ancora dal cartone animato. Però era quello che ci potevamo permettere, che è un po' quello che ogni tanto faccio con i bambini.

Relativamente ad alcune esperienze raccontate da 8 insegnanti di scuola primaria si possono evincere numerosi elementi riguardo l'utilizzo del cartone animato con finalità didattica come gli ambiti disciplinari coinvolti, le modalità d'impiego e le fasi di programmazione in cui sono stati fruiti (tab. 10).

Fruizione del cartone animato per svolgere un'esperienza sulle unità di misura in ambito matematico. Proposto in fase finale per confermare il lavoro pratico fatto dagli alunni. Risultato positivo perché è risultato chiaro per comprendere i concetti teorici trattati.
Fruizione del cartone animato per un progetto di accoglienze per i primi giorni di scuola. Proposto all'inizio delle attività per proporre un lavoro successivo per verificare la comprensione, svolgere discussioni a riguardo e rielaborare graficamente.
Fruizione del cartone animato per l'ambito religioso al fine di trattare il tema dell'unicità. Proposto in fase iniziale con successiva discussione per verificare la comprensione del messaggio e intraprendere lavori sul tema dell'amicizia.
Fruizione del cartone animato in ambito matematico per rinforzare l'argomento delle frazioni. Proposto in fase finale del percorso didattico ed è risultato utile soprattutto per i bambini con difficoltà di apprendimento,
Fruizione del cartone animato nell'ambito linguistico per trattare il tema delle emozioni. Proposto in fase finale per concludere il lavoro intrapreso per favorire la comprensione delle emozioni e la loro espressione.
Fruizione del cartone animato in ambito storico per affrontare la tematica trasversale di educazione civica relativa alla Shoah. Proposto in fase iniziale.

Fruizione del cartone animato per trattare l'ambito della disabilità, nello specifico per l'albinismo. Proposto in fase iniziale con un lavoro previsto successivamente, ma svolto da altri insegnanti.

Fruizione del cartone animato in ambito scientifico per trattare il riscaldamento degli atomi. Proposto in fase iniziale. Tutti gli alunni si sono dimostrati rapiti dalla visione e hanno dimostrato un buon livello di comprensione dei concetti presentati.

Tabella 10. Sintesi delle esperienze raccolte dalle interviste delle docenti di scuola primaria

"[...] mi ricordo per esempio l'anno scorso abbiamo fatto tutta una bellissima attività sulla misura. Dovevamo riprendere un po' tutto quello che loro non si ricordavano durante la DAD, quindi, abbiamo proprio fisicamente misurato e abbiamo provato, siamo andati nell'orto, con questo - perché l'attività bella - siamo andati nell'orto, abbiamo pensato come dividere le varie aiuole, come piantare le piantine di pomodoro fisiche. È proprio un compito di realtà, no? [...] E alla fine di tutto abbiamo guardato poi un video che presentava le equivalenze e come cambiare dai centimetri ai metri eccetera. Molto, molto puntuale, preciso e che ha spiegato molto bene come fare a fare queste misurazioni, no? Come avrebbero dovuto fare. Ma non gliel'ho detto prima. Prima li ho voluti provare sul campo e alla fine hanno visto che " Ah quindi anche quei bambini lì di quel video no? Di quel cartone animato - era una specie di cartone animato - anche li hanno fatto in quel modo e, quindi, hanno avuto la conferma e hanno detto "Però siamo stati più bravi noi perché loro.... " e quindi facendo i confronti hanno capito dove avevano magari sbagliato e dove avevano fatto bene l'attività."

"Quello che mi piace tanto *Ortone nel mondo dei Chi*. Avevamo trattato che ognuno di noi è importante e la frase mitica era: Per quanto piccino tu sia sei importante. E trovo che sia molto carino. Ai bambini piace, piace molto questo. Quindi avevamo parlato. Prima ho fatto vedere il cartone animato, poi ho visto, ho cercato di capire se i bambini hanno colto il significato e il messaggio e poi lo abbiamo affrontato insieme. Abbiamo fatto dei lavori sull'amicizia, sul fatto che ognuno di noi è importante, la condivisione e delle altre cose, insomma."

"Infatti, ultimamente anche in matematica ho fatto una cosa sulla revisione delle frazioni. Come raccogliere [...] - per rinforzare. [...] ho visto che poi comunque i bambini che hanno delle difficoltà, che infatti poi c'era subito dopo l'esercizio, alcuni non hanno... alcuni sì, secondo me."

"Ti faccio l'esempio. L'anno scorso abbiamo lavorato un progetto sulle emozioni, quindi siamo partiti da una storia in francese, le *Monstre des couleurs*, e abbiamo lavorato un anno intero su questi barattoli delle emozioni. Quindi c'è stato proprio un vero progetto che comprendeva più discipline. [...] E per concludere il percorso proprio l'ultimo giorno di scuola abbiamo guardato *Inside out* [...]. [...] tanto lo avevano visto, però l'hanno rivisto con un'altra - passami come termine - consapevolezza. Perché è un cartone complicato per i bambini. Però in realtà avevano capito che abbiamo bisogno di tutte le emozioni per far bene."

"[...] ha funzionato sicuramente, perché ho proprio un ricordo, soprattutto. [...] mi ricordo aver funzionato molto bene quello di scienze, proprio perché queste animazioni - adesso appunto mi viene non so della materia, ad esempio- ma queste animazioni sul riscaldamento, sugli atomi [...]. Questa lezione, per esempio, [...] questa ce l'ho proprio presente, perché siamo stati tutti un po' rapiti[...]."

Monitoraggio e valutazione in presenza

Le insegnanti, dopo aver esposto e raccontato le loro esperienze, sono state invitate a riflettere sulle modalità di monitoraggio e valutazione effettuate durante l'impiego del cartone animato in aula, dunque, in presenza. Si possono metter così in luce le loro osservazioni relative al coinvolgimento, all'interazione e alla motivazione percepite dagli alunni, ai risultati e alle ricadute di questo utilizzo e alla soddisfazione personale per la riuscita del progetto, dichiarando possibili vantaggi e limiti di questo strumento.

Coinvolgimento, interazione e motivazione percepite

Il 60% delle insegnanti della scuola dell'infanzia si esprimono in maniera esplicita riguardo le modalità di monitoraggio attuate durante la fruizione ed eventuali metodi di valutazione impiegati.

Una maestra, riferendosi all'esperienza dettagliata già citata, afferma di aver utilizzato la visione stessa del cartone animato come momento di valutazione per verificare la comprensione dei concetti precedentemente esposti e di aver anche potuto osservare la partecipazione all'attività durante la riproduzione.

Un'altra insegnante dichiara che lo stimolo visivo era l'elemento apprezzato dai bambini durante la visione e si poteva percepire dai loro atteggiamenti e dalle loro reazioni.

Una terza docente sostiene di utilizzare l'osservazione nel momento del gioco libero per verificare che i contenuti proposti fossero stati acquisiti e compresi dai bambini. Oppure, questa affrontava ulteriori attività successive come verifica.

Infine, 3 partecipanti raccontano di utilizzare l'osservazione perlopiù per verificare l'attenzione dei bambini nel momento di fruizione del cartone animato, in modo da comprendere meglio il coinvolgimento che essi dimostrano avere poiché è naturale che questi possano distarsi.

"[...] lo stimolo visivo sicuramente è sempre [...] apprezzato dai bambini, questo sì, questo sì. In generale mi sembrerebbe, mi sento di dire, da tutti."

"Intanto guardo se anche solo nel gioco libero si ripropongono, perché molto sovente succede così. Io ripropongo un'attività, poi magari questa attività viene, non lo so, in qualche modo sviluppata anche concretamente, per cui loro possono utilizzare l'attività anche nel gioco libero. E lì capisco che un sacco di cose sono passate. Ecco, quello sì."

"In questi momenti di visione, devi monitorare a volte, perché c'è appunto il bambino che tocca il filo, piuttosto che [...] Mi piace, mi è piaciuto, l'ho fatto anche quando ho fatto delle formazioni sulla pratica riflessiva, riprendere, guardare le espressioni dei bambini, le reazioni dei bambini rispetto a certi punti di un cartone eccetera. [...]. Io tendenzialmente l'ho più utilizzato per obiettivi, come ti dicevo, la lingua, il lavoro sul sonoro, lavoro sull'ascolto."

"[...] la solita osservazione. E i bambini molto felici proprio perché è una cosa che non si fa mai. O raramente. Quindi, no, sono stati davvero [...] attentissimi."

"Cosa che spesso osservo è, quindi, appunto, se cambia l'attenzione tra la storia raccontata e la storia vista, perché molto spesso è più facile catturare l'attenzione con le immagini che non solo con la voce. Quindi, quello sicuramente. Un'osservazione che faccio sempre quando presento un cartone animato. E altre osservazioni dipende dallo scopo, cioè se è un cartone conclusivo dell'attività, mi limito magari all'attenzione, cioè, a come si ricordano, quali particolari si ricordano. Se, invece, magari è all'inizio, quali spunti gli ha dato, quando lo inserisco."

"Il cartone era un tirare fila, una sorta di valutazione."

Per quanto riguarda la scuola primaria, tutte le docenti esprimono in modo alquanto esplicito le modalità impiegate generalmente o in situazioni specifiche per il monitoraggio e la valutazione durante lo svolgimento delle attività che comprendono l'utilizzo del cartone animato in classe. Poche riflessioni, però, sono esposte in relazione all'interazione dei bambini, al loro coinvolgimento e alla motivazione percepite.

Due insegnanti dichiarano di utilizzare l'osservazione come strumento di valutazione in itinere. Di queste, una la utilizza per ritardare il lavoro successivo da svolgere sul tema e gli obiettivi posti, piuttosto che per la stessa autovalutazione nella conduzione dell'attività. L'altra, utilizza l'osservazione generica e quella mirata sulle dinamiche interattive degli alunni durante la riproduzione del video, mentre per la fase successiva a questa propone schede di accompagnamento alla visione o questionari per sondare la comprensione dei contenuti trattati.

Altre 3 insegnanti dichiarano di utilizzare maggiormente la discussione o la conversazione con gli alunni in una fase successiva alla visione. Nello specifico, una di loro imbastisce un lavoro sistematico in seguito alla riproduzione nel caso dell'ambito linguistico.

Invece, 2 partecipanti affermano di attuare insieme agli studenti un lavoro successivo alla visione del cartone animato per verificare la comprensione dei contenuti. Non specifica qui, però, le caratteristiche e le modalità di conduzione di questa attività.

Un'ulteriore insegnante dichiara di utilizzare le schede di comprensione dopo la visione e un'altra partecipante, invece, propone l'autovalutazione da parte degli alunni per verificare lo stato dei loro apprendimenti.

Un'ultima maestra sostiene di aver osservato, in una data situazione, che gli alunni sono stati rapiti dalla visione, riprendendo l'esperienza raccontata precedentemente in maniera dettagliata.

"Beh, in presenza, c'è tanta osservazione. Quindi si parte proprio dal guardare i bambini che guardano.

[...] Per migliorare anch'io nelle proposte, quindi io devo guardare se questo film, se questo video che stanno guardando li cattura veramente, se c'è un'attenzione reale, se c'è l'attenzione attiva oppure attenzione passiva, così come sempre, no?

[...] Diciamo che non sono mai finalizzati proprio al video, cioè non è che facciamo una valutazione su come hanno guardato video, ma su poi gli effetti che hanno avuto. Cioè [...] sull'obiettivo che noi avevamo inizialmente del raggiungimento, magari, la scoperta di qualche cosa oppure un argomento no? Appunto, per fare - mi viene in francese - *pour débiter*, cioè per iniziare.

[...] Quindi lì la valutazione non è stata tanto sul bambino, ma è stata sull'insegnante, che si deve autovalutare e deve dire "ok, questo forse non era il video indicato, non era la cosa che mi serviva veramente, no?"

"[...] il cartone [...] [è] quello che cattura di più poi. La risposta dei bambini la vedi anche da quello. Però non è solo il cartone animato, ma c'è anche tutto il resto."

"Però, generalmente faccio vedere e, poi, se ci sono domande facciamo poi insieme in un secondo momento."

"Ma in genere io utilizzo molto l'osservazione. Nel momento in cui lascio, presento, l'osservazione. E poi in genere do sempre loro spazio alla parola, perché da lì esce più evidente le sensazioni che hanno avuto, se è piaciuto, non è piaciuto, perché, cosa hanno colto. E a volte, a volte stupiscono, perché magari colgono delle cose,

magari che non avevo previsto io. A volte, invece, bisogna guidarli un po', perché magari non hanno colto certi messaggi. Quindi, c'è un lavoro, poi, che faccio di accompagnamento rispetto a quello che propongo. [...] Ad esempio di lingua, soprattutto. Per ora l'ho fatto a livello orale - ma adesso previsto - avevo già dato ad alcuni bambini come compito estivo proprio una scheda dove vengono valutate proprio, che ne so, i contenuti, se ha colto la storia, chi era il personaggio principale. Come se fosse un lavoro sul testo, invece lì è fatto su un cartone, insomma."

"Allora, per esempio del progetto, quello sulle emozioni, abbiamo fatto delle riflessioni collettive. Quindi, come hanno vissuto questo film - perché poi ti ripeto, c'erano bambini che lo avevamo già visto. E poi hanno fatto delle osservazioni molto differenti. Non c'è stata una verifica scritta, è stata una conversazione tra di noi."

"[...] io uso l'autovalutazione con i bambini. Di solito usiamo il semaforo, o le faccine: *j'ai aimé, j'ai compris*. [...] Proprio autovalutazione."

"Sì, abbiamo fatto di comprensione delle schede proprio, delle schede di comprensione del linguaggio stesso. [...] Perché sennò il resto può essere, non so, riordina la sequenza, quindi, si utilizza per quello o sennò per il confronto in plenaria, per carità, la *mise en commun* e così."

