



**Alessia Rosa** è Dottore di ricerca in Scienze dell'educazione e della formazione e cultore della materia in Metodologia della ricerca empirica nell'educazione infantile. Collabora come docente presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli studi di Torino. È referente del MED (Associazione Italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione) per il Piemonte. Ha diverse pubblicazioni al suo attivo su tematiche relative alla media education.



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO  
ASSESSORATO ALL'ISTRUZIONE E SPORT  
DIPARTIMENTO DELLA CONOSCENZA  
SERVIZIO ISTRUZIONE

# Cartoon in tasca

UNA RICERCA-AZIONE SULLA MEDIA EDUCATION  
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA



Cartoon in tasca

Alessia Rosa

ITINERARI  
Strumenti e riflessioni pedagogiche

ISBN: 978-88-7702-336-0

12



*Io guardo i cartoni sulla televisione grande del salotto,  
quella piccola invece è in cucina per vedere le notizie.*

Ilaria

Non vi è popolo o cultura nella storia che non si sia espresso attraverso racconti, favole e miti; la volontà di narrare è peculiarità e ricchezza propria dell'uomo. Per ciò che riguarda i più piccoli, nel passato il raccontare era affidato unicamente all'oralità e alla voce rassicurante delle figure adulte di riferimento, mentre oggi è sempre più spesso prerogativa dell'immagine in movimento<sup>1</sup>.

Qui ci concentriamo su una forma odierna del narrare storie attraverso immagini in movimento, quella del **cartone animato**, che si affianca e si integra sia con le modalità più tradizionali dell'oralità che con quelle più innovative della multimedialità. I cartoni animati sono una realtà complessa, densa di potenzialità educative se scelti adeguatamente e in relazione alle capacità di comprensione dei fruitori.

In questo primo capitolo presentiamo gli elementi caratterizzanti i prodotti di animazione *preschool* ed i destinatari per cui sono progettati e realizzati.

## **Le storie animate e le tecniche di realizzazione**

L'etimologia del termine *cartone animato* è ancor oggi oggetto di discussione, i "puristi" preferiscono ad esempio i termini *disegni animati* o *film d'animazione*, mentre altri approcci riconoscono i termini *cartoon* e *cartoni animati*, sdoganati a loro giudizio dall'ampio utilizzo<sup>2</sup>. In questa sede non ci soffermeremo su tali disquisizioni semantiche e utilizzeremo nelle pagine seguenti i diversi termini (*cartoon*, *cartone animato*, *disegno animato*, *film d'animazione*) come sinonimi, preferendo piuttosto definire che cosa indichiamo con tali parole.

---

<sup>1</sup> ATTINÀ M. (2005) *Dalla fiaba al videogioco. Linguaggi formativi a confronto*, Edisud, Salerno.

<sup>2</sup> RAFFAELLI L. (1998) *Le anime disegnate il pensiero nei cartoon da Disney ai Giapponesi*, Castelvecchi, Roma.

I cartoni animati sono un linguaggio composito, che fonde arti differenti - tra cui l'illustrazione, il linguaggio cinematografico, la narrazione e la musica - creando tra esse relazioni di interdipendenza<sup>3</sup> attraverso le tecniche dell'animazione.

Le tecniche dell'animazione di oggetti e immagini si fondano, così come il cinema, sul fenomeno della "persistenza delle immagini sulla retina" secondo cui quando i nostri occhi guardano una serie di immagini fisse ogni immagine permane sulla retina per una frazione di secondo anche dopo la sua sostituzione con un'altra immagine. "Ne consegue che se osserviamo un'immagine dopo l'altra, rapidamente, le singole immagini daranno un'univoca visione dinamica e l'oggetto sembrerà muoversi"<sup>4</sup>.

Tutto può essere animato: disegni, foto, oggetti e pupazzi. Le tecniche di animazione sono principalmente *quattro: la cel animation, il passo uno, l'animazione 2D e quella in 3D*. Ne vediamo brevemente le caratteristiche in quanto utile sia per le attività di scelta dei cartoon che per lo sviluppo di percorsi media educativi in contesto scolastico.

La modalità di animazione più tradizionale è quella dei disegni, la *cel animation*, in cui i fogli lucidi sintetici di acetato vengono utilizzati per sovrapporre le parti da animare a quelle fisse.

Il *passo uno* o *stop-motion* si serve delle fotografie di oggetti e pupazzi, di qualunque natura o materiale, per realizzare effetti di movimento. Gli animatori, con pazienza, muovono gli oggetti tra uno scatto e l'altro.

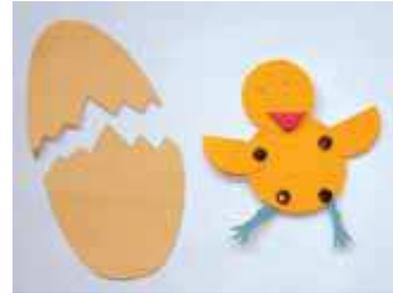
Il *passo uno* o *stop-motion* si declina in forme differenti a seconda del materiale oggetto di animazione.

---

<sup>3</sup> DI TULLIO M.G., *Cinema d'animazione e Fumetto: la valenza formativa*, in "Orientamenti Pedagogici" 53 (2006) 1, 133-145.

<sup>4</sup> MICHELONE G., RIVOLTELLA P.C., VALENZISE G., *Animazione*, in LEVER F., RIVOLTELLA P.C., ZANACCHI A. (2002) "La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche" Roma, RAI-ERI, Roma, pp.209-211

La *cutout animation* è un'animazione bidimensionale poiché viene applicata a oggetti piatti: ritagli di giornale, pezzi di stoffa ecc., in una sorta di collage in movimento. È una tecnica semplice che può servire anche a fini esemplificativi della storia dell'animazione.



Una variante decisamente “poetica” della *cutout animation* è la *silhouette animation* in cui i personaggi sono ombre nere che spiccano su sfondi vivaci e colorati.



La tecnica dell'*object animation* immortala degli oggetti di uso quotidiano, come le penne di un astuccio, gli strumenti da cucina o i mattoncini lego.



Altrettanto “old stile” è la *clay animation*: animazione di oggetti in plastilina, tornata recentemente in voga.



La *puppet animation* è invece la tecnica di animazione di pupazzi, bambole e marionette.



Più complesse sono le tecniche di *graphic animation*, in cui non si utilizzano materiali grafici disegnati (come fotografie o ritagli di giornali), ma si movimentata la grafica stessa oppure si mantiene ferma la grafica e si muove la fotocamera. È un tipo di *stop-motion* che difficilmente viene usato da solo, ma piuttosto in combinazione con altri.



