

RIASSUNTO DE "TE LO DICO CON LE FIGURE" (PINTO; 2017)

CAPITOLO 1: CHE COSA SANNO I BAMBINI "SUL" DISEGNO?

Di cosa parliamo quando parliamo di disegni?

Per "immagine" si intende qualsiasi superficie che appare intenzionalmente contrassegnata da segni o colori allo scopo di suscitare una qualche risposta in chi guarda. La maggior parte delle immagini possiede un carattere *rappresentativo*, ovvero offre allo spettatore una raffigurazione realistica di come gli oggetti e le persone sono davvero. Non tutte le immagini, tuttavia, intendono offrire versioni riconoscibili del mondo. Un'immagine può dirsi tale solo in virtù di una *bidirezionalità*, di un'interazione tra le intenzioni, le idee e le abilità del produttore e la lettura che ne fa lo spettatore.

Comprendere un disegno

Ad alcune indagini, che suggerivano l'esistenza di una iniziale confusione tra realtà e rappresentazioni pittoriche, se ne sono venute contrapponendo altre che suggeriscono che l'attitudine a riconoscere il contenuto delle immagini grafiche sia innata, e si fonda su processi percettivi comuni a tutti gli esseri umani. Comprendere un disegno significa comprendere che esso è una *rappresentazione simbolica*, ovvero rendersi conto che, come suggerisce Winner:

- Esiste una somiglianza tra la pittura e ciò che essa rappresenta;
- Esistono differenze tra la pittura e ciò che essa rappresenta;
- Una pittura ha natura *duale*, ovvero è un oggetto bidimensionale che nel contempo richiama un mondo tridimensionale;
- Dietro una pittura vi è una intenzionalità e che essa deve essere interpretata.

Che cos'è una raffigurazione grafica per i bambini?

Somiglianze e differenze tra immagini e realtà

Una pittura, benché implichi emozioni, pensieri, conoscenze, è, prima di ogni altra cosa, un oggetto visivo. Studi sui neonati hanno sfatato la convinzione che il loro universo visivo sia confuso e povero: esperimenti condotti usando il paradigma della preferenza visiva mostrano come a partire dalle prime settimane, i bambini distinguono tra oggetti reali e riproduzioni pittoriche di quegli stessi oggetti, preferendo soffermarsi con lo sguardo sui primi piuttosto che sulle seconde. Usando una tecnica diversa, in cui si osserva la tendenza dei neonati ad "afferrare" qualcosa che entra nel loro campo visivo, i ricercatori hanno verificato che a 7 mesi i bambini reagiscono a caratteristiche della pittura quali la loro grandezza, l'ombreggiatura, la profondità, cercando di toccare quelle più realistiche. Nell'insieme questi risultati danno forza all'ipotesi secondo cui il riconoscimento delle immagini è in qualche misura connaturato al sistema percettivo e non richiede, per prodursi, particolari addestramenti.

La natura delle immagini

Le immagini hanno in sé una doppia natura: da un lato infatti "evocano" un oggetto a esso esterno, appartenente al mondo reale, dall'altro sono esse stesse "oggetti", dotati di specifiche proprietà fisiche. Percepire una pittura significa dunque cogliere simultaneamente le proprietà pittoriche delle figure e addirittura le emozioni che esse evocano, e collegare agli oggetti cui somigliano. Piaget sosteneva che i bambini non fossero in grado prima dei 6 o 7 anni di distinguere il "segno" e la cosa "significata" e che ai loro occhi pitture e realtà avessero le medesime proprietà e qualità. Questa "*confusione cognitiva*" spiegherebbe alcuni comportamenti dei bambini piccoli, come tentare di leccare la figura di un gelato. Una spiegazione alternativa di questa erronea propensione ad attribuire "realismo" alle immagini è stata avanzata da J. DeLoache, secondo il quale i comportamenti dei bambini non indicherebbero la mancata

distinzione tra l'oggetto e la sua rappresentazione, ma piuttosto starebbe a testimoniare una esplorazione delle pitture in sé, una manipolazione volta alla scoperta di che cosa esse siano, proprio di quali siano i confini tra la rappresentazione e la realtà. Ad alimentare questa sorta di equivoco potrebbe essere il modo in cui gli adulti parlano delle figure, quasi sempre riferendosi a esse "come se" contenessero oggetti reali.

La progressione evolutiva nella comprensione delle immagini

Il contesto può aiutare a superare la confusione quando rende espliciti i due piani cui ci si riferisce. Si potrebbe concludere che il processo di comprensione della natura duale delle pitture si sviluppa in tre fasi:

1. Fino ai 2 anni il bambino reagisce alla pittura come se fosse un oggetto in se stesso, distinto dagli altri oggetti reali;
2. A 2 anni ne esplora con interesse e comprende le specifiche proprietà;
3. A partire dal terzo anno afferra la relazione tra la pittura e ciò che rappresenta.

Si tratta dunque di una progressione evolutiva largamente connessa all'avanzamento dell'età cronologica, ma non caratterizzata da stadi o salti qualitativi netti.

Disegni e disegnatori

Grazie a uno studio è stato possibile comprendere che i bambini sin dai 3 anni di età mostravano di adottare come criterio di scelta, tra quale era una pittura e quale no, la distinzione fra bidimensionalità e tridimensionalità, includendo tra le figure solo ciò che mostrava segni apposti su un foglio. Solo dopo i 5 anni escludevano dalle "pitture" la scrittura o i numeri. Verso i 9-10 anni divenivano più restrittivi, tendendo a escludere le raffigurazioni astratte o di soggetti non identificabili, con una crescente enfasi sul realismo visivo come condizione necessaria perché i segni potessero essere ritenuti "pitture".

Qual è l'obiettivo del disegnatore?

L'analisi del contenuto dei commenti verbali mostra che l'obiettivo che maggiormente guida l'esecuzione del disegno è quello di riprodurre sul foglio le caratteristiche principali dell'oggetto, eseguendole in modo sufficientemente chiaro da renderle riconoscibili a chi guarda. Il disegnatore si accosta a tale obiettivo usando conoscenze metacognitive di complessità crescente. Le prime riflessioni che entrano in gioco sono quelle di *autoistruzione esecutiva*, in cui cioè il disegnatore "detta" le azioni che deve compiere, già presenti verso i 5 anni, e di pianificazione, più tardive, in cui il disegnatore esplicita il suo progetto grafico prima di cominciarlo.