"E l'ho proposto all'inizio, però, poi di fatto le scene più significative le abbiamo poi riprese tante, tante, tante volte. Quindi, c'è la visione iniziale, la discussione, il *brainstorming*."

"[...] questa ce l'ho proprio presente, perché siamo stati tutti un po' rapiti."

Risultati e ricadute

Solamente due intervistate della scuola dell'infanzia raccontano quali risultati si sono potuti osservare dopo l'impiego del cartone animato: la conoscenza della storia visionata e la riproposizione di questa durante il gioco libero dei bambini (1); osservazione della presenza di alcune caratteristiche del cartone animato visto in classe riprese e rappresentate durante il gioco libero (1).

"Sì, perché i bambini sapevano la storia, l'avevano già lavorata, quindi, dicevano: "Ah ma lui è Poseidone, il dio dei mari. Questo..."."

"Intanto guardo se anche solo nel gioco libero si ripropongono, perché molto sovente succede così. Io ripropongo un'attività, poi magari questa attività viene, non lo so, in qualche modo sviluppata anche concretamente, per cui loro possono utilizzare l'attività anche nel gioco libero. E lì capisco che un sacco di cose sono passate. Ecco, quello sì."

Relativamente ai risultati e alle ricadute delle esperienze generalmente vissute con l'utilizzo del cartone animato, solo 4 insegnanti di scuola primaria hanno espresso alcune osservazioni di un risvolto positivo dell'attività in termini di valutazione.

" [...] ha funzionato sicuramente perché ho proprio un ricordo."

"A conclusione del percorso, quindi, loro avevano capito, no? Cioè conosciamo già le emozioni, però, hanno imparato un po' anche a esprimerle quindi: la rabbia, l'amore, la gioia. Alla fine, erano loro che mi dicevano "***, oggi mi sento verde." Lo dicevano in francese."

"[...] ho visto che poi comunque i bambini che hanno delle difficoltà, che, infatti, poi c'era subito dopo l'esercizio, alcuni non hanno... alcuni sì, secondo me."

"[...] quindi, facendo i confronti hanno capito dove avevano magari sbagliato e dove avevano fatto bene l'attività. E questa è un'attività costruita proprio partendo da un problema reale, quindi è stato proprio utile, ecco, diciamo così."

Soddisfazione del docente

Solamente il 30% delle insegnanti della scuola dell'infanzia esprime la propria soddisfazione nei riguardi dell'impiego del cartone animato in classe e dei risultati sortiti. Da sottolineare, però, che queste loro osservazioni sono lasciate intendere e non direttamente argomentate.

"C- sì, però, comunque li riutilizzeresti, li riproporresti?"

M- sì, assolutamente sì."

"[...] tendenzialmente è una cosa che mi piacerebbe riproporre, perché ho visto che è stata ben accolta."

"Ecco, per esempio quel progetto sulle letture di Ulisse io trovo che abbia completato, abbia arricchito notevolmente il progetto. Assolutamente sì, sì. In quell'occasione è stato veramente di supporto, di grande supporto."

Collegato con le ricadute colte, solo 2 partecipanti della scuola primaria hanno commentato il risultato positivo dell'attività. Si riprendono, dunque, due affermazioni riportate poco sopra.

"[...] ha funzionato sicuramente perché ho proprio un ricordo."

"[...] ho visto che poi comunque i bambini che hanno delle difficoltà, che, infatti, poi c'era subito dopo l'esercizio, alcuni non hanno... alcuni sì, secondo me."

Vantaggi e limiti

Attraverso il monitoraggio e la valutazione della fruizione del cartone animato, alcune insegnanti esprimono alcune opinioni sui possibili vantaggi e limiti che questo strumento può comportare nel momento della visione stessa.

Solo il 30% delle partecipanti di scuola dell'infanzia si esprime a riguardo.

Relativamente ai vantaggi apportati dal cartone animato, una maestra dichiara che, secondo lei, la semplicità stessa del prodotto può aiutare i bambini a comprendere i concetti, ma anche lo stesso contesto allestito per la visione del *cartoon*, reso socializzante, può offrire la possibilità di confronto e di libera espressione con i pari favorendo la riflessione sui temi e sugli argomenti trattati.

Un'altra insegnante ha visto come il cartone animato nel progetto che ha proposto ha funto da mezzo di valutazione dei contenuti affrontati, risultando vantaggioso per la didattica.

Infine, una terza docente sostiene che il potere dell'immagine proposto dal cartone animato fruito, se impiegato moderatamente e non in maniera troppo frequente, può fungere da catalizzatore di attenzione all'interno del contesto classe.

"[...] il vantaggio è che puoi far capire sicuramente ai bambini delle cose molto più facilmente, perché loro apprendono sul campo, guardando, vedendo.

[...] A volte a livello di socializzazione un cartone animato di un certo tipo può [...] far riflettere anche loro, anche solo come lo vedi. Non so, seduti vicino. Io metto, invece, dei bambini che magari sono più vivaci con quelli più tranquilli, [...]. No, può essere uno strumento valido, ecco. E poi bambini [...] ti sorprendono molto di più di quello che uno pensa, perché magari tu fai vedere una cosa, "Però anch'io quella volta mi è successo...". Quindi tirano fuori tutte le loro esperienze."

"Quindi, era stato veramente, come dici tu, un po' un tirare le fila. Il cartone era un tirare fila, una sorta di valutazione."

"Eh, sì. Assolutamente il potere dell'immagine. E anche a scuola come lo utilizziamo noi, siccome magari lo vediamo due volte all'anno, sicuramente anche la novità del vederlo a scuola. Anche il contesto. Se lo vedessimo probabilmente tutti i giorni, una volta a settimana, probabilmente non sortirebbe, non avrebbe lo stesso effetto."

Per quanto riguarda i limiti di questo prodotto animato, invece, solamente il 20% delle intervistate si pongono più nell'ottica del confronto con altri strumenti didattici, evidenziando così le mancanze o le carenze che il *cartoon* può possedere. Tutte e due le insegnanti in questione mettono in relazione questo con il libro sostenendo: una, che il libro è in grado di offrire maggiore possibilità di trattare tematiche specifiche, anche se il cartone animato potrebbe essere comunque in grado di farlo; l'altra, invece, che il cartone animato è in grado di catturare e mantenere l'attenzione solo se è di breve durata, mentre il libro ha dei tempi più flessibili, perché interviene la decisione dell'insegnante per le modalità e i tempi di fruizione, rendendo il primo uno strumento più passivo e il secondo più attivo per i bambini, poiché l'attenzione scema più facilmente se il cartone è di lunga durata.

"Quello lo faccio molto di più con i libri specifici che possono essere della Erickson che sono proprio mirati. Però sì, a volte lo facciamo proprio perché, che ne so, vogliamo fare il cartone, far vedere il cartone animato, perché così anche i bambini capiscono. No, no su quello è valido anche quello. Ecco, non sempre viene utilizzato solo per quello scopo lì."

"Allora, dipende dalla durata. Se un cartone è breve, sì, probabilmente attira l'attenzione. Diciamo che con l'utilizzo del libro i tempi li decidi tu e fai le pause, li fai intervenire. Cioè, trovo che partecipino di più attivamente rispetto a guardare passivamente un cartone, tanto è vero che se a volte è un po' più lunghino, quando mi è successo, cioè, poi perdono l'attenzione, perché comunque si distraggono, mentre invece, raccontando le storie tu, fai le pause [...]. Insomma, riesci a mantenerla un po' di più. Perlomeno, io."

Per quel che concerne la scuola primaria, una sola intervista su 10 propone alcune riflessioni riguardanti il limite che l'uso dei cartoni animati possiede, se utilizzato in ambito scolastico. Questo si coglie dal coinvolgimento e dalle reazioni dei bambini, poiché lo strumento funge da distrattore. Da mettere in evidenza, però, che l'insegnante ritrova anche un risvolto positivo per il cartone animato capace di catturare l'attenzione dei soggetti.

"[...] già accendere la LIM per i bambini è comunque anche un elemento di... e quello non va bene, perché già mentre lo accendi, magari, comincia a venire un pezzo di una pubblicità. E, quindi, questo è già tutto una parte che veramente comunque andrebbe curata, perché è un elemento di disturbo, è un elemento di

introdurre cose che non c'entrano assolutamente niente. [...]. Per quello che, soprattutto nelle classi piccole, io non lo farei praticamente mai. Questo devo dire la verità, perché comunque quelli piccoli è vero che forse li raggiungi, ma secondo me lì hanno ancora più bisogno. Se in quinta sono capaci di "OK. Adesso mi sintonizzo un attimo lì", invece, nei piccoli diventa un momento poi solo di gioco, di dispersione. Quindi, ecco, in questo senso deve essere una cosa molto mirata. [...] noi forse nella nostra esperienza l'abbiamo utilizzato proprio soprattutto per le lingue francese e inglese, e quindi presentarlo subito all'inizio sarebbe stato, comunque, un po' difficile per i bambini, per una prima comprensione. E quindi non lo so. Nella nostra esperienza è andata bene così. Probabilmente presentandolo all'inizio, sicuramente, i bimbi sono comunque affascinati dal cartone animato, credo sempre, di qualunque genere esso sia, sono proprio affascinanti secondo me."

Esperienze svolte in DAD

Durante le interviste si è chiesto alle insegnanti se avessero utilizzato il cartone animato durante la DAD come strumento didattico, con quali criteri di scelta e con quale modalità li avessero proposti. Per chi avesse risposto negativamente, oltre a raccogliere le esperienze di mancata fruizione si è notato l'utilizzo di altri mezzi e strumenti per la didattica, alternativi al cartone animato.

Infine, un aspetto su cui si è voluto insistere e su cui si notano alcune riflessioni elaborate dalle maestre è una possibile differenza tra il proporre il *cartoon* in presenza in classe e in DAD.

Motivazioni di utilizzo o meno del cartone in DAD

Delle insegnanti della scuola dell'infanzia, a questo proposito, solo 4 dichiarano di aver impiegato il cartone animato come strumento didattico a supporto della DAD per la spiegazione di concetti o di storie. Di queste, una specifica di averla utilizzato in DDI con i soli alunni che erano a caso, ma non con tutta la classe in DAD.

"Forse abbiamo, ma una brevissima canzoncina, forse. Ma quello anche l'anno scorso, ma perché mentre c'erano dei bambini a casa che erano in isolamento [...]."

"[...] noi di didattica a distanza ne abbiamo fatta poca, bisogna dire la verità. A volte è servito per spiegare certe cose, per spiegare il momento in cui ci trovavamo."

"Spesso, spesso. Come invece della storia raccontata dall'insegnante, il cartone animato che presentava il raccontino da cui poi partiva l'attività manuale o rielaborativa."

La scuola primaria, invece, propone altre esperienze e altre opinioni riguardo l'impiego del cartone animato in DAD. Infatti, il 70% delle docenti dichiara di aver utilizzato questo prodotto per il periodo di *lockdown* in modalità sincrona e/o asincrona.

Di queste, 5 hanno percepito il *cartoon* come uno strumento efficace e funzionale per lo scopo prefissatosi; 1 dichiara, invece, che è stata negativa questa esperienza per i risultati ottenuti e per le reazioni dei bambini; un'ultima intervistata non si esprime rispetto alle ricadute di questo impiego.

"[...] io mandavo dei *link* con questi video, che secondo me erano molto, molto interessanti. Erano dei cartoni animati, appunto, alcuni proprio su alcuni argomenti che avrei voluto far passare. E devo dire abbastanza un disastro."

"Piuttosto lo lasciavo più come compito al massimo da una settimana all'altra, dei piccoli pezzi, e poi ne parlavamo insieme in DAD"

"Sì, li ho utilizzati, appunto - raccontavo prima, dicevo prima - con *Volta la Carta* di De André e poi loro, a casa, hanno inventato, sulla falsariga, delle poesie."

"Sì, l'ho messo ancora adesso. Proprio ieri, ho messo, sì. Metto proprio anche dei video, però, li prendo da YouTube, perché sennò non saprei dove prenderli."

"Tantissimo. Ovviamente. Sì."

"Sì, assolutamente, in Dad anche di più, perché la valenza del video... ecco tu lo puoi vedere comunque, dove vuoi, quando vuoi."

"Ma no, abbiamo utilizzato le stesse modalità anche perché i bambini, insomma... oltretutto io li avevo piccoli e quando abbiamo avuto proprio il *lockdown* io avevo la prima. E quindi li avevo visti praticamente niente e, quindi, li abbiamo proprio utilizzato tanto i piccoli filmati. Infatti, io ho passato il mio tempo su YouTube a cercare delle cose, anche dei piccoli cartoni che facessero appunto vedere quel minimo di vocabolario, come ti dicevo prima [...]."

Criteri di scelta

Dalle dichiarazioni delle insegnanti di scuola dell'infanzia, più che caratteristiche peculiari, si evidenzia una scelta coerente con la pertinenza dell'argomento all'obiettivo e l'efficacia del prodotto per raggiungere la finalità.

"[...] la canzone della Giornata della Terra [...]."

"A volte è servito per spiegare certe cose, per spiegare il momento in cui ci trovavamo."

"[...] il cartone animato che presentava il raccontino da cui poi partiva l'attività manuale o rielaborativa."

"[...] alcuni cartoni con la mia voce, però. Poi mettevo la mia voce per accompagnare, sì."

Alla scuola primaria, invece, per la scelta di questi cartoni animati, solo 5 partecipanti su 6 che li hanno utilizzati in DAD hanno dichiarato di aver scelto il prodotto in base all'argomento che intendevano trattare e ad alcune caratteristiche precise e funzionali per l'obiettivo che si erano prefissate in fase di programmazione.

"[...] io mandavo dei *link* con questi video che secondo me erano molto, molto interessanti, erano dei cartoni animati, appunto, alcuni proprio su alcuni argomenti che avrei voluto far passare [...]. Quindi c'è stato un dispiegamento di forze incredibile da parte nostra nel cercare la cosa più mirata possibile, fare una selezione tra quelli migliori."