La *pixilation* implica il coinvolgimento di attori reali, che si prestano alla fotografia in *stop-motion*; metodo che permette l'inserimento di scene surreali, come apparizioni e così via.

Le *tecniche di animazione in 2D e in 3D* sono quelle in cui le immagini sono create e/o modificate attraverso la grafica bitmap o grafica vettoriale nel caso dei prodotti 2D, mentre nell'animazione 3D le linee strutturate dei soggetti sono modelli digitali, che vengono in seguito manipolate da un animatore.



Questo breve excursus su alcune delle tecniche di animazione testimonia la ricchezza stilistica e le opportunità espressive dei film d'animazione, nei quali l'utilizzo di una tecnica piuttosto che un'altra corrisponde a specifici intenti comunicativi.

## Lungometraggi, cortometraggi e prodotti seriali

Oltre che per le tecniche di animazione, i cartoon si differenziano secondo la lunghezza dei prodotti in *lungometraggi*, *cortometraggi* e *prodotti seriali*. Descriviamo alcune caratteristiche.

### ***I lungometraggi***

sono stati per molto tempo predomino Disney, anche se oggi vi sono molte alternative interessanti, ad esempio i lavori di Michel Ocelot, regista di film come *Azur e Asmar* e *Kirikou e la strega Karabà*, o quelli di Hayao Miyazaki, regista de *Il castello errante di Howl*. L'intreccio narrativo dei lungometraggi è complesso, l'uso dei dialoghi ampio e richiede elevata capacità di concentrazione per assistere all'intero prodotto. Tendenzialmente quindi non è facilmente comprensibile dai bambini più piccoli.

### ***I cortometraggi d'animazione***

sono prodotti che non superano solitamente i 30 minuti e si avvalgono spesso di tecniche e strutture che danno forma talvolta a vere opere poetiche, ne è un esempio *Gamba Trista*<sup>5</sup> di Francesco Filippi o *Il Vecchio e il mare* di Alexander Petrov. Purtroppo la circolazione sul mercato dei cortometraggi è piuttosto limitata, anche se oggi la rete è una valida fonte per la loro individuazione e reperimento; le opportunità di utilizzo sono invece innumerevoli.

### ***Le serie televisive***

a differenza del film d'animazione e del cortometraggio, sono pensate e create per la TV e per la visione in contesto privato, nostro ambito di interesse privilegiato. I diversi episodi di una **serie animata** hanno in comune alcuni elementi stabili che compongono e condizionano la struttura complessiva della stessa. Tali elementi sono: *la durata, il genere, il concetto, gli eroi*. Vediamoli in dettaglio.

---

<sup>5</sup> [www.youtube.com/watch?v=PQEpSpflShY&feature=share](http://www.youtube.com/watch?v=PQEpSpflShY&feature=share)

**La durata** - Può variare in modo notevole determinando sia la struttura narrativa sia fattori legati all'opportunità di inserire al suo interno spazi pubblicitari. Tra gli standard più comuni vi sono, al confine tra i lungometraggi, i prodotti che durano tra i 52 e i 78 minuti e sono utilizzati per lo più come *speciali* in alcuni periodi dell'anno, ad esempio il Natale, e vengono progettati nella prospettiva di vendita in DVD (sono poi per lo più venduti in edicola). Maggiormente diffusi sono gli standard di 26 e 13 minuti. Ci sono poi le serie con puntate di 5 minuti, particolarmente adatte alle capacità attentive del target prescolare, composte da un numero rilevante di episodi fortemente diversificati tra loro per le tematiche trattate. Un ultimo format sono le cosiddette *gag cartoon* da 30 secondi o anche meno, che oggi trovano grande diffusione soprattutto sul web.

**Il genere** - È il "termine con cui si indica la tipologia di un prodotto che può essere anche letterario, cinematografico o radiofonico, caratterizzato da una certa riconoscibilità in virtù di elementi linguistici e narrativi"<sup>6</sup>. Le serie animate si caratterizzano per gli stessi generi cinematografici: commedia, fantasy, horror e così via. Conoscere il genere fornisce aspettative ed elementi di pre-lettura del prodotto di animazione.

**Il concetto** - È l'elemento che differenzia una serie dall'altra ed è la tematica/problematica trasversale all'intera serie.

**Gli eroi e le eroine** - La loro presenza è fondamentale in quanto in una serie non è la storia il filo conduttore ma l'eroe stesso. Nelle serie animate, infatti, la meccanica narrativa risponde ad esigenze non di continuità ma, al contrario, di discontinuità. Lo spettatore deve potersi inserire nel racconto in qualunque momento, non è previsto che segua ogni puntata. È l'eroe, il protagonista, la sua psicologia e le sue caratteristiche fisiognomiche e non di rado i

---

<sup>6</sup> TAGLIABUE C. *Genere*, in LEVER F., RIVOLTELLA P.C., ZANACCHIA. (2002) "La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche" Elledici-Rai Eri-LAS, Roma., pp. 531-532.

suoi abiti, che consentiranno agli spettatori di comprendere ciò che sta accadendo indipendentemente da quale puntata venga trasmessa. Per tali ragioni non vi sono molte serie animate con strutture assimilabili a romanzi di formazione incentrati sull'evoluzione del protagonista verso la maturità con profondi cambiamenti interiori, perché si rischierebbe di non riconoscerlo, "rompendo" la magia del processo di immedesimazione. Non a caso in molte serie televisive i protagonisti hanno la stessa età e le stesse sembianze anche se la storia si sviluppa in un lungo periodo in cui le stagioni si alternano più volte.

"Il bambino spettatore, che conosce queste regole o che, scoprendole, le accetta, attende gli intrighi del suo eroe con il bisogno di essere sorpreso senza mai essere disorientato. Egli cerca una valorizzazione personale (un'auto-valorizzazione) attraverso l'eroe del quale segue le avventure. L'avventura offre al bambino un mezzo ideale per soddisfare il suo bisogno di identificazione"<sup>7</sup>.

Le peculiarità dei prodotti di animazione seriali qui sintetizzati sono il risultato di un'evoluzione storica strettamente connessa alla storia della tv rivolta ai bambini che, a sua volta, rispecchia l'evoluzione dei valori e dei modelli di comportamento di ogni Paese, essendo la tv per i più piccoli un importante strumento di trasmissione e divulgazione dei valori.