L'importanza della "riconoscibilità"

L'analisi di ciò che i disegnatori si dicono l'un l'altro sul compito che devono realizzare è una interessante finestra su ciò che ritengono sia il disegno. I bambini più piccoli sono interessati a "garantire" la presenza degli elementi che definiscono l'oggetto in base alle funzioni che svolge, in vista di una rappresentazione che sia quanto più possibile esemplificativa del *prototipo* dell'oggetto stesso, la sua versione più riconoscibile e convenzionale. Con l'aumentare dell'età, nei dialoghi compare una sempre maggiore attenzione alla qualità degli aspetti esecutivi e all'effetto estetico che il disegno può produrre. Il compito di disegnare in due promuove l'avanzamento dei bambini entro l'*area di sviluppo potenziale*, definibile come lo scarto tra le capacità già possedute da un individuo e quelle che potrebbe conseguire se guidato da un partner competente. Le conoscenze e le attività metacognitive possono essere in parte elaborate autonomamente mediante una riflessione sulla propria attività cognitiva e in parte acquisite attraverso lo scambio con altre persone. L'acquisizione può essere *esplicita*, attraverso un vero e proprio insegnamento verbale diretto, oppure *implicita*, attraverso l'assunzione di modelli di comportamento che il partner più competente propone.

Realtà e finzione nelle immagini

Oggi si parla di una “*mutazione antropologica*”: il bambino viene sollecitato da una grande varietà di stimoli visivi, si abitua fin da piccolo a fare attenzione ai dati che gli giungono in quella forma, cui si adattano la sua attenzione e il suo modo di memorizzare le informazioni. Sono più numerosi i bambini in età prescolare capaci di usare uno smartphone rispetto a quelli che sanno allacciarsi le scarpe.

Come può il bambino distinguere tra ciò che è mostrato in un fumetto e ciò che deriverebbe dalla reale esecuzione di quelle sequenze visive? Inizialmente i bambini, che costituiscono il significato delle immagini a partire da una conoscenza del mondo più esigua rispetto a quella degli adulti, corrono il rischio di non capire, o capirne male, il contenuto, accettandolo come una “informazione esatta”. Crescendo, aumentano le proprie competenze cognitive e contemporaneamente accumulano esperienza: per valutare se ciò che vedono è reale, usano un criterio esterno, giudicando plausibile o meno un’informazione mediata dalle immagini tramite il confronto con la propria esperienza. Per capire se i contenuti iconici sono realtà costruite intenzionalmente o eventi reali, i bambini possono trovare un aiuto nella conoscenza dei vari “generi” di immagini. Queste si distinguono non solo per i loro contenuti, ma anche per specifici codici comunicativi: i fumetti, per esempio, sono caratterizzati da immagini e da voci narranti graficizzate.

Reale e irreal

In una ricerca è stato chiesto a bambini di età compresa fra i 3 e i 12 anni, di disegnare prima “qualcosa di vero, di reale” e in seguito “qualcosa che, invece, non è reale, non vero”. L’analisi di contenuto dei disegni aventi come oggetto “qualcosa di vero” ha consentito l’individuazione di cinque categorie: persone; animali; oggetti artificiali, elementi naturali, azioni di personaggi reali. L’analisi dei disegni di “qualcosa di non vero” ha generato cinque diverse categorie di contenuto: personaggi immaginari; l’unione immaginaria di elementi naturali; oggetti artificiali immaginari; azioni compiute in condizione di impossibilità; contenuti astratti. Le varie categorie di contenuto non erano mutualmente escludenti, perciò ciascun disegno poteva contenerne più di una.

I giudizi degli adulti e dei bambini

Nei bambini prescolari la contrapposizione favorita è quella tra elementi naturali e personaggi di fantasia. Fra i 6 e gli 11 anni alle persone concrete vengono di preferenza contrapposte scene in cui gli oggetti compiono azioni irreali. Per i più grandi, infine, la realtà costituita dagli elementi naturali viene spesso “capovolta” in rappresentazioni in cui l’irrealtà è creata attraverso la combinazione astratta. I disegni sono stati, poi, sottoposti a tre giudici estranei e abbiamo così ottenuto l’*efficacia comunicativa* media per ogni livello d’età. I dati mostrano un chiaro andamento evolutivo: i disegni dei bambini tra i 3 e i 5 anni non risultano chiaramente interpretabili dagli adulti. L’efficacia comunicativa presenta un netto miglioramento in età scolare: la maggioranza dei soggetti era in grado di eseguire due disegni (reale e non reale) ben riconoscibili da un osservatore esterno. La capacità di differenziare graficamente realtà e irrealtà può dirsi pienamente consolidata negli anni della scuola secondaria di primo grado.

La mediazione cognitiva e sociale alle immagini

Il bambino, che spesso ci si preoccupa di proteggere dagli effetti negativi delle immagini, non è un ricevitore passivo dell’informazione, ma interpreta come realistica o fantastica una scena in rapporto a quello che sa sulla sua realizzazione. Per sviluppare la capacità interna di controllo cognitivo ed emozionale sulle rappresentazioni visive di un bambino, molti studi sottolineano l’importante ruolo che genitori e educatori svolgono nel costruire l’impalcatura concettuale e pragmatica cui si appoggia l’acquisizione infantile dei codici comunicativi. Questa funzione, nota come *scaffolding*, si riferisce alla capacità degli adulti di accompagnare il bambino attraverso la “zona di sviluppo potenziale”, fornendogli insieme incoraggiamento e modelli, materiali e opportunità, chiarendo le sue intenzioni attraverso una mediazione linguistica e comportamentale, restituendogli il senso e il valore delle sue esplorazioni.

CAPITOLO 2: NEL MONDO DEI SEGNI

La scoperta del “mondo dei segni” da parte dei bambini avviene precocemente; già a due anni è possibile vedere un bambino scarabocchiare. Queste prime tracce sul foglio, però, non sono ancora disegni: perché si possa parlare di **disegno** è necessario che si compia un ampio processo di acquisizione dei modi in cui i significati possono essere rappresentati, ovvero “trasferiti” in forme diverse, espresse in vari *linguaggi notazionali*. I **processi di alfabetizzazione** includono tutte le diverse abilità connesse all’acquisizione dei vari sistemi di notazione: disegno, scrittura alfabetica, scrittura di numeri, notazione musicale.

Che cosa significa alfabetizzarsi?