"[...] li prendo da YouTube, perché sennò non saprei dove prenderli. [...]. Sì io l'utilizzo molto. Infatti, in tecnologia ho messo forse tre video sulla carta [...]."

"[...] io penso ai video sul sistema solare, che loro a casa da soli potevano rivedere. [...] Forse quando tu li metti nella lezione in DAD, in questa disciplina deve essere sicuramente breve, cioè io lo userei vista una puntina breve[...]."

"[...] io ho passato il mio tempo su YouTube a cercare delle cose, anche dei piccoli cartoni che facessero appunto vedere quel minimo di vocabolario."

Modalità generale di impiego

Le modalità che sono state impiegate dalle insegnanti di scuola dell'infanzia per la fruizione del cartone animato in DAD o in DDI sono state diverse. Una lo ha utilizzato per la spiegazione di concetti specifici, per spiegare e favorire nei bambini la

comprensione del momento della pandemia e per lavorare sulle storie presentate e sui personaggi dei film di animazioni visionati. Un'altra insegnante lo ha impiegato mandando il *link* del video per un'occasione particolare, ovvero una festa mondiale. Una docente ha mandato video di cartoni animati con la sua voce sovrainpressa. Infine, un'ultima maestra ha utilizzato il cartone animato in DAD per presentare una storia per svolgere un'attività, richiedendone, però, la visione asincrona, senza la presenza dell'insegnante.

"[...] mi viene in mente la canzone della Giornata della Terra che abbiamo mandato il *link* ai genitori e noi l'abbiamo vista qui a scuola e abbiamo mandato il *link* ai genitori di modo che la vedessero anche loro a casa."

"[...] alcuni cartoni con la mia voce, però. Poi mettevo la mia voce per accompagnare, sì"

"A volte è servito per spiegare certe cose, per spiegare il momento in cui ci trovavamo. [...] Magari io voglio lavorare, non lo so, sulle storie, sulle fiabe, posso iniziare con una storia piuttosto che un cartone e da lì possiamo iniziare tutto il nostro lavoro. I personaggi [...], costruire delle storie dove metto tanti personaggi delle storie con tanti malvagi [...]. Insomma, per poi poter far costruire a loro delle storie fantastiche, insomma, dar sfogo alla loro immaginazione, creatività."

"[...] il cartone animato che presentava il raccontino da cui poi partiva l'attività manuale o rielaborativa. [...] lo davvo da guardare a casa con i genitori in un cartone animato."

Dai racconti delle esperienze delle insegnanti di scuola primaria si possono evincere anche le modalità utilizzate per la fruizione del cartone animato durante la DAD. La metà delle insegnanti, infatti, dichiarano come hanno proposto questo prodotto durante la didattica a distanza. Di queste, 4 hanno inviato il *link* ai bambini in modo da vedere il video in maniera autonoma e asincrona rispetto alla classe per poterne poi o discuterne durante le lezioni sincrone in *video call* con compagni e insegnante (2), oppure proponendo attività successive individuali (1). Invece, una sola non esprime nessuna modalità di lavoro a riguardo.

Una sola insegnante sostiene di avere utilizzato le modalità impiegate anche in presenza per lavorare sul vocabolario delle lingue straniere, dunque, proponendo la visione del cartone animato come avvio delle attività.

"[...] io mandavo dei *link* con questi video che secondo me erano molto, molto interessanti, erano dei cartoni animati, appunto, alcuni proprio su alcuni argomenti che avrei voluto far passare. [...] Loro lo dovevano guardare e poi nella lezione successiva via *Meet* dovevamo parlarne [...]."

"Piuttosto lo lasciavo più come compito al massimo da una settimana all'altra dei piccoli pezzi e poi ne parlavamo insieme in DAD."

"[...] loro a casa hanno inventato, sulla falsariga, delle poesie. E poi ho rifatto a mia volta un video con tutte le loro poesie riscritte e con le loro immagini e quindi abbiamo fatto, sulla falsariga della sua canzone, abbiamo fatto un bel video, una bella storia, insomma, con tutti i loro elaborati."

"[...] ecco tu lo puoi vedere, comunque, dove vuoi, quando vuoi. Magari lo vedevamo insieme o dei pezzettini, oppure addirittura con quelli di quarta - o erano in terza -, comunque, con quelli più grandicelli puoi dire "vi lascio il *link*, voi lo guardate, quindi, discutiamo insieme" oppure "si vede insieme, poi ve lo lascio rivedere", oppure "lo rivedete da soli e mi fate uno schema". [...] ecco, questo era bello. Infatti, poi abbiamo usato questi supporti, *Classroom*, anche l'anno scorso che non c'era la DAD, ma che proprio puoi caricare questi video."

"[...] abbiamo utilizzato le stesse modalità anche perché i bambini [...]. [...] io ho passato il mio tempo su YouTube a cercare delle cose, anche dei piccoli cartoni, che facessero appunto vedere quel minimo di vocabolario[...]"

Non fruizione e motivazioni

Il 60% delle docenti di scuola dell'infanzia intervistate dichiara di non avere utilizzato il cartone animato in DAD. Si evidenzia, inoltre, che una di queste non ha mai svolto la DAD in ambito scolastico.

"Eh no, due anni fa, quando siamo stati in DAD tanto, no."

"[...] allora nella DAD il cartone animato sono stata io e le mie colleghe [...]. [...] Veri e propri cartoni animati nella DAD, ecco forse meno, perché già c'era il discorso di dover passare tutta l'attività per video e, quindi, alcuni riferimenti si potevano fare, però, forse più in presenza che nella DAD."

"No, non abbiamo mai usato cartoni animati [...], cartoni animati no."

"Quindi no, non abbiamo... non ci siamo affidati alle storie preconfezionate."

"Però no, usato cartoni, no."

"No. Io non ho lavorato in DAD."

Tra le docenti della scuola primaria, invece, 4 dichiarano di non aver utilizzato i cartoni animati durante la DAD. Una di queste sostiene di aver utilizzato video animati che si possono far rientrare nella categoria cartoni animati. Una specifica di non aver visionato il prodotto in modalità sincrona con i bambini, ma di averli dati piuttosto come compito a casa, dunque, fruendone in modalità asincrona.

"Allora, in DAD, cartoni animati, non proprio cartoni animati. Ma forse quei tipo [...] video animati. Non so come chiamarli. Tipo io li ho usati in musica. Non sono proprio cartoni animati."

"Allora, in DAD io ho fatto veramente fatica a proporre il cartone animato, perché non avendo [...] sott'occhio la classe in toto - è vero che gli vedi tutti in questa casella, però - [...] l'ho trovat[a] un po' inutile farlo in DAD la visione del cartone animato. Piuttosto lo lasciavo più come compito al massimo da una settimana all'altra dei piccoli pezzi e poi ne parlavamo insieme in DAD. Però durante la DAD no, non abbiamo mai guardato dei cartoni animati insieme."

"[...] non trovavo utile in quel momento, comunque, dare ulteriori momenti in cui fossero davanti al *computer*, quindi piuttosto no."

"[...] non facevo tanto cartoni animati, perché non c'era tempo."

Altri mezzi impiegati

Le 60% insegnanti di scuola primaria che dichiarano di non utilizzare il cartone animato propongono strumenti alternativi che hanno utilizzato durante la DAD, come lettura di libri e drammatizzazione di storie da parte loro (4), canzoni (2) teatrini delle ombre e *kamishibai* (1), *tutorial* per lo svolgimento autonomo da parte dei bambini di attività manuali (2).

"[...] due anni fa, quando siamo stati in DAD tanto, no. Mandavamo attività, mandavamo altra roba e storie, tantissime storie lette da noi, ma cartoni animati, no, anche perché davamo per scontato che essendo chiusi in casa ne vedessero già abbastanza, anche a prescindere dai nostri suggerimenti, ecco."

"[...] più che i cartoni animati, che ne so, l'utilizzo del *kamishibai* o del teatrino delle ombre per proporre dei racconti, invece che la semplice lettura, o piuttosto una lettura, però, animata di un libro col supporto di immagini e drammatizzazione."

"[...] facevamo noi i video in DAD e, quindi, eravamo noi che facevamo l'attività e la proponevamo ai bambini, la facevamo vedere. Soprattutto attività espressive e

abbiamo utilizzato, però, dei *link* per le canzoni. Ecco, questo sì, dei *link* a canzoni sì, cartoni animati no."

"In DAD ho fatto io l'attrice. Nel senso che, per esempio, quando è successo l'anno scorso di stare in *lockdown*, noi l'anno scorso proprio lavoravamo sulle favole di diverso genere e nel periodo della DAD c'erano le favolette di La Fontaine e, quindi, storielle brevi che io ho drammatizzato. Io e anche le mie colleghe."

"Nella DAD ci facevamo dei filmati a noi stesse, cioè, o leggendo una storia o facendo una canzoncina o scenette e poi venivano inviate ai bambini."

[...] Da casa era sempre comunque difficile. Sì, prendevamo spunto da attività [...] sui siti eccetera. E, però, per il francese, che avevamo poi tutta roba quasi a scuola, riuscivamo a recuperare qualcosina e poi lo facevamo, lo facevamo noi. Qui i cartoni francesi, a volte per i nostri bambini sono molto difficili [...]. Più magari - però non sul genere di cartoni - per spiegare un'attività, il *tutorial*, sì. Ma molto spesso li abbiamo fatti noi."

Per la scuola primaria, 4 insegnanti espongono diversi altri strumenti alternativi da proporre in DAD. Rispetto alle loro esperienze, 2 hanno utilizzato, oltre al cartone animato, video creati da loro stesse in cui fornivano la spiegazione dei concetti: 1 si è filmata mentre argomentava temi e contenuti in una lezione trasmissiva; 1 ha creato dei video con l'uso di un'applicazione che rendesse l'insegnante un personaggio in stile *cartoon* che spiegasse i concetti.

Le altre 2 docenti, invece, affermano di aver creato *power point* (1) e unità didattiche in file testuali (1) inviati agli alunni in DAD.

"Cioè, se devo essere proprio sincera, loro hanno guardato molto più attentamente quello che facevo io, che non erano cartoni animati. [...] Ne ho costruiti 16 in DAD, un po' di tutte le materie, tra scienze e soprattutto di francese e matematica. Dove utilizzando un po' il libro, utilizzando stratagemmi vari - non so, per fare le frazioni, insomma - mi son messa proprio a fare il budino, ho tagliato le fette. [...] E, quindi, con quelli devo dire che alla fine erano quasi più invogliati a lavorare [...] rispetto ai cartoni animati [...]."

"Ho creato io delle unità didattiche che poi glielo passate. E poi richiedevo poi loro di usare queste unità sul loro quaderno, di ricostruire tutto il percorso sul quaderno."

"Facevamo molto in *power point*."

"[...] erano video anche proprio di spiegazioni di matematica, geometria, perché c'è il video delle maestre creato in [...] un'applicazione che ti creava il video proprio della maestra che faceva matematica. Ci avevo provato anche io e tipo per farlo ci avevo speso 3 ore. [...] Ma di fatto era molto piaciuto perché [...] era creato cartellinato. Erano praticamente delle slide [...], faceva ridere, faceva dei gesti strani.

Era bello perché poi creato sulla classe, puoi mettere proprio dei dettagli della classe, i nomi, che a loro piace un sacco, [...] e loro ci ritrovano un sacco di cose loro."

Differenza tra impiego in presenza e in DAD

Dalle riflessioni espresse riguardo le esperienze in DAD, con o senza l'utilizzo del cartone animato, si possono rilevare alcune differenze con l'impiego in classe, in presenza.

Due insegnanti della scuola dell'infanzia, infatti, sostengono di percepire questa distinzione, ma di queste, una non l'ha utilizzato in DAD, ma esprime solo alcune opinioni a riguardo.

La differenza principale, per loro, risiede: nella relazione sociale che viene a mancare tra i bambini e con l'insegnante e nella difficoltà di proporre collegamenti con altri argomenti in maniera spontanea e collettiva (1); nella difficoltà di spiegare i concetti e gli argomenti, perché non è possibile interrompere la visione del cartone animato come si può attuare in presenza in classe (1).

"Nella DAD c'è stata una difficoltà in più: viene a mancare l'aspetto relazionale che c'è in classe. Per cui, in realtà, io e i miei colleghi [...] ci siamo posti come primo obiettivo quello di agganciare proprio bambini e di ricreare, anche se a distanza, il rapporto, le relazioni che c'erano in classe [...]. [...] Veri e propri cartoni animati nella DAD, ecco forse meno, perché già c'era il discorso di dover passare tutta l'attività per video e, quindi, alcuni riferimenti si potevano fare, però forse più in presenza che nella DAD. [...] sì, anche perché comunque in DAD, soprattutto nella nostra fascia di età, l'autonomia del bimbo è veramente limitata. Per cui, ad esempio, in classe, [...] quando utilizzo un cartone animato deve essere uno strumento didattico. Non abusato lì, o lanciato lì e ci devi lavorare. Con la distanza tutto diventa più difficile. Lo puoi proporre però diventa più difficile."

"A distanza sicuramente è più difficile spiegare certe cose. A livello di presenza puoi interrompere: "Avete capito i bimbi che cosa volevano dire? Guardate che questa parola significa così...". È molto più semplice, assolutamente"

Invece, il 30% delle insegnanti di scuola primaria hanno dichiarato di trovare alcune differenze tra l'impiego e la fruizione del cartone animato in DAD e in presenza, a scuola.

Per una di loro, l'interazione tra i bambini e con l'insegnante e gli *input* ricevuti dalla classe intera vengono meno in DAD. Per un'altra docente, invece, la differenza principale risiede nella mancanza dell'osservazione diretta e globale della classe in DAD. Per la terza maestra è la calibrazione che bisogna effettuare sui bambini per poter proporre in maniera ottimale ed efficace il cartone animato in DAD.