Non possiamo dar conto di tutti i cartoon trasmessi dalle reti italiane, preferiamo dunque tratteggiare a grandi linee la filosofia alla base dei programmi che sono contenitori degli stessi. Nel confrontarci con insegnanti e genitori abbiamo potuto rilevare in differenti occasioni come la percezione e le conoscenze dei prodotti per i bambini siano strettamente connesse alla propria esperienza di fruizione, quindi limitata ad un arco di tempo ristretto, che non consente una più ampia visione, capace di cogliere alcune sfumature che possono risultare interessanti in prospettiva educativa.

---

<sup>7</sup> PASETTI E. (2002) *L'universo dei cartoni animati. Fare scuola con la fantasia*, Roma, Unicef.

## L'evoluzione dei programmi tv per bambini in Italia

Lo sviluppo della programmazione tv rivolta ai bambini in Italia coincide con l'evoluzione della televisione stessa in quanto le emittenti del nostro Paese si sono storicamente distinte per un'elevata sensibilità nella programmazione per i giovanissimi. Nei loro primordi le trasmissioni tv per bambini assumono intenti esplicitamente educativi, successivamente abbandonati a favore dell'intrattenimento e del divertimento. Possiamo suddividere l'evoluzione della tv italiana rivolta ai bambini in sei fasi<sup>8</sup>:

La **prima fase** va dal 1954 al 1975, anni in cui le reti pubbliche rappresentavano una scelta obbligata per il pubblico televisivo. La Rai prende dalla Bbc sia la filosofia dell'educare divertendo che i format delle trasmissioni di maggior successo. Le proposte per i più piccoli avevano come protagonisti fiabe, marionette e burattini, ma vi erano anche film, telefilm, documentari e cartoni animati, spesso importati dall'estero. Elemento trasversale erano i valori proposti, quali l'operosità, l'altruismo e il coraggio. Di grande successo alla fine degli anni '50 fu sicuramente *Zurli*, "Il mago del Giovedì", che adattava a misura di bambino i quiz più in voga tra gli adulti. Nello stesso periodo ebbero molto seguito anche i cartoni animati di *Lotte Reiningen*, che riproponeva in bianco e nero le fiabe tradizionali, mentre quelle moderne erano trasmesse attraverso le dirette dal "Teatro per ragazzi".

La **seconda fase**, che va dal 1976 al 1981, inizia con la fine del monopolio Rai e la nascita delle emittenti televisive private. In questi anni i modelli educativi precedentemente proposti dalla tv per ragazzi venivano messi in discussione e le proposte si diversificavano: Rai1 si rivolgeva alle famiglie, attraverso i "family programs", mentre Rai2 persisteva nella filosofia "dell'educare divertendo".

---

<sup>8</sup> Le prime quattro tappe delineate sono tratte dalla suddivisione proposta in D'AMATO M.(1997) *Bambini e tv: un manuale per capire un saggio per riflettere*, Il Saggiatore, Milano.

I ritmi di programmazione si intensificarono e le trasmissioni, che precedentemente avevano cadenza settimanale, divenivano quotidiane.

Nella **terza fase**, dal 1982 al 1986, la programmazione dei network privati acquistava una posizione di rilievo, soprattutto tra il pubblico dei giovanissimi, attraverso programmi contenitori di cartoni animati come *Bim Bum Bam* su Italia1 e *Ciao Ciao* su Rete4. Il periodo a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta vedeva le reti, sia pubbliche che private, in seria difficoltà per ciò che riguardava il target bambini/ragazzi, i cui gusti e richieste cambiavano così velocemente da rendere difficile qualunque statico inquadramento. Le aziende costruivano il proprio palinsesto soprattutto sui gusti dei telespettatori<sup>9</sup> e gli interessi pubblicitari.<sup>10</sup>

Rai2 rimaneva l'interlocutore privilegiato della fascia minori, consolidando la tradizione dei programmi contenitore, quali ad esempio *Tandem* e *Pane e marmellata*. Complessivamente è corretto affermare che, sia nelle emittenti pubbliche che in quelle private, le produzioni italiane sembravano soccombere sotto il peso delle trasmissioni e dei cartoni importati dagli USA, anche in seguito ad importanti accordi con la Walt Disney. Le reti Mediaset consolidavano i programmi contenitori (*Ciao Ciao* e *Bim Bum Bam*) e, in risposta alle critiche di proporre contenuti eccessivamente violenti, optavano per un genere soft, come i cartoni animati giapponesi di genere sentimentale e sportivo, privi di quegli aspetti dicotomici ripresi dalle favole.

Sembra così concretizzarsi la "premonizione" di Bruno Bettelheim, universalmente riconosciuto come uno dei massimi studiosi della portata psicologica della fiaba, che quasi dieci anni prima aveva scritto: "Oggi la maggior parte dei bambini conoscono le fiabe solo in versione edulcorate e semplificate che attenuano il loro significato e le privano dei contenuti più profondi: versioni come quelle dei film

<sup>9</sup> CASSETTI F., DI CHIO F. (1999) *Analisi della televisione*, Bompiani, Milano.

<sup>10</sup> Questa nuova politica d'azione si concretizza nel 1981 attraverso l'uso del *Meter*, strumento di rilevazione automatica del consumo televisivo.

## **Famiglie e media: quando l'unione fa la forza**

Il concetto di famiglia è profondamente mutato negli ultimi vent'anni, sia nell'idea collettiva della stessa sia nella sua strutturazione reale. Vi sono famiglie nucleari (composte da genitori e figli), famiglie monoparentali (composte da un genitore e uno o più figli), ricostruite (cioè nate dall'unione di più famiglie). A questo variegato universo familiare il contesto sociale richiede un numero sempre più ampio e diversificato di capacità organizzative. Molti adulti si trovano così a vivere un'affannosa ricerca di equilibri efficienti che coniughino le necessità personali, gli interessi professionali e i bisogni familiari. Il tempo extrascolastico dei bambini è sempre più precocemente occupato da molteplici attività. Ciò impegna le famiglie a strutturare veri e propri planning settimanali, sino a trasformare molti adulti di riferimento in autisti affannati fra un luogo e l'altro.

Alle famiglie si chiedono inoltre attenzioni e sensibilità educative diversificate, seppure con l'obiettivo comune di promuovere la crescita armonica dei bambini in relazione all'attuale momento storico, di cui i media fanno parte. Il primo medium a cui l'attenzione educativa della famiglia si rivolge è la televisione che per i bambini più piccoli, soprattutto per ciò che riguarda i cartoni animati, resta il più apprezzato e autonomamente utilizzato, e quindi collocabile all'interno del più ampio progetto educativo familiare. I genitori possono finalizzare la fruizione televisiva ad occasioni di crescita e confronto gestendone e filtrandone i tempi e le modalità d'accesso all'interno di un bacino strutturato di proposte educative. Si tratta dunque di progettare anche in merito alla tv un clima educativo positivo, caratterizzato da un insieme di percorsi esperienziali attraverso i quali le figure educative di riferimento propongono ai bambini precise strutture valoriali e modelli di comportamento.