Goodman definisce come **sistema notazionale** un insieme articolato di caratteri e una serie di posizioni relative che determinano la correttezza di computazione secondo questa notazione: è un codice estremamente preciso, finalizzato a evitare qualunque possibile ambiguità e a creare una specifica corrispondenza tra il carattere della notazione e l’oggetto cui esso è correlato. All’interno di ogni sistema di notazione è indispensabile comprendere, oltre alla tipologia di segni presenti, anche il loro possibile utilizzo. **Alfabetizzarsi** significa attivare dei generali processi cognitivi, linguistici e comunicativi che stanno alla base dell’acquisizione delle varie forme che il segno può assumere, ma anche imparare a differenziare tra loro i vari sistemi di notazione e comprendere che cosa è specifico. L’uso consapevole dei segni è consentito dallo sviluppo della più generale capacità di pensare in termini di rappresentazioni o simboli, di afferrare la possibilità che elementi di varia natura evocano qualche altra cosa, la richiamino alla mente e la rendano accessibile alla coscienza. Uno dei modi possibili di intendere lo sviluppo è, perciò, il considerarlo come la crescente capacità di rappresentare oggetti, eventi e stati, sia internamente che esternamente, e di passare rapidamente dall’uno all’altro di questi piani.

L’emergere del segno iconico: lo scarabocchio

I primi segni che il bambino produce sono stati ritenuti in realtà solo tracce dei movimenti da lui compiuti nello spazio, privi di un senso o di uno scopo intenzionale. Grazie alla sperimentazione, tali segni si arricchiscono in quantità e varietà e il loro repertorio si amplia considerevolmente, mentre nel contempo migliorano sia il controllo sui materiali necessari a realizzarli che la padronanza delle abilità di coordinazione visuo-motoria necessarie. Quando sono concentrati in quei comportamenti definiti anche “*azione-rappresentazione*”, i bambini non sono realmente preoccupati di realizzare una somiglianza visiva con l’oggetto del disegno, quanto piuttosto di ricrearne le proprietà attraverso le loro azioni.

Mettere ordine fra i segni: disegno, numeri, parole, note

Iconografia (disegno) e **logografia** (scrittura) costituiscono due modi, in parte coincidenti e in parte autonomi, di usare i segni. L’immagine possiede una sua specifica realtà fatta di carta, colori, inchiostro ecc. Riproduce ed evidenzia alcune caratteristiche dell’oggetto, importanti per ciò che vuole dire, tralasciandone altre. La scrittura, gli alfabeti e i sistemi grafici di notazione del linguaggio sono sistemi discontinui, sempre più astratti, capaci di richiamare illimitati significati possibili a condizione che la loro grafia sia convenzionale, ricorrente, impressa con nitore.

Disegno e scrittura

I primi dati al riguardo emergono da una ricerca condotta da Lurija. Esaminando i segni tracciati dai bambini, mise in luce una prima fase “*pre-strumentale*”, in cui compaiono scarabocchi, linee o, più spesso, zig-zag a imitazione della scrittura adulta, senza alcuna relazione con le frasi udite, cui segue una “*scrittura pittografica*”, in cui i segni si differenziano per forma e numero, ma secondo modalità non alfabetiche. Molti bambini non esplorano la possibilità della scrittura pittografica perché a 5-6 anni vengono già introdotti al principio alfabetico. L’argomento è stato ripreso da Ferreiro, che ha mostrato come i bambini

giungano a distinguere segno e scrittura tramite un processo attivo di scoperta e verifica, precedente la scolarizzazione. Secondo Ferreiro e Teberosky nei bambini sotto i 4 anni disegno e scrittura sono ancora confusi.

I sistemi notazionali

Altre ricerche hanno evidenziato che, anche se i bambini prescolari non sanno come scrivere o disegnare adeguatamente, sono comunque in grado di distinguere precocemente tra le diverse notazioni e di saperle produrre graficamente in modo distinto in base alle diverse caratteristiche percettivo-formali. Tali ricerche hanno anche mostrato che disegno e scrittura hanno processi d'esecuzione e caratteristiche comuni, tanto che la presenza di problemi nello sviluppo grafo-motorio in età prescolare risulta legata a difficoltà di scrittura in età scolare. In Italia è stato utilizzato, per scopi di ricerca, il *VMI* (Berry Development Test of Visual-Motor Integration) che prevede la copiatura di forme geometriche di difficoltà crescente e serve a valutare la coordinazione e l'integrazione visuo-motoria.

Differenza tra segno e disegno

I risultati della ricerca condotta in Italia mostrano, come atteso, che al crescere dell'età tutti i prodotti grafici migliorano, i disegni infantili si arricchiscono di complessità, appropriatezza delle relazioni fra le parti e completezza. Così come per la scrittura di parole, anche quella dei numeri si specifica e si articola e migliora la capacità di "guidare" la mano nella copia di forme sempre più simili ai modelli dati. Tra le prove di scrittura e disegno a 3 e 4 anni vi sono correlazioni significative, invece assenti all'età di 5 anni, epoca in cui possono esserci marcati disallineamenti tra i codici. Ciò sembrerebbe confermare che, a partire da una comune ricerca e scoperta di indicatori grafici, dopo un certo tempo si evidenzia la presenza di una specificità di dominio per le due abilità, laddove segmentazione e linearità si specificano come modalità tipiche della scrittura che non si applicano al disegno, cui invece devono essere conferite continuità di segno ed espansione nello spazio. Inoltre, si evince che le generali abilità percettivo-motorie sono necessarie per consentire il "decollo" del grafismo infantile, ma che progressivamente si ridimensionano.

Dallo scarabocchio al disegno rappresentazionale

Il **disegno "rappresentazionale"** è quel tipo di rappresentazione in cui il bambino sa che i segni che traccia possono richiamare l'immagine di un oggetto reale se sarà in grado di scegliere le forme appropriate e di combinarle insieme nel modo giusto.

Le tappe delle capacità di rappresentazione

Secondo la teoria stadiale elaborata da Luquet, i disegni infantili sono guidati, indipendentemente dalla disponibilità effettiva dell'oggetto, da un modello interno, da una rappresentazione mentale che non costituisce la riproduzione fedele della realtà quale appare allo sguardo, ma una ricostruzione originale, operata dal bambino estraendo le caratteristiche salienti dell'oggetto stesso, sulla base delle conoscenze di cui dispone. La trasposizione in segni di questo modello interno viene ricondotta dall'autore a quattro stadi successivi:

1. Il primo passo nell'acquisizione della qualità rappresentativa del disegno è quello che il bambino compie nel momento in cui inizia a dare un nome, e dunque un senso, ai propri scarabocchi; siamo nella fase, definita "**realismo fortuito**", in cui il bambino individua somiglianze accidentali tra i segni che ha prodotto e un qualsiasi oggetto conosciuto, scoprendo che può intenzionalmente usare il disegno per riprodurre gli oggetti che lo circondano.
2. Nella fase successiva l'intento realistico precede il disegno e il bambino spesso annuncia cosa disegnerà prima di cominciare a farlo. Tuttavia, tra i 2 e i 4-5 anni, incontra numerose difficoltà che ostacolano l'intenzione realistica e produce pitture insufficienti a rendere conto dell'oggetto. È la fase del "**realismo mancato**".