"[...] in DAD io ho fatto veramente fatica a proporre il cartone animato, perché non avendo [...] sott'occhio la classe in toto - è vero che gli vedi tutti in questa casella, però - cioè, l'ho trovat[a] un po' inutile farlo in DAD la visione del cartone animato."

"In teoria non ci dovrebbe essere, poi è chiaro che in pratica perdi tutto quello che è quella parte di spunti didattici che all'insegnante vengono in mente nel momento in cui passa. Perché al di là della lezione che noi possiamo prepararci, poi sono i nostri alunni che ci mandano l'*input*, quindi, durante la DAD che cosa ci manca tantissimo? Gli *input* che ti manda la classe, la riflessione del bambino, la frase buttata lì dall'altro che fa scattare qualcosa nella testa di tutti quanti. E, quindi, è chiaro che diventa in assoluto un guardare in maniera molto passiva. [...] poi magari per carità, tu dai anche una serie di *suggestions* o di domande che anche i genitori possono, però, perdi tutta quella parte lì durante la visione.

[...] eh, sì, perché non hai l'interazione, [...] magari sono tutti lì, però, non sono abituati, soprattutto i piccoli - forse quarta, quinta è diverso, ma io la DAD l'ho vissuta coi piccoli - per loro era. Per esempio, molti di loro, il grosso divertimento era guardarsi nella telecamera. Perché in realtà non si erano mai visti così davanti, il compagno, la cameretta dei compagni."

"[...] eh sì, perché [...] tutto deve essere calibrato in base ai bambini che hai, la classe che hai. E tutto sai, deve essere calibrato."

Monitoraggio e valutazione in DAD

Le venti insegnanti sono state invitate ad esprimere le proprie osservazioni relativamente alle percezioni che hanno avuto nel momento della proposta del cartone animato durante la DAD in ambito di coinvolgimento, interazione e motivazione degli alunni, dei risultati e delle ricadute di questo utilizzo, la loro soddisfazione rispetto a

questo impiego e i vantaggi ed i limiti di questa modalità didattica. Inoltre, si è chiesto loro di riflettere relativamente ad una possibile differenza tra il monitoraggio e la valutazione della programmazione in presenza ed in DAD.

Coinvolgimento, interazione e motivazione percepite

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia il 30% delle insegnanti avanzano alcune riflessioni relative al coinvolgimento degli alunni, all'interazione e alla motivazione percepite durante la visione del cartone animato in DAD. In particolare, una maestra spiega come la partecipazione all'attività in questione fosse dipesa principalmente dal contesto familiare dei bambini, ovvero se ci fosse la presenza effettiva dei genitori durante il *lockdown*. Un'altra docente afferma di aver percepito un riscontro da parte di genitori e di bambini rispetto allo svolgimento delle attività proposte, anche se la preferenza di questi era legata ad altro genere di fruizioni rispetto al cartone animato, poiché già ampiamente abusato in TV durante il *lockdown*. Infine, un'ultima insegnante sostiene che alcuni bambini non avessero guardato il cartone animato, non hanno partecipato alle attività e loro stesse non hanno ricevuto rimandi da parte dei genitori sullo svolgimento dei compiti assegnati.

"[...] il periodo di DAD era fortemente vincolato anche alle possibilità del contesto dei bimbi perché, ripeto, sono bimbi che da soli non possono fare. Quindi magari c'era il bimbo che aveva genitore che a causa del *lockdown* era casa e, quindi, poteva seguirlo maggiormente ed aiutarlo e riproporre l'attività che proponevamo. C'era il bimbo che invece magari avevano papà o la mamma che lavorava in ospedale piuttosto che in un supermercato. Quindi, nonostante *lockdown*, lavoravano e quindi non potevano aiutarlo. Quindi no. Noi la valutazione in DAD assolutamente l'abbiamo fermata al Febbraio 2020 per ciò che è stato svolto in presenza."

"Ma sì, nel senso che poi il riscontro comunque c'è stato. [...] Diciamo che in quel momento lì hanno apprezzato molto di più il fatto che le proposte fossero altre. Proprio perché, secondo me, non c'erano grandi alternative, no? Per cui la televisione credo che abbia fatto da salva merende, salva pranzi, salva cene, tutto quello che c'era da salvare. Quindi, se la son cavata così, quindi sì."

"Cioè, non c'è proprio osservazione. Poi c'è stata, diciamo anche poca partecipazione e un rimando anche da parte dei genitori. Solo alcuni rimandavano poi o l'attività fatta dal bambino [...]. Sicuramente tutta la parte di osservazione nel momento in cui fai l'attività; cioè tipo la distrazione di un bambino, quindi lo si richiama

l'attenzione, se vedi che qualcuno non capisce, riprendi il passaggio. Questo sicuramente non si poteva fare, è stato fatto un po' così."

Per quanto riguarda la scuola primaria, solamente il 20% delle insegnanti esprimono opinioni riguardo la percezione del coinvolgimento, dell'interazione e della motivazione degli alunni durante l'impiego del cartone animato in DAD. Una dichiara di aver rilevato una minore attenzione ai video e meno entusiasmo nel guardali da parte dei bambini. Un'altra maestra, invece, sostiene che il lavoro svolto con i genitori a casa è stato elaborato in maniera diversa rispetto alla direttrice utilizzata dall'insegnante e, inoltre, l'interazione tra alunno e maestra è risultata diversa da bambino a bambino.

"[...] se devo essere proprio sincera, loro hanno guardato molto più attentamente quello che facevo io, che non erano cartoni animati. [...] molti dicevano: "non l'ho visto, non l'ho guardato". [...] Insomma, la guida non c'era e anche l'entusiasmo è venuto sempre più a mancare."

"No, è diventato molto più difficile. [...] ad esempio, loro avevano scritto delle belle filastrocche, appunto con lo stesso schema di De André, però lì molti forse l'hanno fatto con l'aiuto dei genitori, quindi, avevano una certa struttura, altri no. E, quindi, anche poter riuscire a valorizzare tutto insieme, in alcuni casi sono dovuta intervenire e fare io il lavoro con un singolo bambino per aiutarlo a scrivere il testo e insomma trovare le rime. Insomma, fare un po' questo lavoro."

Risultati e ricadute

Le interviste rivolte alle insegnanti della scuola dell'infanzia non hanno permesso di rilevare opinioni e riflessioni riguardo i risultati ottenuti da questo utilizzo.

Rispetto alle ricadute di queste esperienze in DAD, 2 docenti della scuola primaria esprimono alcune riflessioni. La prima sostiene che la proposta del cartone animato non ha prodotto i risultati sperati, mentre la seconda, al contrario, ritiene che questa modalità di lavoro abbia funzionato per l'obiettivo che si era posta in fase programmazione.

"Quindi è stato abbastanza un buco nell'acqua. Cioè, li hanno guardati, ma poco. Quindi è un po' così, [...] non posso dire che quelli sono stati proprio di qualità, un'attività di qualità da riproporre. [...] Non lo ha visto nessuno [...]."

"C- [...] sì, e quindi hai visto che comunque ha funzionato l'utilizzo dei cartoni animati, poi per lo scopo, l'obiettivo del tuo lavoro?"

M- Sì."

Soddisfazione del docente

La soddisfazione delle insegnanti della scuola dell'infanzia per le ricadute di questo impiego del cartone animato è stata evidenziata da parte di una sola maestra per via del riscontro avuto da parte dei genitori per le attività proposte dalle insegnanti durante la DAD, dunque, in senso generale e non specificamente per il cartone animato.

"Ma sì, nel senso che poi il riscontro comunque c'è stato, nel senso che i genitori dei bimbi che non riuscivano a collegarsi, quando non riuscivano a trovare materiale, comunque ci chiedevano come fare, perché magari tecnologicamente erano bloccati, non avevano l'accesso al registro, cioè cose pratiche. No? E, quindi, sì, il ritorno sicuramente [...] c'è stato."

Per quel che riguarda la scuola primaria le 2 insegnanti che si sono espresse rispetto ai risultati e alle ricadute hanno espresso con queste riflessioni la loro soddisfazione o meno nei confronti delle ricadute ottenute. Una, dunque, si ritiene soddisfatta e l'altra no.

Vantaggi e limite dello strumento

In riferimento alle esperienze vissute, relative al monitoraggio e alla valutazione dell'impiego del cartone animato in DAD, la metà delle partecipanti della scuola dell'infanzia mettono in evidenza alcuni limiti di questo tipo di attività. I vantaggi, invece, non sono stati rilevati dalle loro parole e dai loro racconti.

Un'insegnante sostiene che il limite maggiore sia la mancanza della presenza effettiva dell'insegnante in accompagnamento alla visione del cartone animato. Un'altra maestra afferma che il cartone animato, al contrario di quando è visionato in presenza, risulta essere meno attrattivo in DAD, poiché a casa i bambini hanno tante altre attività e possibilità di gioco e di azione preferite. Una terza insegnante racconta che il contesto degli alunni si riflette sulla partecipazione e la qualità delle reazioni e dello svolgimento delle attività per via della presenza o della mancanza dei genitori durante la DAD. Sempre riflettendo sul ruolo dei genitori, una insegnante sostiene che sia proprio la loro mancanza a rendere meno efficace questa modalità didattica. Infine, un'ultima docente sostiene che un limite della fruizione del cartone animato in DAD sia la mancanza dei genitori e, dunque, della scarsa possibilità dei bambini di partecipare alle lezioni a distanza.

"Sì, anche perché in DAD non lo guardavano in mia presenza, lo guardavano in presenza della mamma. Quindi, ecco, questo non te lo riesco a dire, nel senso che non lo vedevano con te."

"Nel senso che [...] l'esperienza che si fa scuola è di un certo tipo, l'esperienza che si fa casa è tutt'altro. Un bambino a casa può guardarsi la televisione e probabilmente ha di tutto e di più. [...] Il cartone animato che propone un'insegnante, secondo me, agli occhi del bambino non ha alcun valore, in DAD sto parlando. È proprio perché ha tutto il resto a sua disposizione e se non è un'attività guidata, che ha un certo senso ed è in un certo contesto, secondo me non ha nessuna valenza [...]. [...] non credo che possa avere la sesta attrattiva che non guardarlo insieme a scuola."

"[...] il periodo di DAD era fortemente vincolato anche alle possibilità del contesto dei bimbi perché, ripeto, sono bimbi che da soli non possono fare. Quindi magari c'era il bimbo che aveva il genitore che a causa del *lockdown* era casa e quindi poteva seguirlo maggiormente ed aiutarlo e riproporre l'attività che proponevamo. C'era il bimbo che invece magari aveva papà o la mamma che lavorava in ospedale piuttosto che in un supermercato."

"Cioè, non c'è proprio osservazione. Poi c'è stata, diciamo anche poca partecipazione e un rimando anche da parte dei genitori."

Dai racconti delle insegnanti della scuola primaria si possono evidenziare alcuni altri limiti nell'utilizzo del cartone animato in DAD sempre in riferimento al monitoraggio e alla valutazione. Infatti, 4 insegnanti individuano in questa modalità di lavoro delle limitazioni. Una individua il limite nella mancanza di mediazione,

spiegazione e socialità dell'insegnante. Una seconda docente rileva una difficoltà di osservazione dell'attenzione dei bambini in DAD, rendendo complesso il monitoraggio delle attività. Un'altra maestra vede una mancanza di confronto tra i pari nel momento di DAD. Un'ultima insegnante intervistata, infine, osserva una difficoltà nell'interrompere la visione e lasciare intervenire tutti i bambini in DAD, rendendo così l'attività dispersiva.

[...] perché, proprio senza la mediazione e anche la spiegazione, un po' di racconto [...]. E lì purtroppo non c'era, perché avevamo del tempo molto limitato. Questi *link* rimanevano sul cellulare dei genitori e, molte volte, i genitori erano al lavoro e glieli facevano vedere solo alla sera e, quindi, alcuni dei bambini mi hanno proprio detto: "Non li abbiamo proprio visti". Quindi c'è stato un dispiegamento di forze incredibile da parte nostra nel cercare la cosa più mirata possibile, fare una selezione tra quelli migliori. [...] Però alla fine, effettivamente senza gli altri compagni e senza un adulto. [...] È questo un po' il problema della DAD, che senza poi una mediazione, comunque, sociale, della socialità, dell'adulto e dei compagni, molte cose si perdono."

"Sì, vedere le reazioni dei bambini, poi se erano attenti o meno. Si faceva fatica."

"Sì, sì, è più difficile, è stato veramente più difficile. Sì, sì, sì. E poi non c'è il confronto proprio tra pari, che è quello che manca molto nella DAD, cioè, sì, sì, sì."

"Certo, perché interromperlo, poi far parlare a turno. [...] cioè diventerebbe veramente dispersivo. Quindi, io in DAD non lo userei."

Differenza tra monitoraggio e valutazione in presenza e in DAD

Partendo dalle riflessioni sulle esperienze fatte, 3 insegnanti di scuola dell'infanzia hanno fornito opinioni su quali possono essere le differenze tra il monitoraggio e la valutazione in presenza e in DAD. Il confronto ha prodotto tali risultati: una maestra sostiene che in DAD ci sia una mancanza di rimando immediato e una diversa maniera di intendere i messaggi del cartone animato da parte di genitori e di insegnanti; un'altra docente rileva una sostanziale differenza tra il contesto scolastico e quello familiare, poiché in classe la presenza dell'insegnante e la modalità di lavoro utilizzata è di un certo tipo, mentre la DAD comporta asetticità nell'ambientazione e nel contesto; un'ultima intervistata esprime di ritrovare una differenza nell'osservazione dell'attenzione dei bambini, il loro interesse e i

comportamenti attuati durante la visione in classe e a casa, dove il genitore non svolge lo stesso lavoro dell'insegnante e intralcia lo svolgimento delle attività non lasciando intraprendere i compiti autonomamente o, al contrario, abbandonandoli durante il lavoro.