## Riflessione sul ruolo della tv nelle dinamiche familiari

La progettazione media educativa in contesto familiare implica in primo luogo un'onesta riflessione sul ruolo assunto/concesso alla tv all'interno della propria realtà domestica. Oltre a quello ricreativo o informativo deve essere riconosciuto alla tv anche un valore sociale le cui declinazioni di utilizzo sono molteplici ed eterogenee. Tali differenti modalità possono essere raggruppate in tre macro gruppi di utilizzo: *strutturale, relazionale, di delimitazione di gusti e conoscenze*.

### L'*utilizzo strutturale*

è quando la tv rappresenta unicamente un mezzo, al di là dei contenuti proposti, valido ad esempio per scandire le attività quotidiane: ci si alza con le previsioni del tempo, si dà la merenda ai bambini all'ora del loro cartoon preferito e si inizia la cena con i titoli dei telegiornali. Anche l'abitudine ad accendere la tv utilizzandola come sottofondo e compagnia rientra in tale utilizzo strutturale. Questa abitudine è largamente diffusa e rappresenta una modalità difficile da scardinare in quanto è così intrinsecamente inserita nel quotidiano che talvolta non se ne ha neanche percezione, se non quando viene meno.

### L'*utilizzo relazionale*

raggruppa tutte quelle occasioni in cui alla tv viene attribuito un ruolo nelle interazioni tra i membri della famiglia, diventando tema di confronto. Il giudizio di uno dei genitori in merito ad un episodio televisivo può, ad esempio, divenire spunto di condivisione in relazione ai comportamenti proposti, idee e aspettative. Concedere alla tv un ruolo relazionale all'interno del contesto familiare può considerarsi un approccio media educativo se le tematiche vengono affrontate con spirito critico, rinunciando a qualunque forma di idealizzazione dei personaggi televisivi.

### Il ruolo *di delimitazione di gusti e conoscenze*

la tv lo svolge quando crea una sorta di invisibile linea di confine degli spazi personali dei membri della famiglia. I programmi politici,

lo sport e la fiction divengono così spazio di relax adulto e i cartoon proprietà dei più piccoli. I confini sono problematici quando sono invalicabili, in quanto il risultato è quello di una fruizione spesso solitaria in cui la tv è al centro dell'attenzione. Ma la delimitazione di gusti e conoscenze si può configurare anche come ambito di *expertise* in cui ogni membro della famiglia diviene guida degli altri componenti comunicando passioni e interessi, ponendosi a fasi alterne come discente o "professore". Il ruolo della tv muta così da catalizzatore di attenzione a oggetto di discussione.

Ma il ruolo che la televisione assume nella quotidianità dei nuclei familiari è talvolta così intrinsecamente connesso alle routine dei suoi membri che può risultare difficile individuarlo. La riflessione su di esso è però importante perché la prima lezione "media educativa" viene data attraverso l'esempio, se quindi alla tv affidiamo la gestione dei ritmi familiari con molta probabilità lo stesso verrà fatto anche dai più piccoli; se consentiamo ai nostri programmi preferiti di catalizzare completamente la nostra attenzione i figli si comporteranno di conseguenza. Quando poi si forniscono loro indicazioni in merito all'utilizzo televisivo che risultano incoerenti rispetto ai comportamenti messi in atto possono crearsi situazioni di difficile comprensione.

Possiamo pertanto affermare che le abitudini di fruizione televisiva che mostrano i bambini prima e gli adolescenti poi non sono mai frutto di una scelta totalmente personale (anche quando l'estrema libertà di fruizione concessa dagli adulti potrebbe farlo pensare), ma il risultato di una vera e propria stratificazione di esperienze, mediazioni e relazioni familiari<sup>68</sup>. I bambini apprendono in primo luogo dai genitori e dalle figure significative di riferimento non solo le abitudini televisive ma anche le strategie per la scelta dei programmi, il corretto modo di approcciarsi al mezzo televisivo e, in base al bagaglio esperienziale vissuto, attribuiscono più o meno valore al medium tv.

---

<sup>68</sup> FAZIOLI BIAGGIO E. (1999) *Bambini davanti alla tv*, Red Studio, Como.

## Un vademecum per la fruizione televisiva? No grazie

L'educazione ad una fruizione consapevole della tv all'interno del nucleo familiare non è semplice, è quindi auspicabile la rinuncia a qualunque posizione oltranzista. Così come un approccio alla tv assolutamente libero e privo di "paletti" non può dirsi efficace, è bene non porsi all'opposto tra chi dice no alla tv per partito preso. Nelle occasioni di formazione rivolte ai genitori sono comuni affermazioni del tipo "da quando è nato mio figlio abbiamo portato via il televisore" oppure "ci sono troppe cose brutte in tv preferiamo non accenderla davanti ai bambini". Queste posizioni di netto rifiuto conducono perlopiù i bambini a idealizzare lo strumento tv, così come è naturale fare con tutto ciò che viene proibito, fruendone in modo spasmodico e acritico appena gli viene data la possibilità, ad esempio a casa dei nonni o degli amici. Secondariamente si esclude il bambino da una serie di opportunità di socializzazione tra pari, come i giochi di ruolo relativi ai cartoon, le discussioni con i compagni e tutte quelle situazioni in cui i cartoni animati acquisiscono un ruolo nella quotidianità dei bambini. La tv rappresenta un aspetto della realtà che è preferibile non escludere dall'esperienza dei più piccoli in quanto possiede un ampio potenziale educativo.

Nell'impossibilità di proporre regole valide sempre e per chiunque, tenteremo di delineare alcuni spunti di riflessione che possono sostenere i genitori nello strutturare un progetto educativo ad hoc per i loro bambini.

Le **regole** relative alla tv possono configurarsi come un percorso di mediazione in cui i bambini vengono incitati a esplicitare i propri gusti e le proprie richieste, abituandoli così a riflettere sulle proprie preferenze. Talvolta la scelta potrà essere determinata anche dal fatto che quel cartoon piace ai compagni e viene riproposto nei giochi di ruolo: sostenere il bambino nella presa di coscienza di tale aspetto rappresenta un importante elemento di crescita.