3. A questa fase segue, fra i 5 e gli 8 anni, la fase del “**realismo intellettuale**” in cui il disegnatore si preoccupa di riprodurre tutti gli elementi reali dell’oggetto, anche quelli normalmente invisibili, seguendo il concetto di *esemplarità*: si mostra ciò che meglio definisce il prototipo di un oggetto.
4. Si approda infine al “**realismo visivo**”, fase che va dagli 8 anni fino all’adolescenza, il disegnatore si interessa alla raffigurazione prospettica entro e tra gli oggetti disegnati e cerca di rendere fedelmente il modo in cui essi appaiono a chi li guarda.

Piaget vide nel disegno un riflesso del livello dello sviluppo cognitivo raggiunto dal disegnatore. Nella prospettiva piagetiana, l’intera maturazione intellettuale può essere intesa come una elaborazione progressiva e un perfezionamento dei concetti, guidati da tre capacità primarie:

- La capacità di scoprire le somiglianze e le differenze tra gli oggetti;
- La capacità di classificare gli oggetti secondo le somiglianze e le differenze (*capacità di astrarre*);
- La capacità di assegnare gli oggetti a delle categorie secondo i loro attributi essenziali (*capacità di generalizzare*).

Grazie a questi studi, vennero alla luce gli strumenti pittorici di valutazione dello sviluppo dell’intelligenza infantile, tra cui il più noto è il *Draw-a-man Test*. Tali strumenti riconducono il modo in cui è eseguito il disegno a un corrispondente livello intellettuale. Comunque, benché risulti condivisa l’opinione che l’evoluzione proceda per fasi distinte e successive, perde credito l’ipotesi che queste fasi costituiscono veri e propri stadi di sviluppo.

Dalla descrizione del prodotto allo studio della produzione

Successivamente, l’insoddisfazione per l’approccio stadiale conduce alcuni studiosi a riesaminare il disegno infantile nell’ambito dell’approccio cognitivo dell’elaborazione delle informazioni (HIP). Freeman propone di considerare la rappresentazione pittorica una forma di problem solving, sostenendo che il disegno non corrisponda punto per punto all’intenzione del bambino o ai suoi schemi interni, ma che sia piuttosto la risultante di elementi in parte pre-programmati, in parte lasciati alla decisione del momento mano a mano che la rappresentazione grafica emerge dalla pagina. Il disegnatore, una volta identificate le caratteristiche essenziali di ciò che intende rappresentare, deve scoprire, sperimentare e padroneggiare un repertorio di forme grafiche atte a richiamare in modo ambiguo gli oggetti e i loro elementi costituenti, sino a costruirsi un efficace sistema di denotazione.

Scoprire gli equivalenti pittorici

Il primo problema a cui i piccoli disegnatori vanno incontro è quello di trovare degli **equivalenti pittorici** efficaci, cioè forme adatte a rappresentare in modo non ambiguo gli oggetti che più spesso compaiono nei loro disegni. I bambini più piccoli hanno un numero limitato di forme tra cui scegliere e spesso non riescono a variarle; solo più tardi vengono aggiunte parti che suggeriscono proprietà particolari dell’oggetto. Infine, a 4-5 anni, i bambini arrivano a modificare efficacemente la forma per adattarla all’oggetto che intendono rappresentare.

Intenzione rappresentativa e vincoli esecutivi

Nei primi disegni figurativi si assiste spesso a quella che è stata definita “*incapacità di sintesi*”, cioè la difficoltà, da parte dei bambini più piccoli, a posizionare e connettere in maniera corretta gli elementi.

La tirannia della matita

Nel disegno della figura umana gli effetti di questo vincoli diventano particolarmente evidenti nel cosiddetto fenomeno del “*predominio della testa*”, che indica il fatto che in molti disegni infantili il volto risulta più grande e sproporzionato rispetto al resto del corpo. Freeman ha ipotizzato che alla base di tale fenomeno stia proprio un problema di sequenza, legato alla necessità di pianificare in anticipo la disposizione delle parti sul foglio in modo da lasciare abbastanza spazio per la realizzazione di ognuna.

Questione di strumenti?

Le conoscenze possedute dai bambini sullo schema corporeo sembrano corrette, ma è l'eccessivo carico mnemonico e progettuale che impedisce loro di tradurle correttamente sul foglio, portandoli a rappresentare solo il primo (la testa) e l'ultimo (le gambe) elemento dello schema.

L'emergere della canonicità

All'esordio della loro attività pittorica, i bambini scelgono dunque di disegnare gli elementi più centrali, distintivi e stabili dell'oggetto da rappresentare, secondo schemi semplificati, di facile esecuzione, ma nel contempo comunicativamente efficaci. Questi schemi, che sono riscontrabili per tutti i temi pittorici più ricorrenti (uomo, casa, veicoli), non solo nei disegni dei bambini a partire dai 4-5 anni ma anche in quelli degli adulti non specialisti, sono chiamati **rappresentazioni "canoniche"**. Questi schemi vengono usati anche per rappresentare oggetti non familiari.

Dalla rigidità esecutiva alla flessibilità pittorica

Perché il bambino si impegni a variare la rappresentazione più semplice ed economica bisogna che così facendo egli soddisfi un particolare intento rappresentativo (disegnare ciò che gli piace) o comunicativo: in questo caso, a partire dai 5 anni, i bambini si sforzano di "inventare" soluzioni pittoriche inconsuete. La ricerca documenta che, di fronte a compiti specifici per i quali il consueto modo di disegnare non riesce a comunicare quanto richiesto, il disegnatore può giungere a modificare il proprio modo di disporre i segni sul foglio.

Cosa volevi dire?

Freeman osserva come dopo gli 8-9 anni i bambini manifestino nei loro disegni un crescente interesse vero il realismo e una maggior consapevolezza del ruolo dello spettatore a cui il disegno verrà mostrato. Questi cambiamenti sono visti come il portato di un più generale progresso nell'ambito di una teoria interpretativa della mente, che spinge i bambini a migliorare i disegni allo scopo di rendere comunicabili le proprie produzioni. Il disegno si colloca così all'interno di una complessa rete di variabili che unisce tra loro il disegnatore, con le sue conoscenze sul mondo, la realtà esterna, il sistema rappresentazionale e lo spettatore, che fornisce all'atto rappresentativo la sua natura comunicativa oltre che concettuale.