"Sì, se lo vedi in classe puoi avere un rimando immediato, nel senso che chiedi ai bambini che cosa è successo, che cosa hanno visto, che cosa hanno capito e quindi ti rendi conto se hanno capito o se, appunto, come ti dicevo prima, è passato un messaggio, magari superficiale, non il messaggio profondo che tu volevi dare. E averceli sottomano nel momento in cui se tu vuoi fare passare il messaggio recondito li può indirizzare verso quella risposta, no? Se sei in DAD no. [...] e poi sai comunque alcuni cartoni animati hanno un messaggio che a te dice una cosa e a me ne dice un'altra. Quindi il genitore la può leggere secondo il suo sentimento e non è detto che sia il messaggio che però volevo passare io nel proporre quel dato cartone animato."

"[...] esatto, cioè farglielo vedere a casa possono vedere quello che vogliono, perderebbero proprio lo scopo insomma. E non avendo in presenza è proprio un'altra cosa, tutta un'altra cosa. Non mi viene neanche in mente, non l'abbiamo fatto, ma non mi viene neanche in mente come potremmo noi monitorarlo a distanza. Perché anche guardarlo insieme non so che valore potrebbe avere. Secondo me il contesto scuola fa proprio tanto, cioè essere insieme attorno ad un video, ad un *computer*, quello che è, vederlo con l'insegnante che lo ha preparato delle attività prima o dopo, li osserva, fa domande stimolo, piuttosto che li incoraggia a fare attenzione su determinate cose, eccetera. È totalmente diverso che non guardarlo in modo tra virgolette 'asettico', però a casa. Il contesto secondo me in questo caso è tutto."

"Decisamente, decisamente, perché è tutta l'osservazione che si fa sui tempi di attenzione, sull'interesse che suscita, il comportamento del bimbo mentre osserva un cartone animato in DAD non c'è. [...] Difficile da valutare e perché spessissimo, visto i bimbi così piccoli, questi cartoni, cioè comunque qualsiasi attività proposte in DAD, viene fatta insieme ai genitori, che fanno la loro parte, sicuramente, ma forse non hanno l'accortezza che abbiamo noi insegnanti di lasciarli fare da soli. E, quindi, anche il risultato finale, c'è chi proprio lì ha abbandonati a se stessi e non si è neanche preso la briga di capire se il cartone l'hanno guardato, l'han capito o meno o chi ha fatto poi l'attività al posto loro, insieme a loro e quindi anche lì è più difficile valutare in DAD."

L'80% delle insegnanti della scuola primaria affermano di rilevare una differenza che intercorre tra il monitoraggio e la valutazione in DAD e in presenza della visione di cartoni animati. Queste docenti ritengono che la fruizione in DAD sia limitata e non efficace per diverse motivazioni. Una maestra sostiene che vi sia principalmente una mancanza di monitoraggio in DAD. Un'altra racconta di aver

notato un'impossibilità di osservare le reazioni dei bambini alla visione dei cartoni animati e di poterli così raggiungere meglio per favorire l'attenzione e la comprensione. Una terza docente ritiene che ci sia una mancanza di controllo sulla comprensione e sull'attenzione dei bambini e una differenza tra il lavoro in piccoli gruppi che si può svolgere in presenza e quello in grande gruppo in DAD, in cui cambia il monitoraggio da parte dell'insegnante. La quarta docente percepisce una differenza nella gestione delle attività e nella modalità in cui i genitori degli alunni possono gestire la visione da casa in modalità asincrona, fornendo, dunque, risultati differenti rispetto a quelli desiderati dalla maestra. Un'altra partecipante osserva che in DAD non è possibile avere *feedback* immediati da parte degli studenti, perdendo così ogni contatto con loro. Sempre riferito all'ambito relazionale, un'insegnante racconta che con la DAD manca la corporeità e il *pathos* tra bambini e tra questi e l'insegnante che sono possibili avere solo in classe. La settima docente ha rilevato una difficoltà nel comprendere quali fossero le riflessioni elaborate dagli alunni e quelle elaborate dai loro genitori. Infine, un'ultima maestra rileva una mancanza di spunti didattici che possono derivare dalle espressioni e dalle idee dei bambini, senza avere un monitoraggio valido come quello in presenza.

"Certo, forse anche un po' per il controllo che c'è, magari nella visione, immagino in presenza sia più facile anche monitorare la visione, accompagnarla. Certo, quindi c'è un po' questa differenza."

"[...] sì, in DAD non puoi vedere, cioè non vedi le reazioni. È anche un modo diverso per tenerli agganciati perché in DAD può succedere di tutto. Invece lì sono sicura che almeno ci sono."

"Ma sì anche la comprensione, l'attenzione. Se lavori magari con [...] gruppetti di 5 [...] magari [è] un po' più semplice fare un'attività di questo genere. Guardare anche un pezzo di documentario o anche un pezzo di cartone. Ma avere tutti insieme i bambini è difficile sia il monitoraggio che l'attenzione loro e tutto quanto."

"[...] io in DAD non lo userei, perché intanto [...] bisogna tener conto che far guardare un cartone a scuola è gestito in un certo modo; pensare di far guardare un cartone, insieme, tramite *computer*, a casa, secondo me andrebbe vissuto come "quella non voglia di far niente, gli mette il cartone, il cartone glielo posso mettere anch'io". Verrebbe proprio capito, percepito in modo diverso. E poi è vero che sempre dipende da come si comunica con i genitori. Però l'orario in DAD è abbastanza strutturato in modo tale che le ore che hai devi sfruttarle, secondo me,

per fare altro, perché è una didattica veramente ridotta e quindi secondo me [...] [n]on si otterrebbero gli stessi risultati che in classe, secondo me."

"[...] sì, in presenza è meglio, anche perché hai subito un *feedback*. Invece a distanza, sai, anche i bambini vanno richiamati, perché perdi il contatto con i bambini, non ce l'hai. È complicato. Invece, facendolo in presenza è immediato."

"Come tutto nella presenza c'è il corpo, c'è il *pathos* che nella DAD non c'è, punto. E quindi hai detto tutto. [...] Però sì, per me, assolutamente uno strumento che ha valenze ottimali e che ha, però, un riscontro abbastanza diverso tra la presenza e la DAD, questo è sicuro. Un gruppo è un gruppo."

"[...] beh, sicuramente se tu lo vedi tutti assieme, sai che [...] quello che emerge, lì in quel momento è loro. Mentre vedendolo in un momento asincrono e, poi, avendo un report dopo, non hai un'idea se proprio sia loro la farina, tutta del loro sacco, se qualcuno li abbia aiutati. Perché molte volte emergono cose che non sono tutte loro. Quindi quello, un po' il rovescio della medaglia è che potrebbero essere cose non loro, mentre se tu lo fai sul momento li vedi intervenire e lì ti accorgi di più di quello che è loro. Sì, la differenza è un po' quella. Anche nella valutazione soprattutto, sì. Lo puoi vedere quando tu lo proponi in modo sincrono, se lo stanno facendo loro in quel momento, oppure no, però, quello è ancora il minore dei mali. Magari la proposta dell'adulto che aiuta può ancora farli riflettere."

"In teoria non ci dovrebbe essere, poi è chiaro che in pratica perdi tutto quello che è quella parte di spunti didattici che all'insegnante vengono in mente nel momento in cui passa. Perché al di là della lezione che noi possiamo prepararci poi sono i nostri alunni che ci mandano l'*input*, quindi durante la Dad che cosa ci manca tantissimo? Gli *input* che ti manda la classe, la riflessione del bambino, la frase buttata lì dall'altro che fa scattare qualcosa nella testa di tutti quanti. E quindi è chiaro che diventa in assoluto un guardare in maniera molto passiva. [...] poi magari, per carità, tu dai anche una serie di *suggestions* o di domande che anche i genitori possono, però perdi tutta quella parte lì durante la visione."

Eventuali impieghi futuri

Le docenti sono state stimolate a riflettere ed esprimere opinioni relative ad eventuali impieghi futuri del cartone animato in classe. I temi che si possono rilevare sono l'utilizzo specifico in ambito disciplinare, il riutilizzo e l'adattamento degli impieghi del cartone animato già sperimentati e l'innovazione e l'apertura al genere di animazione con un accenno alla creazione stessa di questi prodotti all'interno del tema.

Bisogna tener conto che il 100% delle docenti di scuola dell'infanzia sono favorevoli all'impiego del cartone animato in futuro e il 90% delle insegnanti di scuola

primaria si propongono utilizzare il cartone animato come strumento didattico in futuro.

Impiego nell'ambito disciplinare

2 docenti di scuola dell'infanzia propongono di utilizzare il cartone animato per discipline specifiche. Una ritiene questo prodotto un supporto multimediale ottimale per il francese e l'inglese. L'altra, invece, lo utilizzerebbe in ambito musicale, perché già sperimentato, e in maniera generale a scuola mantenendo la finalità didattica.

"Beh, allora di sicuro utilizzo dei cartoni, come, comunque, dei multimediali, proprio per l'era in cui stiamo vivendo. È impensabile pensare di non proporlo ai bimbi delle nuove generazioni, perché loro nascono immersi nelle immagini, nei suoni e nei cartoni. E adesso qua su due piedi, sinceramente idee su come utilizzarli nuove non mi viene. Però sì, come dico può essere sempre una situazione stimolo da cui far partire una conversazione piuttosto che un metodo per l'ascolto di nuove lingue."

"Sì, perché ho visto: uno che funzionava, due che è una roba che mi sono inventata, per cui, visto che a me piacciono parecchio - io sono un po' malata di queste cose qua - mi piace l'idea che da una roba poco conosciuta - per esempio, ci sono tutti i vecchissimi cartoni animati sempre della Disney, le *Silly Symphonies* si chiamano, che sono vecchissimi, sono i primi cartoni animati che ha prodotto la Disney -, alcuni sono veramente particolari, con pochissime parole e moltissima musica. E nell'ambito di un progetto musicale che seguo ormai da un po' di anni, si prestano molto bene a questa roba qua e hanno sempre quella caratteristica dell'essere poco conosciuti, che secondo me val la pena sfruttare in questo senso [...]. [...] Per cui usare i cartoni animati fine a loro stessi no. [...] Per cui come impegno didattico, secondo me, deve essere mirato e scelto il cartone animato, non tanto così da proporre giusto per, perché è un linguaggio, ma che non è detto che sia poi più semplice, non è automatico, ecco."

Per la scuola primaria 3 insegnanti concepiscono un utilizzo futuro in ambiti disciplinari specifici. Una docente intenderebbe utilizzare in maniera routinaria il cartone animato bilingue e monolingue per il francese e l'inglese e quello plurilingue, attuando una ricerca mirata per proporli in momenti precisi. Una seconda maestra ipotizza un impiego in ambito linguistico, storico e scientifico. La terza insegnante afferma che penserebbe di utilizzare il cartone animato in ambito linguistico, come già

proposto, oppure in ambito artistico, visionando film di animazione e cartoni animati educativi che possono facilitare l'insegnante.

"[...] sicuramente userei di più i cartoni bilingue, oppure quelle monolingue, però, incentrati di più su francese o l'inglese, ma di utilizzarli un po' di più. Farei proprio il momento in cui ci guardiamo questo cartone, ci godiamo questa cosa qua in francese perché, sennò, diventa un po' uno spauracchio, [...] invece dovrebbe diventare proprio una routine, secondo me. Se devo tornare indietro, se devo pensare al futuro di questi bimbi di prima vorrei proprio che diventasse una routine il fatto di guardare e [...] piccoli cartoni animati in più lingue, c'è per esempio la storia " I giorni della merla" che è proposto in rumeno, in italiano, in occitano, in patois, ecco, magari il video della Pimpa in patois, fatti da case di produzione valdostane, che farebbe bene, [...] questo per poter creare questa modalità della visione del mondo, siamo cittadini del mondo, veniamo da provenienze diverse. In musica, poi, ce la faccio, nel senso che l'anno scorso abbiamo proposto delle canzoni congolese, [...] in lingua cinese, [...] queste cose qua, essendoci qua bambini provenienti da tutto il mondo è stato molto bello farlo, ma lo farei anche se fossimo tutti quanti solo italiani, che parlassimo solo italiano, però un'attenzione, secondo me, maggiore a questa inclusività, inclusione [...] avendo dei bambini provenienti da tanti paesi, questo lo farò un po' di più...[...]. [...] sicuramente usare meglio i video nella giornata, magari appunto, sapendo, non so, che i miei si guardano sempre il giovedì o si guardano sempre in certi momenti oppure da guardare sempre di più inserendoli, però, a parte la didattica, non so, la storia di certi pittori, la storia di certi musicisti [...] andrei a cercarli in maniera un po' più mirata, [...]. Però, ti dico, se devo pensarci bene, sicuramente, userei molto, molto di più per il francese, tantissimo, che collega più alla vita, cioè per delle cose più ordinarie, proposte più in francese, più in inglese, perché diventi proprio un patrimonio personale, [...] qualcosa che renda il francese più vicino. "

"Sì, sì, li utilizzerei ancora. [...] anche per altre, anche per tipo storia. Mi ricordo che no, per scienze [...] c'era storia e scienze [...]. E so che ci sono, quindi non solo per la lingua, no, no, anche per altro."

"[...] allora, quello di riutilizzarli sicuramente perché come dico io non credo che sarei più tanto capace di non partire dall'immagine. Certo che, se l'offerta aumentasse di cartoni animati didattici specifici e già preparati, è ovvio che sarebbe uno strumento regalato all'insegnante, preziosissimo. Sicuramente il continuare a tenersi informati, secondo me, per un'insegnante è fondamentale continuare a vedere i film di animazione, o perlomeno parte dei film di animazione per poter partire da lì. Anche per fare arte, ad esempio, perché comunque tu fai una scena di un cartone animato e lì cominci a spiegare il primo piano, [...] la prospettiva. Ad esempio, la prospettiva la presenti così, fai vedere quindi in primo piano vedi i personaggi, andiamo sullo sfondo [...]. Per cui c'è più, come dico, la necessità da un lato di tenersi informati su quelli che sono i cartoni nuovi, cioè quei film di animazione nuovi, per poterli utilizzare con gli alunni. E poi logico che più si scoprono video didattici in cartone animato e più, chiaro, insegnante è facilitato, insomma."