*Dei Barbapapà io ho i libri, le figurine, anche una maglia  
con su Barbaforte che me la voglio mettere sempre.*

Leonardo

Il panorama educativo italiano, sia scolastico che territoriale, ha registrato, negli ultimi quindici anni, un diffuso interesse per l'universo mediatico attraverso un numero sempre più ampio di proposte e interventi media educativi. Le molteplici iniziative in tale ambito testimoniano una diffusa consapevolezza del ruolo assunto dai media nella quotidianità dei più giovani e non solo. Alla base di molte iniziative è possibile intravedere l'intenzione di fornire strumenti di protezione dall'invasività mediatica e di comprensione di un sistema complesso, a cui vanno riconosciuti aspetti positivi e negativi, così come a qualunque ambito del reale.

In questo orizzonte la scuola dell'infanzia italiana, sempre in prima linea nell'accogliere le innovazioni didattiche, si colloca in disparte. Le ragioni sono molteplici: tra le più diffuse vi è forse una comune diffidenza, sia da parte di alcuni insegnanti che di molti genitori, verso le proposte media educative rivolte ai più piccoli poiché considerate precoci rispetto alle effettive necessità/possibilità dei bambini.

Vi sarà modo nel corso della presente trattazione di smentire i presupposti di queste posizioni, così come la concezione della media education come scudo e strumento di difesa verso il pervadere dei media. L'approccio media educativo è infatti finalizzato ad orientare i bambini verso un'interazione critica con i media quali oggetti culturali, traendone i massimi vantaggi formativi pur nella consapevolezza dei differenti risvolti e possibili condizionamenti.

### **Quando media ed educazione si incontrano**

L'incontro tra i media e l'educazione può condurre ad un numero rilevante di esperienze e percorsi schematizzabili in due macro aree: l'educazione con i media e l'educazione ai media.

Del primo gruppo fanno parte quelle attività in cui le tecnologie supportano i percorsi formativi mentre il secondo approccio contempla invece l'utilizzo dei media quale oggetto di riflessione e studio.

Volendo esplicitare tali approcci con un esempio possiamo affermare che se proponiamo una puntata di *H2Ooooh!*<sup>35</sup> per spiegare il valore delle risorse idriche utilizzeremo il prodotto in modo strumentale, lavoreremo cioè *con il media*, se invece riflettiamo con il gruppo sulle caratteristiche psicologiche dei personaggi, sull'utilizzo della musica e così via, allora il nostro sarà un approccio di educazione *ai media*.

Approfondiamo le due prospettive riferendoci non ai media in generale ma ai prodotti video.

Nell'**educazione con i media** i prodotti utilizzati come supporto all'attività didattica possono essere "educational", cioè progettati e realizzati con specifici intenti educativi e didattici, oppure essere prodotti di consumo con finalità comunicative diversificate e non specificatamente educative; sarà in questo caso compito dell'insegnante vagliarne l'adeguatezza rispetto alle finalità del progetto educativo elaborato.

In relazione ai prodotti indirizzati alla fascia di età prescolare l'offerta di programmi con specifici intenti didattici è ampia. Ne sono un esempio programmi come *Bear nella grande casa Blu*, in cui un enorme pupazzo con le sembianze di un orso interagisce con il pubblico a casa e con altri animaletti, e dove un simpatico maestro spiega piccoli fenomeni e analizza aspetti della vita quotidiana.

Altri prodotti possono però assumere la funzione di supporto educativo anche quando sono stati progettati e realizzati con intenti differenti, ad esempio, se desideriamo spiegare ad un bambino cos'è e com'è un deserto non serve spenderci in complesse descrizioni, sarà sufficiente mostrare un prodotto video o fotografico ambientato nel Sahara<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> *H2Ooooh!* è un progetto di sensibilizzazione al tema del risparmio idrico, promosso da *Gruppo Alcuni* in collaborazione con l'Ufficio UNESCO di Venezia. Per approfondimenti si veda [www.h2oooh.org](http://www.h2oooh.org)

<sup>36</sup> In quest'ottica sono state ad esempio allestite molte mostre contemporanee in cui le tecnologie insieme a reportage, foto e giornali diventano mezzo per consentire al grande pubblico di accedere più agevolmente alle informazioni che l'esposizione intende fornire. Esistono inoltre molteplici prodotti ludici, definiti *educational*, che utilizzano le tecnologie per educare divertendo.

In entrambi i casi la scelta dei prodotti mediatici da utilizzare deve essere attenta e oculata, basandosi su una serie di indicatori che non possono essere definiti una volta per tutti, ma ogni ricerca di materiale deve indirizzarsi verso gli obiettivi formativi individuati e in relazione ai soggetti coinvolti. L'errore più comune nella scelta di prodotti di supporto alla didattica è quello di concentrarsi unicamente sui contenuti tralasciando gli aspetti estetici, strutturali e soprattutto valoriali e ideologici.

L'alfabetizzazione mediatica da parte del personale educativo e parallelamente la conoscenza dei prodotti in circolazione consentono un'adeguata valutazione delle possibili proposte mediatiche, valorizzandone così le potenzialità quali strumenti comunicativi funzionali alla relazione didattica.

Non è sufficiente proporre un qualunque cartoon per attirare l'attenzione dei bambini, che non vengono catturati da un prodotto inadeguato o al di sotto delle loro aspettative. L'educazione con i media quale metodologia di lavoro non può essere ridotta a "facilitatore comunicativo o motivazionale", ma deve essere collocata all'interno di scelte strategiche atte a rispondere efficacemente a esigenze educative molteplici e contestualizzabili.

La scelta acritica, o comunque non sufficientemente attenta, dei prodotti mediatici volti all'insegnamento rischia di stravolgere il valore dei prodotti stessi, quali linguaggi con proprie regole e strutture, riducendone nel contempo le potenzialità educative. È quindi importante, prima di avventurarsi in qualsiasi percorso che implica l'utilizzo dei media, delineare precise linee d'azione, basate su riflessioni ed esperienze pregresse, correlate a variabili e contesti differenti quali: il tema dell'incontro, i soggetti a cui ci si rivolge, il background culturale del docente e così via. La ricerca e il reperimento dei materiali risulta conseguentemente più complesso ma senza dubbio di maggior efficacia.

Parallelamente è necessario chiedersi continuamente quale sorte abbiano i saperi una volta mediati dalle macchine<sup>37</sup> predisponendo specifiche azioni valutative atte a definire, ad esempio, quali rielaborazione della conoscenza si sviluppano, se e quanto sono funzionali allo sviluppo di competenze, qual è il valore aggiunto nell'utilizzare i media e così via.