CAPITOLO 3: PERCHÉ DISEGNARE? COMPITO E CONTESTO**Linguaggio universale o codice culturalmente costruito?**

Non basta che un bambino sia tecnicamente in grado di eseguire i segni appropriati a rappresentare un oggetto perché il suo disegno possa dirsi efficace. Come in qualunque altro linguaggio, perché egli possa dirsi competente dovrà padroneggiare non solo la sintassi e la semantica ma anche la pragmatica: sapere cioè dove, come e quando sarà opportuno usare certe forme grafiche, e come variarle in modo funzionale alla situazione.

Il disegno infantile tra natura e cultura

Il concetto di sviluppo infantile ha subito importanti mutamenti nel corso del tempo: attualmente si sta chiarendo che non esiste un modello universale di sviluppo e si è giunti alla constatazione che la profonda diversità, il rapido mutamento, l'instabilità e imprevedibilità dei contesti nei quali si situa, rendono necessaria una crescente comprensione dei processi culturali in generale, e della loro azione sullo sviluppo psicologico in particolare.

La visione universalistica e quella situazionistica

I primi studi psicologici sul concetto di “sviluppo” erano principalmente condotti allo scopo di confrontare le diverse culture per verificare il valore universale dei modelli e la loro generalizzabilità. A questa prospettiva si è poi affiancata quella della psicologia “culturale”, che ha posto al centro del proprio interesse la cultura e le modalità attraverso cui essa plasma le condotte psicologiche dei propri membri. Una simile diversificazione si ritrova nell’ambito della ricerca sullo sviluppo del disegno infantile e rispecchia lo storico contrasto tra la visione *universalistica* e la visione *situazionistica*: la prima afferma che le rappresentazioni grafiche possiedono un carattere universale; la seconda invece sostiene l’inevitabile influenza della cultura sulla rappresentazione grafica.

Disegnare in culture diverse

Studiosi hanno documentato come la produzione grafica infantile dei bambini di tutto il mondo sia inizialmente identica; altri hanno individuato la propensione condivisa dai bambini a scegliere per i loro disegni alcuni temi (figure umane, veicoli, animali ecc.). Altri hanno evidenziato come bambini provenienti da Paesi diversi trovino soluzioni pittoriche differenti per ritrarre le persone o la casa. Altri ancora hanno comparato i livelli di abilità pittorica di bambini provenienti da culture diverse, riscontrando una netta superiorità dei soggetti occidentali su quelli di altri continenti, ma solo in certe occasioni. Cox ha concluso che mentre il primo schema pittorico, quello dell’“omino testone”, si presenta in modo simile nei bambini provenienti da diverse culture, figure “convenzionali”, disegnate da bambini più grandi, sono caratterizzate da una maggiore variabilità stilistica.

Il dibattito teorico tra visione universalistica e situazionistica del disegno si è arricchito di importanti contributi di ricerca, che hanno evidenziato come sia più soddisfacente una spiegazione che le utilizzi entrambe applicandole ad aspetti diversi del disegno. Il bambino dunque va studiato considerando la sua “nicchia di sviluppo”, cioè l’ambiente fisico e sociale in cui vive, le pratiche di allevamento, i valori educativi che sperimenta.

L’accesso al materiale iconico

Un filone di ricerca si è occupato del modo in cui i bambini provenienti da differenti culture disegnano e usano i colori. Le differenze rilevate sia nello stile pittorico che nelle strategie rappresentative usate hanno portato a concludere che il diverso accesso al patrimonio iconico sia la chiave delle differenze espressive. Studi condotti in culture in cui non sono presenti tradizioni artistiche rappresentative e in cui il disegno è praticato raramente spiegano la povertà di dettagli dei disegni dei bambini proprio per la mancanza di modelli accessibili.

A disegnare si impara

Altre ricerche hanno dimostrato che se individui appartenenti a culture senza una tradizione rappresentativa venivano messi a contatto per un certo periodo di tempo con un contesto ricco di immagini e raffigurazioni, questo cambiamento influiva sulla loro capacità grafica migliorando le loro rappresentazioni esecutive. Vivere in un ambiente ricco di immagini può aiutare i bambini a produrre schemi grafici più variati e meglio sviluppati, sia per il peso della motivazione a disegnare sia per la possibilità di usare modelli semplificati che facilitano il passaggio dalla tridimensionalità degli oggetti alla bidimensionalità del mezzo grafico. La capacità grafica raggiunge, prima o poi, livelli qualitativamente simili nei vari ambiti culturali.

Il disegno in classe

Bruner sottolinea che i sistemi simbolici non possono essere studiati solo nei loro aspetti strutturali o formali, ma che se ne devono considerare anche gli usi concreti in diversi contesti, con vari interlocutori. L’apprendimento dei sistemi simbolici costituisce, nelle società occidentali industrializzate, un compito di

grande rilievo, che il bambino si trova a fronteggiare sin dai primi anni di vita, non solo come attività ludica, ma anche come specifico contenuto che trova spazio nelle istituzioni educative.

Imparare a disegnare e disegnare per imparare

In questo ambito l'attività grafica è coltivata in due direzioni. La prima è indirizzata all'apprendimento della competenza pittorica in quanto tale e pone al suo vertice la padronanza delle specifiche abilità grafo-pittoriche (*imparare a disegnare*). I bambini dovrebbero apprendere ed esprimere pensieri, sentimenti ed emozioni con i mezzi espressivi più diversi (grafico, pittorico, musicale ecc.) tramite attività che occorre coltivare con impegno, in forma intenzionale e programmatica, secondo un preciso progetto formativo. Un'altra direzione è invece volta a potenziare il contributo che il disegno può apportare allo sviluppo cognitivo e ai più generali processi di apprendimento (*disegnare per imparare*), come diagrammi, mappe concettuali ecc.