Riutilizzo e adattamento del cartone animato

3 docenti di scuola dell'infanzia propongono di riutilizzare il cartone animato poiché già sperimentato con risultati positivi. Una di queste dichiara di voler proporre un progetto già svolto. Una seconda insegnante vorrebbe proporre il cartone animato perché risultato funzionale, semplice e finalizzato alle attività condotte. L'ultima insegnante, invece, riutilizzerebbe i prodotti di animazione già impiegati in classe provando, però, anche i cartoni animati interattivi mai sperimentati.

"Io quello che ho utilizzato finora lo utilizzerei. Magari diventa poi monotono per me. Però sono cose [...], però, molto semplici che mirino all'obiettivo che ho. Se non ha senso, non ha senso.

[...] vabbè ce ne sarebbe un sacco: l'olfatto, la tridimensionalità però, insomma, non è ancora possibile. Sì, sì, per spiegare certe cose, per spiegare certe sensazioni, sicuramente. Andrei oltre, ecco, sì."

Per quanto riguarda la scuola primaria una sola insegnante esprime esplicitamente di concepire il cartone animato come una buona occasione da sfruttare, concependone il riutilizzo di uno stesso progetto modificato in base all'unicità della classe a cui sarebbe proposto.

"Beh, sì, ogni volta che tu lo usi trovi sempre degli spunti per le volte seguenti[...]. [...] E però devi fare attenzione agli elementi folgoranti, quindi, ogni volta tu hai un setting diverso, alunni diversi. E, quindi, per ogni volta, tu, anche come punti da focalizzare, il lavoro che devi fare, vai a fare emergere alcuni aspetti piuttosto che altri. Dalle volte precedenti impari quello [su cui] magari è utile soffermarsi, quello assolutamente no. Però io credo che ogni visione sia proprio a sé, che con il gruppo classe diverso emergano cose diverse. Alcuni appunto li manterrei e li farei rivedere. Altri li cambierei probabilmente, rispetto al gruppo classe che hai. Ecco, lì proprio sei molto vincolato, dipende dai bambini che ti trovi davanti. [...] non ti poni limiti. Quindi qualcosa che magari ha funzionato in una classe potrebbe assolutamente non funzionare in un'altra e quindi in base a come loro rispondono, proporrei cose nuove, riproporrei quelle vecchie adattate. Riproporre sempre nello stesso modo no, perché sono sempre bambini diversi che risponderrebbero in modo diverso."

Innovazione e apertura

La metà delle insegnanti della scuola dell'infanzia si dimostra aperta all'utilizzo futuro del cartone animato e disponibili nei confronti di un'innovazione della loro didattica in questa direzione. Una docente concepisce il cartone animato come novità per la sua didattica e prodotto apprezzato dai bambini e intende, quindi, impiegarlo con una prospettiva differente da quella posseduta finora; per esempio, nella fase iniziale della programmazione per sviluppare un progetto

Altre 2 insegnanti concepiscono l'uso del cartone animato come cambiamento della propria metodologia didattica. Una sostiene di aumentarne l'impiego, poiché la classe ha a disposizione una LIM per riprodurli che dà la possibilità di modificare la modalità didattica. L'altra, invece, dichiara che intende utilizzare 'sicuramente' il cartone animato, senza specificarne le modalità.

Altre 2 maestre si dimostrano titubanti nel concepire un utilizzo futuro di questo prodotto, ma rimangono favorevoli alla sua presenza nel contesto scolastico. Una intravede la difficoltà della realizzazione dell'impiego del cartone animato prevedendo l'osservazione degli studenti nel momento della visione, poiché crede sia complesso potersi distaccare per analizzare la situazione. L'altra insegnante afferma di avere difficoltà nello strutturare la propria programmazione con l'utilizzo di questo prodotto, preferendo i libri come strumenti didattici. L'occasione di fruire del cartone animato, per questa, potrebbe realizzarsi, se il prodotto in questione fosse da lei molto apprezzato.

"Certo, assolutamente, ma noi siamo sempre alla ricerca di qualcosa di nuovo. Assolutamente sì, ti dico, noi non utilizziamo tantissimo, però è sempre bello per i bimbi; quindi, [...] assolutamente, ci fossero delle novità eccetera. Ma anzi, forse sarebbe bello anche per noi, magari prendere... magari noi utilizziamo magari tanto libro, altri generi di esperienze. Però anche fare un mini progetto su un cartone animato proprio; si potrebbe anche cambiare prospettiva. E invece nel futuro, siccome finora io li ho utilizzati, diciamo così, alla fine o comunque facenti parte di un percorso, non all'inizio, anche provare a sperimentare come prima proposta [...] proprio la visione di un cartone animato e poi svilupparlo dopo, perché no? Questo sì."

"Ti ripeto, adesso da pochissimo abbiamo questa LIM; quindi, probabilmente è chiaro che ti apre tutto un mondo di possibilità e, quindi, io sono aperta a queste cose, anche perché non mi piace riproporre sempre le stesse cose. Soprattutto dopo anni che insegni hai anche voglia, tu, proprio di cambiare. Quindi sì. Sì, sì, perché no? Non sono contraria."

"No, non è che lo escludo. Poi adesso appunto con questa LIM che abbiamo c'è un po' di voglia anche di provare nuove cose e, quindi, non lo escludo a priori. Sicuramente lo utilizzerò."

"Beh, potrebbe essere una bella idea. Ti dico che soprattutto guardando quello che fa mia figlia a casa, utilizzando *manga* e *anime*, ho scoperto un mondo che non mi è mai appartenuto in quel senso lì. Il mondo giapponese ha veramente una strada fuori dal comune. Ecco scavando in quel mondo lì ci sono cose che si potrebbero fare, che sarebbero veramente interessanti. [...] Bisognerebbe proprio che io trovassi un prodotto che mi piacesse così tanto, dal quale partire. È più facile per me pensare a un libro. [...]Ecco, non lo so. No. Un cartone animato dal quale partire per la programmazione, non ci ho mai pensato. Potrebbe essere una bella idea. Ecco, però non saprei né con cosa partire e, soprattutto, partendo da lì dove arrivare. Però, potrebbe essere sicuramente un'ottima idea."

Per quel che riguarda la scuola primaria 6 insegnanti concepiscono un utilizzo del cartone animato innovativo e aperto ad una diversa metodologia didattica. Di queste, 4 si dicono disponibili ad ogni possibilità e occasione. Una concepisce il cartone animato come canale importante da sfruttare, utilizzandolo in modo selettivo, mirato e condiviso con le colleghe. La seconda docente ipotizza un impiego finalizzato a motivare i bambini, essendo un tipo di messaggio a loro adeguato e che li raggiunge. La terza maestra si dice aperta ad ogni opportunità di impiego senza specificazioni. La quarta docente si propone di utilizzare la modalità di impiego finora utilizzata per le prime 3 classi della primaria e, invece, un impiego più critico per favorire il passaggio dalla storia raccontata tramite il supporto cartaceo del libro e poi visionata con il cartone animato. Altre idee non sono state ancora concepite da questa insegnante.

Le altre 2 intervistate dichiarano di avere l'intenzione di costruire il cartone animato stesso, intendendolo come animazione di immagini elaborate dagli alunni. Una di queste non esclude la possibilità della creazione di un prodotto non di animazione, focalizzandosi maggiormente sulla filmografia.

"Bisogna essere aperti, come noi insegnanti. Quindi, assolutamente sì. Se [...] sapessi come usarlo come tutti gli altri strumenti, perché no? Bisogna essere aperti a tutto. Poi è vero che è il messaggio oggi dei bambini, quindi, perché non usare una cosa che a loro è vicina. La motivazione per l'apprendimento è la prima cosa. Se non c'è la motivazione, l'apprendimento non viene. E se, quindi, può essere un modo per sviluppare la motivazione per me..."

"Ecco, sì, sì sì, sì, sì, sì, penso che [sia] importante utilizzare anche questo canale. Sì, sì, sì, ci vuole tanta pazienza [...] bisogna avere molto tempo per selezionare, trovare, cercare. Però ecco, è molto importante che ci sia questo interesse, perché a volte anche con una collega c'è un passaggio di informazioni: "Ho trovato questo sito, è molto interessante. Approfondisci". Quindi, insomma. Anche questo è importante."

"No, idee nuove non me ne vengono, perché ti ripeto, non li uso così tanto da avere questa esperienza da poter riproporre qualcosa di diverso. Io lo userei anche, per esempio, con classi più alte, tipo una quarta, una quinta, per far vedere come dallo scritto al film cambiano le versioni. Quindi fare un uso più critico, più consapevole. Non so, [...] prima leggiamo insieme il libro, poi guardiamo il film e cerchiamo di capire qual è la differenza. Se il libro è più ricco di dettagli, cosa ci è piaciuto di più. Quindi un uso più consapevole dei due strumenti. Se penso a un futuro [...] la finalità potrebbe essere quella di usare tutto quello che abbiamo in modo critico. Quindi potrebbe essere quello uno spunto. Nelle classi più basse, tipo in una seconda, no, continuerei probabilmente su questa linea. A meno che qualcuno non mi dia qualche consiglio, ben accetto, io prendo tutto e provo."

"[...] secondo me sì. [...] io sono aperta [...] infatti, io con la DAD non ho avuto problemi [...]. [...] io sono molto aperta alle novità, mi piace proprio scoprire, sapere."

"Sì, a me la cosa che piacerebbe fare è farlo creare. Avevo scaricato dei programmi per fare un cartone animato, cioè fare inventare a loro una storia, far disegnare. Poi c'era un programma che faceva muovere i personaggi. [...] Dovrei trovare la collaborazione di qualcuno di più tecnologico di me."

"[...] mi piacerebbe passare più sulla filmografia, questo mi piacerebbe. Come educazione all'immagine. Sarebbe bellissimo poter fare questo. Sarebbe bellissimo, visto che loro fanno teatro, far cinema con loro. [...] Ecco questo pezzo qui, nel tempo di digitalizzazione in cui siamo, probabilmente è un pezzo che loro potrebbero affrontare. Ovviamente parliamo di classe alte, quarta e quinta [...].

C- E l'ultimo spunto che ti do, per esempio, tu mi dici passare alla filmografia, e se invece ti dicessero: costruire proprio coi bambini un cartone animato?

M- Anche, bellissimo. [...] Assolutamente sì. [...] Però c'è un lavorone dietro, non indifferente. Quindi immagino come è girare un cartone animato. [...] loro si potrebbero tantissimo immedesimare e fare un diario personale così. Assolutamente bellissimo."

4.2.3. *Discussione dei risultati*

Questa indagine si era posta l'obiettivo di esplorare opinioni, idee e racconti di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria relativi ai cartoni animati a scuola e, in modo più dettagliato, alle implicazioni metodologiche, ai vantaggi e ai limiti che questo strumento può comportare a livello didattico e ai criteri adottati per la selezione dei prodotti più consoni alle finalità istruttive. I dati raccolti dalle interviste condotte possono fornire, quindi, un quadro di riferimento sull'impiego del *cartoon* che si può collocare in continuità con quanto presentato nella prima parte di questa tesi, ovvero ai riferimenti teorici e di ricerca rilevanti per la tematica trattata. Il dibattito stesso attuato dai professionisti dell'educazione, rilevabile dagli studi, si intravede anche sul campo.

Tutti questi aspetti e ambiti analizzati a partire dai racconti delle insegnanti si sposano in maniera chiara con le tematiche che emergono dalle ricerche e dai materiali bibliografici. Si ritrovano, infatti, tutti i temi trattati in precedenza: la concezione personale che si può avere, positiva o negativa del cartone animato; l'opinione relativa alla fruizione casalinga e alla sua fruizione educativa che anche la ricerca rileva; le tipologie che si possono rilevare sul panorama mondiale con una definizione delle caratteristiche che possono distinguere il genere commerciale da quello educativo e di qualità; le implicazioni in termini di attenzione, decodifica, comprensione e apprendimento; le possibili ricadute educative ed istruttive del cartone animato in ambiti, contesti e situazioni differenti.

Si può, dunque, partire dall'analisi dell'idea generale relativa all'utilizzo del cartone animato da parte delle insegnanti. Quest'indagine esplorativa mette in luce diverse sfaccettature del cartone animato espresse da docenti con vissuti professionali differenti in termini disciplinari, anagrafici e formativi.

Approcciandosi ad una prima lettura dei dati risulta chiaro come tutte le partecipanti abbiano voluto rispondere in maniera puntuale alle domande, lasciando

pochi quesiti irrisolti. Certamente, si evidenziano differenze tra i due gradi di scuola e, all'interno degli stessi, tra insegnanti.

Un aspetto che emerge dalle parole dei soggetti intervistati è la chiarezza dell'idea che dimostrano avere del cartone animato e di una sua natura. Questo presupposto ha permesso di indagare in maniera più semplice tutte le dimensioni relative all'utilizzo che esse ne hanno proposto negli anni.

L'uso personale, che le docenti ne fanno o ne hanno fatto, dimostra che generalmente il cartone animato è un prodotto apprezzato, soprattutto dalle maestre della scuola primaria. Spesso, la riflessione su questo ambito ha portato alla luce un ricorrente collegamento che le partecipanti fanno tra il vissuto personale e familiare e l'esperienza professionale e scolastica. Molte di loro, infatti, richiamano la loro figura di madre per esprimere idee e opinioni rispetto al *cartoon*. Si mette così in luce che, oltre ad un apprezzamento generico, questo sia particolarmente utile in ambito formativo ed educativo, con riferimenti al passato degli adulti, alle storie classiche, all'apprendimento delle lingue in maniera spontanea e casalinga e come possibile mezzo di divertimento e di svago che permette di rilassarsi.