La seconda prospettiva di connessione tra media ed educazione è quella più prettamente media educativa, che considera i **media quali oggetti culturali** e conseguentemente degni di analisi e studio. La media education mira a fornire, a chi vi si accosta, gli strumenti conoscitivi e le competenze utili non solo alla comprensione di ciò che i media vogliono esplicitamente comunicare ma anche ai sistemi simbolici ad essi connessi, nonché agli interessi economici, alle finalità ideologiche e alle prospettive culturali che ne condizionano la struttura. Le “categorie dei media, i generi e i linguaggi specifici, le tecniche utilizzate nel costruire i messaggi proposti e il senso attribuito a questi ultimi”<sup>38</sup> sono dunque solo alcuni degli aspetti di interesse di un qualunque percorso media educativo.

L'acquisizione di tali strumenti di comprensione permette di approcciarsi in modo critico e consapevole all'universo mediatico attraverso lo sviluppo di “abilità di decodifica, analisi, valutazione e produzione di messaggi, usufruendo di tutti i formati della comunicazione mediale”<sup>39</sup> e riflettendo autonomamente sulla dimensione estetica, etica e socioculturale che ogni messaggio propone. Il passaggio ultimo del processo media educativo risiede nell'acquisizione di una progressiva presa di responsabilità nel creare e diffondere messaggi capaci di rispecchiare quei valori considerati importanti e dunque degni di massima diffusione. Si sposta dunque il focus

---

<sup>37</sup> RANUCCI V. (1994) *I media nel curriculum scolastico*, in MARAGLIANO R. *I media e la formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, p.199.

<sup>38</sup> LEVER F., RIVOLTELLA P.C., ZANACCHI A. (2002) *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*, Elledici-Rai Eri-LAS, Roma.

<sup>39</sup> AUFERDHEIDE P. *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, in KUBEY R. (a cura di) (1997) “Media Literacy in the Information Age” Transaction Publ., New Brunswick (NJ).

dalla fruizione critica alla produzione responsabile. Così declinata la media education può apparire come un ambito di studio rivolto solo ai ragazzi più grandi, se non agli adulti, mentre, al contrario, i primi **strumenti di decodifica** del sistema mediatico possono essere acquisiti già in tenera età.

Il sistema mediatico può essere paragonato ad un enorme castello con centinaia di porte chiuse. Dall'esterno ne potremmo percepire la grandiosità e goderne la bellezza, ma solo entrandovi sarà possibile comprenderne i limiti reali, le potenzialità e le ragioni strategiche della sua costruzione. La media education ci fornisce le chiavi per aprire le differenti porte, potremo così accedere alle sale da ballo ma anche alle segrete, sino ad arrivare alla torre più alta e godere del panorama.

Tale percorso è lungo e articolato, sia per la complessità del sistema mediatico sia per il suo continuo sviluppo. I più piccoli acquisiranno le competenze utili alla comprensione dei media di cui usufruiscono e successivamente ampliaranno i loro orizzonti in un percorso graduale e continuativo, che in realtà non può esaurirsi all'interno dei tempi e degli spazi del sistema scolastico. Le attività di media education non possono infatti configurarsi come esperienze fisicamente limitate o estemporanee. Rinunciare alla riflessione mediatica significa essere esclusi, o meglio autoescludersi, dalla comprensione di parte dell'universo che ci circonda e ci condiziona.

Possiamo pertanto affermare che l'educazione ai media si pone quale principale obiettivo quello di sviluppare nuove forme di alfabetizzazione, indispensabili per approcciarci in modo critico e consapevole all'universo della comunicazione mediatica che ci circonda e con cui ci relazioniamo quotidianamente.

Ciò che è in gioco è la nostra libertà di azione e movimento; non essere alfabetizzati ai media significa cercare di orientarsi all'interno di un ampio spazio servendosi di una cartina logora.

## Nuove forme di alfabetizzazione

Il concetto di alfabetizzazione nella sua accezione più generica indica l'acquisizione della capacità di leggere e scrivere. Oggi tale nozione va ampliandosi designando "la padronanza di più modelli di comprensione, l'elaborazione di conoscenze diverse, la flessibilità e la coerenza dei collegamenti tra molteplici contenuti e forme culturali"<sup>40</sup>. L'alfabetizzazione si configura quindi quale "chiave di lettura e comprensione del mondo circostante" da cui il sistema mediatico, sempre più saturo di informazioni, non può essere escluso.

Su tali presupposti si percepisce in modo sempre più condiviso e diffuso la necessità, non solo per i minori, di un'*alfabetizzazione mediale* o *media literacy*, secondo la letteratura pedagogica di impostazione anglosassone che per prima si è occupata di tali aspetti. Il termine *media literacy* indica le conoscenze, le capacità e le competenze utili per poter "usare e interpretare i media, in particolare quelli audiovisivi (cinema e televisione)"<sup>41</sup>.

Buckingham<sup>42</sup> individua **due modalità di considerare l'alfabetizzazione mediale**: una funzionale e una critica. La prima è finalizzata a fornire ai soggetti coinvolti conoscenze e abilità per accostarsi e usufruire dell'universo mediatico attribuendovi senso o comprendendone il funzionamento. La seconda implica lo sviluppo di capacità di analisi, valutazione e riflessione critica, in relazione ai messaggi mediatici quali risultato di un imponente sistema comunicativo e di interessi molteplici.

Volendo concentrarci su questa seconda prospettiva citiamo il **Rapporto sull'alfabetizzazione digitale e mediale**<sup>43</sup>, realizzato per

<sup>40</sup> CHISTOLINI S. *Alfabetizzazione* in PRELLEZO J.M., NANNI C., MALIZIA G. (1997) "Dizionario di scienze dell'educazione" Elledici, SEI, Torino, pp. 42-43.

<sup>41</sup> CALVANI A., FINI A., RANIERI M. (2010) *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento, p.19.

<sup>42</sup> BUCKINGHAM D.(2003), *Media education*, Polity Press, Cambridge, trad.it (2006), *Media education*, Erickson, Trento.

<sup>43</sup> [www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action](http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action)

la Fondazione Knight, che chiarisce il concetto di alfabetizzazione mediale analizzando le capacità che lo compongono, che sono:

1. capacità di **accedere** all'universo mediatico, individuando i contenuti di interesse, attraverso gli strumenti tecnologici opportuni;
2. capacità di **analizzare** e valutare i messaggi mediatici comprendendoli nei loro molteplici significati. Ciò implica la capacità di esaminarli criticamente per individuarne la qualità, la veridicità, la credibilità, e le prospettive ideologiche e valoriali, tenendo parallelamente in considerazione i potenziali effetti e conseguenze dei messaggi;
3. capacità di **produrre messaggi** e contenuti utilizzando la creatività e la consapevolezza dei propri scopi comunicativi, dei destinatari a cui il messaggio è rivolto nonché delle tecniche comunicative utilizzabili. La produzione di testi mediatici non è finalizzata all'acquisizione di un approccio professionale o professionalizzante ai media, ma consente, attraverso l'immedesimazione e la sperimentazione, una reale comprensione delle regole e dei pregi dei materiali prodotti in modo professionale<sup>44</sup>;
4. capacità di **lavorare in gruppo** condividendo le proprie conoscenze in uno spazio globale.