L'influenza dei diversi stili di insegnamento

Varie ricerche hanno indagato gli effetti di tre differenti approcci educativi sull'abilità grafica dei bambini: quello della scuola tradizionale, l'approccio di Steiner e quello che si ispira ai principi della Montessori. La scuola steineriana incoraggia l'uso della fantasia nella produzione pittorica di suoi allievi e usa poco il disegno vero, tecnica adottata invece con frequenza nelle scuole montessoriane. La scuola tradizionale si colloca in posizione intermedia rispetto alle altre due, combinando il ricorso a entrambe e dimostrando un interesse abbastanza limitato all'educazione artistica. I risultati hanno evidenziato una maggiore abilità pittorica nei bambini della scuola steineriana rispetto a quelli della scuola tradizionale e Montessori, la cui capacità grafica era simile, riconducibile alle rispettive impostazioni nell'insegnamento artistico. Ricerche analoghe, condotte in Italia, hanno dato risultati leggermente diversi. Infatti, se in effetti i bambini della scuola steineriana creano pitture di maggiore qualità artistica, le loro capacità di eseguire disegni accurati e descrizioni grafiche dettagliate non appaiono superiori a quelle dei coetanei. Sembra dunque che l'effetto delle metodiche di insegnamento artistico si intrecci con le più generali caratteristiche visive dell'ambiente.

“Mi fai un disegno?” L'importanza del compito

Centrali sono le situazioni in cui bambino e adulto interagiscono intorno al disegno: questi confronti, quando sono tanto abituali e ricorrenti da divenire consuetudini (*routines*, per Bruner), creano modelli sia di interazione che di reciprocità e garantiscono quella capacità di creare significati condivisi fra gli interlocutori. Se il bambino viene lasciato libero di fare a modo suo, molto probabilmente sceglierà la strada più agevole, ricorrendo agli schemi canonici che garantiscono un buon grado di informatività con il minimo dispendio di energie; il risultato sarà un appiattimento dell'espressività grafica e un prevalere di raffigurazioni stereotipate.

La richiesta inconsueta

Karmiloff-Smith ha dimostrato che è possibile ottenere una rappresentazione innovativa e personale chiedendo a bambini dai 4 agli 11 anni di disegnare “un uomo, un animale e una casa” e successivamente “un uomo, un animale e una casa che non esistono”. La richiesta, formulata per indurre il cambiamento, evidenzia come anche i bambini più piccoli, tra i 4 e i 6 anni, si sforzino di cambiare la forma dell'insieme o delle singole parti, pur mantenendo fisso lo schema generale dell'oggetto; i bambini più grandi invece si adoperano a introdurre cambiamenti più strutturali, diventando progressivamente più capaci di interrompere la routine esecutiva in un punto qualsiasi per apportarvi un'innovazione.

La richiesta motivante

L'insegnante che voglia usare il disegno tematico per promuovere la comunicazione otterrà risultati più ricchi adottando alcuni accorgimenti al momento della consegna da dare ai bambini. È utile infatti spiegare con chiarezza ai bambini la ragione per cui si richiede loro di disegnare, sottolineando che i loro disegni serviranno "per far sapere" all'interlocutore qualcosa che egli desidera conoscere e che può riguardare appunto il mondo dei bambini, i loro pensieri, sentimenti, gusti. Il disegno è il mezzo che il bambino è chiamato a usare per rendere partecipe l'adulto delle proprie idee e conoscenze. Ciò che conta, in questo caso, non sarà la "bellezza" del disegno, ma piuttosto la sua forza esplicativa, la sua capacità di contenere informazioni personali e varie.

La consegna contrastiva

Affinché le informazioni che il bambino pone nel proprio disegno risultino più chiare, sono di grande aiuto le consegne che prevedono l'uso di un compito *contrastivo*. Ne sono un esempio le ricerche in cui è stato richiesto ai partecipanti di rappresentare nello stesso momento due relazioni diverse (per esempio quella con il fratello e quella con un amico) o una stessa relazione in due circostanze diverse. Tale consegna, da un lato agevola i bambini nell'analisi delle componenti specifiche del tema che devono illustrare, sia esso un oggetto o una relazione: pensare a una situazione in termini di paragone con un'altra permette infatti di selezionare con più facilità ciò che accomuna o differenzia le diverse circostanze. Inoltre, rende esplicito per il soggetto l'obiettivo cui si tende e più affidabile la lettura del disegno.

Il disegno nelle pratiche educative: cosa dicono i bambini?

In una ricerca sono state indagate le opinioni dei bambini sui requisiti che un disegno deve avere per essere ben fatto, sulla qualità dei prodotti realizzati, sulla propria e altrui abilità grafica, sul modo in cui si conquistano tali capacità. L'analisi delle risposte ha mostrato che la quasi totalità dei bambini dichiarava di gradire il disegnare, principalmente per il piacere intrinseco che tale attività produce, mentre altri spiegavano il gradimento con le caratteristiche specifiche formali e contenutistiche dell'attività. In misura quasi identica venivano adottate motivazioni legate alla propria capacità, a implicazioni relazionali dell'attività e al piacere della condivisione. Per spiegare come si diventa bravi venivano adottate come cause l'impegno comportamentale, il supporto istituzionale e l'impegno cognitivo. La quasi totalità dei bambini, dichiarava che avrebbe gradito di svolgere l'attività più frequentemente e con più aiuto da parte degli insegnanti e dei compagni.

Perché far disegnare?

Anche se le immagini popolano la nostra vita di tutti i giorni e il nostro mondo è sempre più iconico, permane nella nostra cultura una sorta di pregiudizio e di abitudine logocentrica, che privilegia il linguaggio verbale e la scrittura, rendendoci passivi o poco consapevoli di fronte all'immagine. L'analisi didattica di un artefatto-strumento è parte qualificante del ruolo dell'insegnante. In questa prospettiva il disegno abbandona il suo status "minore" di attività destinata allo svago o all'intrattenimento, per acquisire a pieno la sua natura di potente attivatore di processi cognitivi e comunicativi, che occorre coltivare con impegno, in forma intenzionale e programmatica, secondo un preciso progetto formativo. Agli insegnanti dovrebbe essere fornito un percorso formativo che li renda consapevoli dei processi sottostanti il disegno, dell'importanza delle condizioni e delle modalità di tale attività nei contesti scolastici, delle potenzialità del disegnare sia per la costruzione di significati e concetti che per l'espressione e la comunicazione di emozioni e affetti.

CAPITOLO 4: LEGGERE I DISEGNI INFANTILI: LE CONOSCENZE SOCIALI

Linguaggio di figure

La scoperta del carattere comunicativo del disegno ha permesso agli psicologi di usare questo mezzo espressivo per accedere al mondo interiore infantile e conseguire informazioni che sarebbero state difficili da ottenere con metodi osservativi e verbali.