Sono poche, pertanto, le docenti che si dicono contrarie ad una fruizione del cartone animato. Le loro motivazioni sono legate, più che altro, a scelte personali e/o familiari o a scarsa conoscenza dell'argomento.

Le insegnanti cercano di dare risposta al quesito relativo alla fruizione casalinga del *cartoon* da parte dei bambini di oggi. Non tutte si esprimono esplicitamente, ma è facile comprendere la loro opinione dalle dichiarazioni avanzate. Generalmente, oltre ai riferimenti agli alunni, si nota un collegamento spontaneo con l'ambito personale delle intervistate.

Un aspetto che accomuna sia la scuola dell'infanzia che quella primaria è l'idea che a casa i bambini fruiscano quotidianamente in maniera consistente del cartone animato. Le modalità con cui lo utilizzano, però, sono poco specificate. Solo tre

insegnanti dei due gradi sostengono che sia un mezzo legato al divertimento, allo svago o ad una scelta mirata per il programma preferito dai più piccoli. Per qualcuno, addirittura, sarebbe possibile una visione in solitaria dei bambini, senza la presenza dell'adulto.

Le interviste mettono in evidenza un alquanto positivo impiego del cartone animato nel contesto scolastico, sia da parte delle insegnanti della scuola dell'infanzia che di quella primaria. Si nota una differenza nella quantità e nella frequenza di utilizzo, poiché rimane molto più scarso quello nella fascia prescolare. Infatti, per gli alunni più piccoli sono preferiti strumenti didattici diversi quali libri, teatrini e video di altro genere.

Tutti i soggetti intervistati concordano sul concepire il cartone animato come valido strumento educativo e didattico, se utilizzato in maniera mirata per il raggiungimento di scopi specifici. Poche insegnanti, infatti, sembrano utilizzarlo fine a se stesso, senza finalità educative, ma sporadicamente per situazioni specifiche (i.e. ultimo giorno prima delle vacanze, venerdì pomeriggio in cui si percepisce stanchezza dei bambini). Generalmente, queste si dicono contrarie ad un uso non mirato e privo di senso per la didattica.

Il *cartoon*, inoltre, risulta essere uno strumento più efficace se si pensa alla dimensione della disabilità. Circa la metà delle docenti della scuola primaria ha impiegato questo prodotto per favorire gli apprendimenti e l'inclusione di alunni con difficoltà o disabilità, mentre le maestre della scuola dell'infanzia hanno avuto meno esperienza diretta in questo ambito. Un'opinione ricorrente tra tutti i soggetti, però, risulta essere l'idea che l'utilizzo del cartone animato dipenda dalla tipologia di disabilità, pur avendo un parere favorevole all'uso.

Una distinzione tra le tipologie di cartoni animati rappresenta per le insegnanti un deterrente per l'uso didattico. In generale, tutte le partecipanti hanno espresso una distinzione tra cartoni animati commerciali, sia lungometraggi che cortometraggi o

seriali, e cartoni animati educativi prodotti con uno scopo didattico specifico. I film di animazione e i lungometraggi sembrano essere in contesto commerciale quelli preferiti dalle maestre, soprattutto nella scuola primaria, visto l'uso finalizzato ad un ambito definito, che sia esso generico su temi filosofici o letterario per le storie classiche.

Analizzando in modo generale le esperienze vissute, la maggior parte delle insegnanti ha risposto in maniera esplicita alla richiesta di specificare gli ambiti implicati, i criteri di scelta operata, le modalità impiegate, il momento della programmazione in cui il cartone animato è stato inserito e visionato e con quale supporto o dispositivo tecnologico. Solamente un'insegnante della scuola primaria e due della scuola dell'infanzia non hanno potuto argomentare in maniera generica distinta da una precisa esperienza per cui è stato richiesto un racconto più dettagliato durante l'intervista.

I dati dimostrano che gli ambiti inclusi nella fruizione sono stati perlopiù quelli linguistico, matematico, scientifico, delle educazioni e trasversali (i.e. temi filosofici quali la morte, l'unicità, le emozioni) per la scuola primaria e quelli linguistico, musicale e scientifico per la scuola dell'infanzia, che in alcuni casi non specifica l'ambito.

Le caratteristiche ricercate per selezionare il prodotto animato più consono e utile per lo scopo sono state più o meno le stesse per entrambi i gradi di scuola. Le più ricercate risultano essere la brevità del prodotto, la grafica accattivante e di qualità, il linguaggio adottato e proposto, la tematica e il contenuto trattato, pertinente e coerente con l'obiettivo del progetto, e la chiarezza, la comprensibilità e la semplicità del cartone animato o del messaggio veicolato da esso. Si mette in luce, però, che ci sono caratteristiche differenti che possono essere ricercate dalle insegnanti. Per la scuola dell'infanzia risulta importante uno schema ripetitivo a livello grafico, linguistico e logico, mentre per la scuola primaria i risvolti e i messaggi positivi e altri aspetti (cfr. tab.6).

La modalità di utilizzo preferita maggiormente, risulta essere per tutti la visione accompagnata da un lavoro, che sia esso precedente o successivo ad essa. In qualche modo, per tutte le docenti la guida e la conduzione dell'attività da parte dell'insegnante deve essere sempre presente e visibile attraverso interruzioni del prodotto, ripresa delle scene e visione multipla del *cartoon* stesso. Non tutte le insegnanti della scuola dell'infanzia, però, raccontano esplicitamente le modalità con cui propongono generalmente il cartone animato. Infatti, solo la metà di loro argomenta la questione, trovandosi, però, in linea con le modalità presentate dalle insegnanti di scuola primaria.

Per quanto riguarda il momento in cui è proposta la visione del cartone animato nella programmazione, i due ordini scolastici sembrano preferire la fruizione in fase iniziale, come avvio ai concetti e ai temi da trattare. Si evidenzia, però, una difficoltà delle insegnanti dell'infanzia nell'esplicitare questo aspetto dell'impiego, poiché solo la metà di loro risponde al quesito in maniera diretta.

I supporti utilizzati per la riproduzione sono poco trattati dalle insegnanti dei due gradi. Generalmente, si utilizza la LIM nella scuola primaria e il PC e la LIM nella scuola dell'infanzia. Spesso quest'ultima non ha ancora la possibilità di possedere la lavagna interattiva multimediale oppure l'ha avuta in dotazione recentemente.

Alle insegnanti si è domandato di raccontare un'esperienza particolare in cui si è impiegato il cartone animato in classe. Non tutte le insegnanti rispondono, ma si può rilevare dalle esperienze discusse che gli ambiti interessati sono diversi e numerosi. Sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria le aree linguistica, artistica, musicale, storica e civica sono quelle maggiormente trattate in cui proporre all'inizio dei progetti o delle unità didattiche la visione del cartone animato come avvio al tema o ai concetti.

I risultati ottenuti sembrano essere generalmente positivi, con soddisfazione delle docenti.

Risulta necessario evidenziare, però, che due insegnanti della scuola primaria hanno raccontato esperienze che non comprendevano l'uso del cartone animato come inteso da questo testo di tesi, ma piuttosto la fruizione di un film non di animazione e di video animati. I secondi si possono ritenere appartenenti ad una tipologia del genere dell'animazione, mentre il primo no. Si è creduto importante, comunque, riportare e trattare i dati di questa fruizione.

Relativamente all'ambito del monitoraggio e della valutazione che si possono effettuare generalmente in presenza durante la fruizione del cartone animato si sono potute evidenziare analogie e differenze tra insegnanti e tra gradi di scuola.

In linea di massima le insegnanti di scuola dell'infanzia hanno messo in luce che l'osservazione è lo strumento valutativo più utilizzato sia per verificare l'attenzione degli alunni durante la visione sia per comprendere se ci siano ricadute nel gioco libero dell'avvenuta comprensione dei contenuti e dei concetti trattati. Poche docenti hanno espresso soddisfazione in questo ambito, rilevando sia limiti che vantaggi di questo prodotto. Infatti, se da un lato, per alcune maestre della scuola dell'infanzia, i vantaggi dimostrati nel monitoraggio e nella valutazione dal *cartoon* siano la semplicità di fruizione, la presenza di un contesto socializzante quale quello della classe, l'alto potenziale valutativo del prodotto e il potere dell'immagine in termini di attrattività e attenzione, dall'altro il limite principale individuato risiede nel confronto con il libro che rende possibile una più vasta scelta di tematiche e la possibilità di tempi flessibili e personalizzabili per la fruizione.

Le insegnanti di scuola primaria, invece, concepiscono il cartone come strumento valutativo, in termini di osservazione di reazioni, comportamenti dei bambini in termini di attenzione e comprensione per ritrarre la programmazione o rivedere gli obiettivi e la modalità, oppure di conduzione di discussioni, conversazioni, attività successive da svolgere per comprendere se l'apprendimento è effettivo o realizzabile. Alcune insegnanti, certamente, utilizzano altre modalità di monitoraggio o di valutazione a mezzo del cartone o per indagarne la comprensione.

La metà delle intervistate osserva delle ricadute positive di questa fruizione e poche si dicono, però, direttamente soddisfatte. In effetti, le insegnanti della primaria non rilevano vantaggi in ambito valutativo e di monitoraggio, ma solo il limite del coinvolgimento e delle reazioni ridotte al minimo da parte degli alunni durante la visione del cartone animato.

Un aspetto che è stato indagato, e che quasi tutte le insegnanti hanno voluto raccontare, è stata l'esperienza di fruizione e impiego del cartone animato in DAD. Sono state di più le insegnanti della scuola primaria ad utilizzare questo prodotto in tale occasione, mentre sono state più restie le maestre della scuola dell'infanzia. Generalmente per gli apprendimenti dei bambini della scuola primaria è stato utile ed efficace questo impiego. Le insegnanti della fascia prescolare, invece, non avendo fruito molto del mezzo, non si esprimono sul tema.

Le modalità utilizzate sono state miste sia sincrone in *video call* che asincrone, come visione autonoma casalinga. Solitamente, per tutte le insegnanti che ne hanno fatto esperienza, la fruizione ha visto un accompagnamento di attività successive per spiegare concetti e temi. Più che altro, alla scuola dell'infanzia, l'impiego è stato relativamente scarso e legato ad occasioni particolari e con modalità inedite che facessero perlopiù percepire ai bambini la presenza dell'insegnante e della scuola anche in un momento altamente dissestante per la loro socialità. Per questi diversi motivi la scelta del prodotto da proporre è stata coerente e pertinente ad una finalità educativa o istruttiva e mai distaccata dall'argomento che si intendeva trattare. Infatti, piuttosto che proporre materiale inutile e inefficace alcune insegnanti dicono di aver preferito altri strumenti rispetto al cartone animato per diverse motivazioni. Tra queste si possono citare la visione già massiccia di cartoni animati a casa nel periodo del *lockdown*, la mancanza di relazione diretta tra insegnante e alunni durante la visione, l'opinione dei genitori che non avrebbero magari apprezzato il *cartoon* come strumento didattico in tale situazione o perché non abbastanza efficaci, secondo le insegnanti, per trattare argomenti specifici. Per queste ragioni sono stati preferiti altri strumenti come

le videolezioni di insegnanti, i documentari, i *power point*, le unità didattiche testuali e i video non animati per la scuola primaria e i libri, le canzoni, le drammatizzazioni o i *tutorial* delle maestre, i teatrini o i *kamishibai* per la scuola dell'infanzia.

La differenza individuata dalle insegnanti di entrambi i gradi scolastici tra la fruizione del cartone animato in presenza e quella in DAD è perlopiù legata alla mancanza di interazione verbale, corporale, di vicinanza con gli alunni, che fa venir meno sia la rilevazione di comportamenti, reazioni e idee sia la possibilità di spiegare in maniera chiara ed efficace gli argomenti mantenendo alta l'attenzione dei bambini, interrompendo ed accompagnando la visione.

Sono proprio questi aspetti a risultare poi critici nel monitoraggio e nella valutazione del coinvolgimento, dell'interazione e della motivazione degli studenti, percepite durante la fruizione in DAD. Poche insegnanti di entrambi i gradi si esprimono a riguardo, con una difficoltà evidente a ritrovare parametri per giudicare le loro esperienze in questi termini. Gli stessi risultati e la soddisfazione del docente è complessa da rilevare, osservando in quei pochi frammenti di intervista opinioni contrastanti.

Gli aspetti emersi mostrano che le insegnanti della scuola dell'infanzia intravedono, nel contesto familiare e nella presenza dei genitori nel periodo di DAD, un elemento fondamentale che può conferire risvolti differenti in termini di partecipazione alle lezioni, di svolgimento delle attività e di *feedback* da parte degli alunni e degli adulti. Le insegnanti della scuola primaria, invece, si focalizzano di più sulla qualità dell'attenzione e sull'entusiasmo dimostrati dai bambini durante la fruizione e sulle diverse modalità impiegate per lo svolgimento delle attività successive alla visione in presenza dei genitori.

La mancanza del lavoro di guida, di mediatore e di conduttore dell'insegnante, dell'interazione, del confronto e del rimando immediato da parte degli alunni e anche la presenza dell'adulto nella DAD per fornire un rimando del lavoro effettuato dai

bambini sono elementi limitanti su cui le insegnanti dei due gradi si trovano d'accordo. Questi, però, sono concepiti anche come aspetti che mettono in luce la differenza che intercorre tra l'impiego del cartone animato in presenza e a distanza che sembra culminare nel concetto di una fruizione in DAD limitata ed inefficace, definibile addirittura 'asettica'.

Le insegnanti, infine, invitate a riflettere su eventuali impieghi futuri del cartone animato, si dicono tutte favorevoli all'utilizzo, con qualche riserva da parte di alcuni soggetti (i.e. deviazione su filmografia e non più su animazione). Pertanto, le insegnanti della scuola primaria si dicono aperte ad un utilizzo disciplinare in ambiti diversi, anche innovativo (i.e. creazione di *cartoon* con gli studenti, utilizzo più frequente e routinario), e a riproporre progetti già realizzati riadattando e modificando modalità, purché finalizzati e mirati ad uno scopo preciso. Le insegnanti della scuola dell'infanzia, sulla stessa linea si dicono disponibili ad un riuso del materiale già proposto, ad un'innovazione metodologica che preveda l'impiego del cartone animato, anche grazie alla presenza della LIM, in un'ottica diversa e con tipologie differenti (i.e. *cartoon* interattivi). Soltanto due insegnanti del grado prescolare si dicono favorevoli, ma titubanti per difficoltà che potrebbero incontrare nella programmazione o nella conduzione del progetto con l'utilizzo dei prodotti animati.