La declinazione proposta da tale Rapporto evidenzia con chiarezza come l'acquisizione di tali capacità non è funzionale unicamente alla comprensione e all'interpretazione dell'universo circostante, ma anche alla partecipazione alla vita della propria comunità e della comunità globale, ponendosi parallelamente come consumatore e produttore di messaggi.

---

<sup>44</sup> LIVINGSTONE S. (2003) *The Changing Nature and Uses of Media literacy*, "Media@LSE Electronic Working Papers", 4, [www.lse.ac.uk/collections/media@lse/study/pdf/Media@lseEWP4\\_july03.pdf](http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/study/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf) (verificato il 7 novembre 2011).

Alle stesse conclusioni sono giunte le ricerche condotte da Cardarello secondo cui il piacere o l'attrattiva destati dall'immagine in movimento risultano compatibili, se non sinergici, rispetto a quel bisogno di esplorazione che costituisce una forma di motivazione intrinseca all'attività mentale ed il punto di partenza di progetti educativi tutelati dal rischio di pedagogismi e didatticismi<sup>103</sup>.

I cartoni possono essere utilizzati in tal senso, ma, rivolgendoci a bambini piccoli, è bene alternare tale modalità comunicativa con prassi differenti, affinché non imparino ad apprendere unicamente attraverso le immagini, stimolando invece la capacità di ascolto della voce, di immaginare quanto viene raccontato e così via.

Secondariamente è bene non implementare l'autoreferenzialità<sup>104</sup> della tv, in merito alla diffusione di informazioni e conoscenze. Se i cartoon venissero sempre utilizzati dall'insegnante i bambini potrebbero erroneamente dedurre che quanto viene detto nel cinema di animazione sia sempre vero.

Il ruolo che i cartoon e i *media* in generale assumono nella vita di ognuno non è meramente strumentale<sup>105</sup>, dunque la scuola non può trascurare i cartoni animati anche come oggetto di riflessione. Gli aspetti considerabili sono molteplici, ad esempio: i linguaggi, le tecniche differenti, le strutture narrative presentate, i significati e i valori proposti.

---

<sup>103</sup> CARDARELLO R. (1985) *Si può prevedere il momento della noia in televisione?*, Ikon, n.10.

BARDULLA E., CARDARELLO R., LUMBELLI L. (1984) *Attenzione e noia nella fruizione del testo televisivo*, Ikon, n.8.

<sup>104</sup> Definiamo alcune delle informazioni proposte attraverso i media "autoreferenziali" in quanto la fonte e la veridicità delle informazioni fornite è difficilmente reperibile.

<sup>105</sup> BAGNARA S., FAILLA A. (1997) (a cura di) *Compagno di banco. Computer e nuove tecnologie per la scuola*, Etas libri, Milano.

## Progettare percorsi di cartoon education

“Progettare significa prevedere in anticipo le mosse necessarie per raggiungere certi obiettivi, ma oggi progettare la formazione significa anche adottare nuovi obiettivi e riuscire a leggere nuovi bisogni, significa considerare la conoscenza e gli strumenti di rappresentazione e costruzione della conoscenza in modo più flessibile, significa saper tenere meglio conto della dimensione umana e saper valutare non solo i risultati ma anche i processi messi in atto, indipendentemente dal fatto che siano stati progettati o meno.”<sup>106</sup>

I momenti che devono essere considerati<sup>107</sup> nel progetto didattico sono:

1. la descrizione delle finalità educative e delle competenze da sviluppare;
2. la rilevazione della situazione di partenza e della cultura di base;
3. la definizione degli obiettivi educativi;
4. la descrizione delle metodologie didattiche;
5. la descrizione dell'esperienza di apprendimento;
6. la selezione e l'organizzazione dei contenuti di apprendimento;
7. la definizione dei materiali e delle risorse occorrenti;
8. l'individuazione dei tempi e degli spazi;
9. le opportunità e le modalità di produzione;
10. l'individuazione degli strumenti e dei metodi di valutazione.

Le **finalità** in ambito media educativo possono essere svariate: l'educazione alla salute, all'alimentazione, alla multiculturalità, e così via.

---

<sup>106</sup> BALDASSARRE V. A., ZACCARO F., LOGORIO B. (2004) *Progettare la formazione*, Carocci, Roma, p. 11.

<sup>107</sup> TORRE E., RICCHIARDI P. (2007) *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Erickson, Trento, p. 191.

Se, ad esempio, consideriamo rilevanti le tematiche media educative connesse alla multiculturalità potremmo lavorare sulle rappresentazioni e stereotipizzazioni delle culture nei cartoni animati, ponendoci come possibili obiettivi:

- la comprensione del concetto di *rappresentazione*;
- l'individuazione degli elementi ricorrenti per la caratterizzazione dei personaggi delle differenti culture;
- l'individuazione delle correlazioni ricorrenti tra tratti psicologici e culture di provenienza;
- la comprensione dell'utilizzo delle musiche tipiche per l'introduzione dei personaggi.

Le finalità possono essere connesse anche al *linguaggio dei cartoon* per conoscere le modalità di movimento delle immagini o quelle di utilizzo delle musiche. È poi necessario informarsi circa le **conoscenze pregresse** dei bambini<sup>108</sup> in materia di cartoni animati, le loro abitudini e preferenze di fruizione per ideare un percorso indirizzato non a un alunno ideale ma reale. La raccolta deve avvenire attraverso una serie di occasioni di confronto inserite in routine e tempi lunghi. Ciò implica da parte degli insegnanti grandi capacità di ascolto, osservazioni dei giochi, dei gadget e dei vestiri in cui i cartoni trovano posto e, per comprendere tutto questo, un'ampia conoscenza dell'universo dei cartoon e relativo aggiornamento.

È possibile stimolare i bambini nel racconto e nella rielaborazione di quanto vedono nel quotidiano. Sulla base del contesto e delle peculiarità dei soggetti sarà possibile stilare gli **obiettivi educativi**, espressi in modo chiaro e non ambiguo, in modo che possano essere condivisi con l'equipe di lavoro.