Il disegno come narrazione

Il disegno può costituire un'efficace forma di narrazione, appropriata per bambini che ancora non padroneggiano l'espressione verbale in modo articolato e con le giuste etichette, percezioni, emozioni e pensieri. Oltre a essere un mezzo espressivo di facile uso, presenta il vantaggio di avere potenzialità comunicative meno vincolate da interventi dell'adulto che, nella comunicazione orale, può involontariamente influenzare le parole del bambino, facendo trasparire le proprie aspettative o convinzioni.

La rappresentazione del mondo sociale

Il presupposto comune da cui muovono le ricerche sull'interpretazione dei disegni infantili è una visione del bambino capace di muoversi nella complessità di variabili situazionali e relazionali, e di adattare le strategie grafiche alle informazioni che vuole trasmettere, su richiesta o spontaneamente.

Fare la domanda giusta

Per motivare il bambino a dotare il suo disegno di elementi informativi, gli si chiede di disegnare se stesso con un partner, sottolineando che l'adulto chiede il suo aiuto per comprendere cosa pensano i bambini di un certo argomento. L'invito a collocare se stesso sulla scena collega il compito alle esperienze dirette del disegnatore, facilitando il recupero delle conoscenze e riducendo il ricorso a rappresentazioni stereotipate o copiate da altre fonti. La consegna prevede inoltre l'uso di un compito contrastivo, per permettere al bambino di selezionare ciò che caratterizza l'una o l'altra.

Una guida per lo sguardo: il sistema di codifica

Il contenuto del disegno viene letto nel modo più obiettivo possibile, cioè senza attribuire agli autori più di quanto essi abbiano voluto e potuto esprimere, attendendosi alla sua organizzazione visibile, con la guida del cosiddetto "*primato dell'occhio*". Bombi e Pinto hanno elaborato un sistema analitico di codifica che consente di ricondurre i vari indicatori pittorici al loro significato psicologico. La qualità della relazione che intercorre fra le persone disegnate viene valutata mediante quattro scale, che rimandano ad altrettante dimensioni psicologiche: coesione, distanziamento, somiglianza e valore. Le scale di *coesione* e *distanziamento* misurano il legame e l'autonomia tra i partner. Coesione e distanziamento possono coesistere in ogni relazione, dal momento che l'esistenza di un legame diadico non esclude l'autonomia dei partner coinvolti. La scala di *somiglianza* tra le figure può fornire informazioni sull'affinità psicologica tra di esse. La scala di *valore* compara l'importanza che il disegnatore attribuisce a sé e al partner e l'equilibrio gerarchico.

Le relazioni in famiglia: genitori e figli

Gli studi condotti sulle rappresentazioni che bambini di scuola primaria e secondaria di primo grado hanno delle relazioni tra sé e le figure genitoriali confermano la centralità di padre e madre come risorse affettive ed emotive, e il loro costituire un criterio di riferimento per la costruzione dell'identità personale. Nella quasi totalità dei disegni trova conferma l'attesa che le dinamiche di imitazione e di differenziazione agiscono e si esprimono come dimensioni fondamentali della relazione, indipendentemente dalla condizione socio-economica e culturale. Trova conferma il fatto che, crescendo, i bambini riducono il grado

di somiglianza con l'adulto, come a evidenziare l'unicità del proprio aspetto; dato che testimonia, inoltre, la forza della progressione verso la definizione di un'immagine personale di sé.

Come varia la rappresentazione in presenza di difficoltà relazionali

I soggetti dello studio riconoscono la superiorità valoriale dei genitori, la loro posizione gerarchica dominante, mostrando di riconoscerli sia come fonte di autorità e di sostegno, che come modelli, oggetti di imitazione e identificazione. Tale dimensione è tuttavia anche la prima a modificarsi sotto i colpi delle difficoltà relazionali. In questo caso, nel passaggio dall'accordo al disaccordo relazionali, si riducono visibilmente sia l'affinità con l'adulto, che l'equilibrio di valore, generalmente a scapito del figlio.

Le relazioni con i pari: fratelli e amici

In entrambe le relazioni la coesione prevale significativamente sul distanziamento, a indicare che sia l'amicizia che il rapporto tra fratelli sono relazioni strette, ma temperate da indici di autonomia, funzionali al mantenimento dell'individualità dei partner. Se poi si considera quanto equilibrio di potere e di risorse vi sia tra i partner, si rileva che esso varia in rapporto alla coppia di partner rappresentati: i disegnatori infatti avevano valorizzato maggiormente se stessi nella relazione con il fratello, mentre una opposta tendenza si era manifestata quando il partner era l'amico.

Fratelli gemelli

La condizione di "essere gemelli" si associa a una disparità di valore più marcata di quella riscontrata tra fratelli, quasi a suggerire la volontà da parte dei gemelli di sottrarsi a una condizione di estrema somiglianza fisica, usando le minime differenze in senso gerarchico, per porre distanza tra sé e l'altro e assicurarsi in tal modo una propria identità. L'immagine della relazione gemellare che ne deriva non è quella di un rapporto fusionale, quasi simbiotico, ma piuttosto quella di una relazione permeata da un forte senso di appartenenza reciproca derivante dall'affinità psicologica tra i partner, che si associa comunque a una immagine di sé sufficientemente differenziata, grazie ai particolari e alla posizione gerarchica.

Quando le cose non vanno

I bambini sottolineano la somiglianza tra sé e il partner più nelle situazioni di accordo che in quelle di disaccordo. Il modo in cui vedono gli altri, dunque, si riflette significativamente sulla qualità dei loro rapporti.

Le idee infantili sulla scuola

La rappresentazione della realtà scolastica

Sono emerse due componenti della preferenza ambientale, riconducibili all'esperienza personale del soggetto: la differente sensibilità agli aspetti funzionali, in questo caso comunicativi, delle diverse disposizioni dell'arredamento, e la familiarità dei soggetti con la disposizione in questione che, almeno per quanto riguarda i bambini, li orienta verso un giudizio positivo.

Le raffigurazioni mostrano che, al mutare del clima emotivo della relazione, si modificano sia le immagini dei "personaggi" messi in scena che gli ambienti fisici, teatro degli scambi sociali.

Che cosa si fa a scuola?

Il compito di disegnare insieme si rivela stimolo e occasione per riflettere sull'esperienza che deve essere rappresentata, descrivendola all'altro e commentandone i contenuti, alla ricerca di una buona realizzazione di quanto richiesto. Interessanti differenze contenutistiche sono emerse tra le classi disegnate dai bambini impegnati in una sperimentazione di insegnamento reciproco e i bambini abituati a

una didattica prevalentemente frontale. Le prime sono caratterizzate da “disordine”, funzionale a molteplici attività e improntato a una forte interazione, le seconde più “ingessate” nello schema convenzionale delle azioni appropriate a un rapporto insegnante-allievo diadico e molto gerarchizzato.