Questi dati, dunque, dimostrano come scuola dell'infanzia e scuola primaria abbiamo esperienze e concezioni comuni o divergenti, evidenziando, però, una maggiore difficoltà nel proporre il cartone animato ai bambini più piccoli.

I risvolti derivanti dalla fruizione del *cartoon* sono generalmente positivi ed esprimono una certa soddisfazione delle insegnanti nel constatare che i risultati sono evidenti ed efficaci per il raggiungimento degli obiettivi postisi all'interno di una programmazione mirata e finalizzata allo scopo didattico. Il ruolo dell'insegnante risulta, dunque, imprescindibile e necessario per la buona riuscita del progetto. Infatti, la DAD si mostra ostica proprio per la mancanza di questo elemento e di tutto il contesto socializzante che la classe in presenza può offrire ai bambini.

Una concezione positiva del cartone animato può influenzare, pertanto, un suo utilizzo più frequente, rendendolo un effettivo strumento didattico per l'insegnante.

4.2.4. Prospettive future

Questa indagine esplorativa mette in evidenza come il cartone animato a scuola sia una tematica per cui lo studio e le ricerche non sono ancora conclusi, bensì sono in continua evoluzione. I professionisti dell'educazione, infatti, rappresentano solo uno degli elementi cardine dello studio sulla fruizione del *cartoon* in ambito scolastico. Essi sono, sì, ideatori, conduttori e valutatori, nonché fruitori indiretti, di progetti e percorsi didattici, ma non sono gli unici soggetti implicati nel processo. Esistono, quindi, diverse possibilità che si possono individuare in quanto prospettive di indagine future sul tema.

Un primo spunto che la ricerca potrebbe seguire risiede nell'analizzare, analogamente a quanto fatto con i docenti, le esperienze degli studenti fruitori di cartoni animati in ambito casalingo e scolastico. Le modalità di impiego, i caratteri che ne motivano la visione, gli ambiti trattati e le ricadute che ne hanno percepito e osservato possono risultare utili a migliorarne anche l'impiego. Gli insegnanti ne potrebbero cogliere aspetti ed evidenze che andrebbero a ritrarre le programmazioni e le azioni alla luce di ciò che emergerebbe dai discenti.

Occasione per rendere ancora la fruizione del cartone animato più presente a scuola, potrebbe essere conoscere e comprendere le concezioni che avrebbero i genitori rispetto a questo prodotto in ambito educativo ed istruttivo. La collaborazione e l'intesa di opinioni tra questi e gli insegnanti potrebbe giovare ad un lavoro più ampio in cui il cartone animato sarebbe proposto ai bambini in ambito scolastico e casalingo in maniera consapevole e mirata all'educazione, favorendo una competenza critica e digitale nei bambini sempre più elevata.

Una seconda possibilità, differente rispetto all'indagine esplorativa, sarebbe la sperimentazione sul campo degli effetti che il cartone animato potrebbe avere effettivamente sugli apprendimenti in ambito disciplinare a scuola. Si permetterebbe così lo studio delle modalità più efficaci, delle ricadute e dei risultati di questo impiego, dando la possibilità di evidenziare più precisamente limiti e vantaggi di questo strumento mediale.

Inoltre, sempre in linea con questa modalità di ricerca, sarebbe fruttuoso studiarne le implicazioni anche in DAD per migliorarne la fruizione e cercare di eliminare l'evidente divario tra le due modalità didattiche, in presenza e a distanza.

Ambiti più precisi di indagine, infine, potrebbero riguardare situazioni specifiche quali la disabilità o le difficoltà di apprendimento, per cui lo studio sul campo, insieme alla ricerca bibliografica, potrebbe mettere in luce aspetti migliorabili per l'impiego scolastico del cartone animato.

CONCLUSIONI

L'elaborazione di questa tesi di laurea è il risultato di uno studio della bibliografia nazionale ed internazionale presente sul cartone animato, in termini storici, scientifici ed educativi, sulle ricerche relative all'impiego in ambito scolastico di tale prodotto e all'analisi delle esperienze di professionisti valdostani dell'educazione per la scuola dell'infanzia e primaria.

Le informazioni e i dati raccolti ed esposti in questo testo rendono possibile riflettere su quanto la ricerca abbia un ruolo fondamentale per rendere sempre più attuale ed efficace la didattica al tempo dei *media*. Sia gli studi italiani ed internazionali che le esperienze dirette, raccolte nelle interviste a venti insegnanti del territorio valdostano, mettono in evidenza quanto il cartone animato sia uno strumento potenzialmente educativo ed istruttivo, ma anche possibilmente inefficace e deleterio per i bambini se fruito in maniera non soppesata, programmata e finalizzata. Risulta chiaro come la scuola, oltre ad un ruolo fondamentale che riveste per l'educazione, la formazione e l'istruzione dei bambini, abbia la funzione di mediatore per la corretta integrazione e convivenza del contesto istituzionale e formale frequentato dai più piccoli e i *media*. Infatti, la società di oggi è caratterizzata dalla sostanziale presenza dell'audio-visivo che richiede l'attivazione di menti sempre più flessibili e aperte anche a modalità di apprendimento nuove e innovative. La *media education*, dunque, resta un ambito di ricerca sempre attuale e attuabile in azioni didattiche in favore dell'utilizzo consapevole e competente dei *media*, a partire dal contesto scolastico fino a quello privato.

Il risultato evidente è che ci sia da parte di tutti i soggetti che si occupano di educazione la percezione della presenza del cartone animato nella vita degli studenti più giovani, che sia essa auspicata o demonizzata dall'opinione pubblica e/o dei ricercatori.

Effettivamente, si può concludere che il cartone animato a scuola è inteso come un possibile strumento educativo che dimostra avere dei vantaggi e dei limiti, ma è accolto generalmente in maniera favorevole dalle insegnanti e dagli studenti. Gli effetti che sembra avere sono alquanto positivi se l'azione didattica attuata è il risultato di una programmazione adeguata alla classe, finalizzata e mirata al raggiungimento di obiettivi educativi precisi.

BIBLIOGRAFIA

- Aladé F., Nathanson A. I. (2016). *What preschoolers bring to the show: The relation between viewer characteristics and children's learning from educational television*, «*Media Psychology*», Jul., vol 19, n.3, pp. 406-430.
- Alloway, T. P., Williams S., Jones B. (2014). *Exploring the Impact of Television Watching on Vocabulary Skills in Toddlers*. «*Early Childhood Education Journal*», Sep., vol. 42, n. 5, pp. 343-349.
- Bahrani T., Sim T. S. (2012), *Audiovisual News, Cartoons, and Films as Sources of Authentic Language Input and Language Proficiency Enhancement*, «*Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*», Oct., vol.11, n. 4, pp. 56-64.
- Béziat J. (2013), *Analyse de pratiques et réflexivité: Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative*, L'Harmattan, Paris.
- Bonaiuti G. et al. (2017), *Le tecnologia educative: criteri per una scelta basata su evidenze*, Carocci, Roma.
- Borzekowski, D. L. G. (2018), *A quasi-experiment examining the impact of educational cartoons on Tanzanian children*, «*Journal of Applied Developmental Psychology*», Jan-Feb, vol. 54, pp. 53-59.
- Cappuccio, G. (2012). *Sperimentare i cartoni animati in classe. percorsi di media education nella scuola*, Edizioni Junior, Parma.
- Coggi C. (a cura di) (2004), *Valutare la Tv per i bambini: vie alla qualità e all'uso educativo*, Franco Angeli, Milano.
- De Lansheere, G. (1981), *La pédagogie expérimentale*, Mialaret, G., Vial, J., «*Histoire Mondiale de l'éducation*», pp. 485-500, PUF, Paris (URL=<https://orbi.uliege.be/handle/2268/89527>).

- Dinelli, S. (1999), *La macchina degli affetti. Cosa ci accade guardando la Tv? Dalla televisione ad altre tecnologie dell'emozione*, Franco Angeli, Milano.
- Fabre I., Veyrac H. (2014), *Analyse de pratiques pédagogiques: Situations professionnelles d'enseignants-chercheurs novices*, Educagri éditions, Dijon.
- Grange, T. (2015). *Pedagogia sperimentale e professionalità educative*, Ulivieri S., Cantatore L., Ugolini C. (a cura di), *La mia pedagogia*, pp. 371-380, ETS, Pisa.
- Grange, T. (2017), *Ricerca pedagogica e intellegibilità delle pratiche educative*, «Nuova Secondaria Ricerca», vol.9, pp.70-73.
- Günbas, N., (2020), *Students solve mathematics word problems in animated cartoons*, «Malaysian Online Journal of Educational Technology», vol. 8, n. 2, pp. 43-57.
- Jena, A. K., Devi, J. (2020), *Lockdown area of COVID-19: how does cartoon based e-content effect on learning performance of Indian elementary school students with ADHD*, «Online Journal of Distance Education and e-Learning», Oct, vol.8, n. 4, pp. 189-201.
- Kiliçgün M. Y. (2015), *An Examination on the Quality of Contents of the Cartoons That Children Aged 3-6 Years Preferred to watch: "The cartoon I like most"*, «Educational Research and Reviews», May, vol. 10, n. 10, pp. 1415-1423.
- Lillard A. S., Peterson J. (2011), *The Immediate Impact of Different Types of Television on Young Children's Executive Function*, «Pediatrics», Oct, vol. 128, Issue 4, pp. 644-649.
- Linebarger D. L. (2011), *Teaching with Television: New Evidence Supports an Old Medium*, «Phi Delta Kappan», Nov, vol. 93, n. 3, pp. 62-65.
- Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

- Mazza, V. (2002), *Usare la tv senza farsi usare: per genitori e insegnanti che non vogliono lasciare i bambini soli davanti alla tv*, Sonda, Torino.
- Metastasio, R. (2002), *La scatola magica: TV, bambini e socializzazione*, Carocci, Roma.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Le Monnier, Firenze.
- Morcellini, M. (1999), *La TV fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma.
- Oliverio Ferraris A. (2004), *Tv per un figlio*, Laterza, Roma.
- Olube F. K. (2015), *Primary School Pupils' Response to Audio-Visual Learning Process in Port-Harcourt*, «Journal of Education and Practice», vol. 6, n. 10, pp. 118-123.
- Personeni, F. (2010), *Educazione, media e ricerca formativa: indagine esplorativa sui criteri produttivi e valutativi e sulla qualità dei cartoni animati rivolti all'infanzia e alla preadolescenza*. Tesi di dottorato.
- Popper, K., & Condry, J. (1996), *Cattiva maestra televisione*, CDE, Milano.
- Pourtois, J. P., Desmet, H., Humbeeck, B. (2013), *La recherche-action : un instrument de compréhension et de changement du monde*, «Recherches qualitatives», n. 15, pp. 25-35. (URL= http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Pourtois-et-al.pdf).
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Guay, M.-H. (2011), *Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation*. «Éducation et francophonie», vol. 39, n. 2, pp. 165-188. (URL= <http://id.erudit.org/iderudit/1007733ar>).
- Raffaelli L. (2005), *Le anime disegnate. Il pensiero nei cartoon da Disney ai giapponesi e oltre*, Edizioni Minimum fax, Roma.
- Richards L., Morce J. M. (2009), *Fare ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano.

Rondolino G. (2005), *Storia del cinema d'animazione. Dalla lanterna magica a Walt Disney, da Tex Avery a Steven Spielberg*, UTET, Torino.

Tisseron, S., Rivoltella, P.C. (a cura di) (2016), 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia.

Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.

Trincherò R. (2003), Il monitoraggio on line delle preferenze per personaggi e cartoni, a cura di Coggi C., *Valutare la tv per i bambini. Vie alla qualità e all'uso educativo*, pp. 55-98, Franco Angeli, Milano.

SITOGRAFIA

Allegato A, *Linee Guida per la Didattica integrata*, «Decreto 26 giugno 2020, n.39» (URL= https://inapp.org/sites/default/files/NORMATIVA/2020/Statale/20200626_DecretoMinisteriale_n39_RiaperturaScuole_MIUR.pdf)

AUDITEL-CENSIS (2020), *3° Rapporto Auditel-Censis L'italia Post Lockdown: La Nuova Normalità Digitale Delle Famiglie Italiane* (URL= [Microsoft Word - Rapporto 2020 definitivo versione integrale.docx \(auditel.it\)](#)).

CENSIS (2020), *16° Rapporto Censis sulla comunicazione*, (URL= [I media e la costruzione dell'identità | CENSIS](#)).

CENSIS (2020), Il capitolo «Comunicazione e media» del *54° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese/2020*, (URL= [Il capitolo «Comunicazione e media» del 54° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese/2020 | CENSIS](#)).

Comitato scientifico per le Indicazioni Nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione, *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, 2018, (URL= <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>)

ISTITUTO PIEPOLI (2016), *Monitoraggio della Qualità dell'Offerta per Minori. Rapporto di sintesi*, Rai, (URL= [Diapositiva 1 \(rai.it\)](#)).

Commissione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, (URL= [Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning | Istruzione e formazione \(europa.eu\)](#)).

Legge 13 Luglio 2015, n. 107

(URL= <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>)

Mangiapane A. (URL= <https://www.doppiozero.com/materiali/filosofia-dei-cartoni-animati>)

Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, «Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea», 2018, (URL= [Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE. \(europa.eu\)](#))

World Health Organization - Division of Mental Health. (1994), *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.* World Health Organization (URL= <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>)