Presentiamo di seguito, con intenti esemplificativi, la tabella strutturata in un gruppo di lavoro delle insegnanti che si sono impegnate a definire gli obiettivi per i tre gruppi d'età presenti nella scuola dell'infanzia.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> TASSINARI G. (1995) *Teoria e storia della didattica*, in CAMBI F., OREFICE P., RAGAZZINI D. "I saperi dell'educazione", La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).

<sup>109</sup> Gli obiettivi sono stati individuati da M. M. Springhetti e C. Podetti della scuola dell'infanzia *Peter Pan* di Cavareno.

|                 | Il bambino lettore   | Il bambino scrittore  | Il bambino critico   | Il bambino spettatore  |
|-----------------|--|---|--|--|
| <b>Finalità</b> | Saper analizzare la struttura linguistica e contentistica delle immagini fisse e dei cartoon riconoscendone gli elementi testuali.   | Saper produrre un messaggio utilizzando le regole linguistiche dei media per un dato obiettivo comunicativo.          | Saper interpretare e valutare un messaggio nei punti di vista e nei valori che esprime.  | Saper scegliere le modalità del proprio consumo mediale.   |
| <b>3 ANNI</b>   | <p>Descrive un'immagine fissa riuscendo a definirla nel suo insieme (è una fattoria... è il mare) e in alcuni particolari (ci sono le mucche, il fieno...).</p> <p>Distingue tra immagini fisse e in movimento.</p> <p>Riconosce e sa nominare i personaggi di un breve prodotto video.</p> <p>Riconosce tra alcuni personaggi cartoon quelle che appartengono alla stessa serie tv.</p> <p>Distingue tra rumori e musica (i colpi alla porta la colonna sonora...).</p> <p>Distingue le tipologie di prodotti video (film, cartoon, pupazzi animati).</p> <p>Riesce a definire le azioni presentate nel cartoon (il personaggio sale le scale, sale in macchina...).</p> <p>Ricostruisce brevemente la vicenda narrata dal prodotto video (dopo alcune visioni ripetute).</p> <p>Comprende l'evoluzione temporale di una storia (il prima e il dopo).</p> | <p>Ipotizza l'evoluzione delle vicende narrate in un cartoon.</p> <p>Progetta i personaggi di una storia animata.</p> | <p>Descrive un'immagine fissa e/o in movimento riuscendo a individuarne le incongruenze (è una fattoria... è il mare) .</p> <p>Individua i personaggi in cui desidera immedesimarsi.</p> <p>Riconosce le emozioni espresse in un'immagine.</p> | <p>Sa adeguarsi alle limitazioni temporali nella visione di prodotti video.</p> <p>Sa dare attenzione "esclusiva" a un prodotto video per almeno dieci minuti.</p> |

|                 | Il bambino lettore  | Il bambino scrittore  | Il bambino critico   | Il bambino spettatore  |
|-----------------|---|---|--|--|
| <b>Finalità</b> | Saper analizzare la struttura linguistica e contentistica delle immagini fisse e dei cartoon riconoscendone gli elementi testuali.  | Saper produrre un messaggio utilizzando le regole linguistiche dei media per un dato obiettivo comunicativo.  | Saper interpretare e valutare un messaggio nei punti di vista e nei valori che esprime.  | Saper scegliere le modalità del proprio consumo mediale.   |
| <b>4 ANNI</b>   | Riconosce e rappresenta le caratteristiche salienti dei personaggi, dell'ambiente, del finale. È in grado di riassumere verbalmente gli eventi narrati nel prodotto video.<br>Interviene coerentemente in merito al prodotto visionato, durante le discussioni di gruppo.<br>Comprende e racconta le sequenze di uno storyboard.<br>Individua i primi elementi di grammatica (inquadrate) di un testo video.<br>Riconosce le tipologie di rumori di un testo video. | Sceglie i materiali in modo funzionale all'intento creativo.<br>Realizza personaggi di una storia animata con materiali diversi.<br>Utilizza più tecniche per realizzare un prodotto di animazione.<br>Sceglie musiche adatte per un video.<br>Riproduce i rumori di un testo video.<br>Abbozza uno storyboard (di circa tre immagini).<br>Mette in sequenza 5 elementi di una storia-storyboard. | Riconosce e verbalizza le emozioni espresse in un'immagine.<br>Riconosce gli elementi che nel cartoon suscitano determinate emozioni.<br>Spiega verbalmente le proprie preferenze in relazione ai cartoni animati. | Sa dire i motivi che riguardano le scelte su cosa/quanto guardare in tv.<br>Sceglie un prodotto tra un gruppo di proposte. |

|                 | Il bambino lettore  | Il bambino scrittore   | Il bambino critico  | Il bambino spettatore  |
|-----------------|---|--|---|--|
| <b>Finalità</b> | Saper analizzare la struttura linguistica e contentutistica delle immagini fisse e dei cartoon riconoscendone gli elementi testuali.  | Saper produrre un messaggio utilizzando le regole linguistiche dei media per un dato obiettivo comunicativo.   | Saper interpretare e valutare un messaggio nei punti di vista e nei valori che esprime.   | Saper scegliere le modalità del proprio consumo mediale.   |
| <b>5 ANNI</b>   | È in grado di descrivere l'immagine fissa relativa ai cartoon nei suoi aspetti essenziali formulando ipotesi e inferenze sulle stesse.<br>Individua la struttura narrativa del racconto (inizio, vicenda, difficoltà, aiuti, conclusioni) e gli elementi che la compongono (personaggi, ambientazioni, suoni).<br>Distingue i principali elementi della grammatica video (piani e campi).<br>Deduce dalle immagini altre considerazioni sui protagonisti rappresentati (provenienze geografica, professione, emozioni...).<br>Individua e verbalizza ciò che alcune immagini evocano. | Realizza uno storyboard con 5 sequenze (partendo da un video).<br>Sa scegliere musiche e rumori adeguate alla storia che intende rappresentare.<br>Sa giocare con i personaggi dei cartoni animati visti (trasformati in marionette o pupazzi).<br>Elabora una storia coerente utilizzando i personaggi di un cartoon. | Riconosce le coerenze o le incoerenze in un prodotto video (nelle azioni, nel comportamento, nell'ambiente, nei suoni...).<br>Confronta quanto vede nei cartoon con la realtà.<br>Fornisce spiegazioni sulle ragioni per cui alcune immagini evocano specifici concetti e idee. | Sceglie l'oggetto da vedere, eventualmente tra due alternative.<br>Sa esprimersi su come si sente dopo la visione di un prodotto.<br>All'interno di una determinata gamma di proposte spiega le ragioni delle proprie scelte di fruizione. |