I compiti scolastici

In uno studio è emerso che le prime cause di disattenzione durante lo svolgimento di un compito, identificate dai bambini, riguardano la presenza di eventi distraenti o di rumori nell’ambiente. La possibilità di un coinvolgimento personale, nell’influenzare i processi di attenzione, viene riconosciuta dai bambini un po' più grandi, verso i 9 anni, che mostrano un intenzionale impegno diretto a evitare l’interferenza esercitata da altri fattori. I bambini riconoscono inoltre l’importanza degli aspetti motivazionali e affermano che una causa di disattenzione può essere la mancanza di interesse nei confronti di ciò che si sta facendo. I bambini ancora più grandi sottolineano l’importanza di strategie volte non solo a evitare l’interferenza, ma diretta anche ad aumentare il proprio coinvolgimento in ciò che in quel momento viene loro richiesto, anche in presenza di un ambiente non favorevole.

Disegni e parole

Indurre a riflettere “visivamente” costruisce la comprensione della realtà, rende necessario organizzarla e selezionarne gli aspetti rilevanti, in termini funzionali, culturale ed emotivi. La rappresentazione pittorica è risultata, in particolare, un canale comunicativo particolarmente idoneo a fornire spunto per conversazioni, argomentazioni, commenti in cui la classe, o piccoli gruppi, i singoli bambini e l’insegnante possono contribuire con la propria voce.

CAPITOLO 5: LEGGERE I DISEGNI INFANTILI: IL MONDO EMOTIVO

Una delle principali attrattive del disegno infantile è la sua capacità di parlare il linguaggio delle emozioni. Le ricerche si sono orientate prevalentemente secondo due prospettive, che hanno considerato il disegno alternativamente come specchio “involontario” delle emozioni del suo autore o come indicatore esplicito di ciò che il bambino sa sulle emozioni.

Il disegno rivela: quali sono le emozioni del disegnatore?

Questa prospettiva, largamente ispirata alle teorie psicoanalitiche, considera il disegno come uno spazio mentale visibile, sul quale vengono proiettati gli stati emotivi del suo autore. Particolarmente informativi sarebbero i disegni che i bambini eseguono “liberamente”, senza un tema assegnato, guidati sia dalla scelta di soggetti per loro emotivamente significativi, sia dagli stati d’animo del momento insieme a sentimenti più radicati e a impulsi profondi. Vari studiosi ritengono che, tra i test proiettivi, quello più utile per ricavare informazioni sull’espressione delle emozioni sia costituito dal disegno della figura umana, mediante cui si possono ottenere informazioni sull’adattamento emotivo e sociale del bambino, sul suo rapporto con l’ambiente e sui suoi problemi emotivi.

Gli indicatori delle emozioni dei disegnatori

Gli aspetti del disegno che vengono presi in esame in questa chiave di lettura sono vari: dal *piano espressivo*, che consiste nell’analisi del tratto e del suo rapporto con lo spazio, a quello *stilistico*, che implica la considerazione del disegno nel suo insieme dal punto di vista formale, dal *piano “narrativo”*, che prevede l’analisi del contenuto del disegno quale significato manifesto di esso, dal *piano simbolico*, che esamina le trasposizioni metaforiche dei significati emotivi. Abbiamo già detto che se all’interno di precise procedure di validazione, e di un qualificato setting clinico, il disegno può corroborare le ipotesi e gli

interventi del diagnosta o del terapeuta, assai meno agevole è il suo utilizzo nei consueti contesti educativi o familiari, a causa di due fonti di variabilità dell'interpretazione della componente emotiva del disegno:

- L'esistenza di difformità tra intenzione del disegnatore e lettura dell'osservatore;
- La possibilità che osservatori diversi rispondano in maniera differente allo stesso disegno.

Il disegno dice: che cosa sa il bambino delle emozioni?

A questa seconda prospettiva si collegano gli studi in cui al bambino viene richiesto esplicitamente di leggere le immagini o di disegnare per "far sapere" al destinatario qualcosa che attiene alle emozioni stesse.

La competenza emotiva

Si viene formando la **competenza emotiva**, intesa come la capacità di un individuo di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, di saperle comunicare attraverso le espressioni e il linguaggio della propria cultura e di regolarle in modo adeguato al contesto, così da ricavare un senso di efficacia dagli scambi interattivi. In sintesi, le componenti fondamentali della competenza emotiva sono tre:

- La comprensione delle emozioni;
- La loro espressione;
- La loro regolazione.

Comprendere emozioni

Le ricerche testimoniano che già a 3-4 anni i bambini sono in grado di identificare correttamente alcune emozioni, specie quelle *primarie* (allegria, tristezza, rabbia, paura), ma che il riconoscimento delle più complesse si presenta in epoche diverse, così come è tardiva la comprensione delle ragioni da cui queste emozioni possono scaturire.

Raffigurare le emozioni

Da alcuni disegni raccolti si evince che i bambini possiedono una ricca gamma espressiva, e una notevole capacità di riconoscere, descrivere e comunicare non verbalmente le differenti manifestazioni emotive, ma con scansioni temporali diverse.

Oggi mi sento così

In un'interessante ricerca gli autori hanno confrontato le prestazioni ottenute dai bambini in due compiti che, seppur riferiti entrambi alle emozioni, indagano, comparandole, la comprensione e la rappresentazione. Sono compiti che implicano abilità diverse. Il compito di etichettatura, attraverso la presentazione di situazioni tipiche in grado di suscitare determinate emozioni, ci dà informazioni sul repertorio linguistico del bambino in relazione alle emozioni. Il compito del disegno, invece, richiede al bambino una capacità analitica più profonda: deve essere in grado di analizzare le emozioni e di riprodurle, variando opportunamente gli indici espressivi. I bambini si sono rivelati ugualmente abili nei due compiti, anche se le risposte corrette aumentano con l'età. L'analisi dei fallimenti avvalorava l'ipotesi secondo cui, sulla consapevolezza delle emozioni, incida la loro natura. Una prima spiegazione a tale fenomeno attribuisce la disparità al modo in cui i bambini concettualizzano le emozioni: inizialmente secondo categorie poco differenziate, basate su una generica valenza emotiva e afferrandone solo in seguito le sfaccettature. Una seconda riconduce la diversa capacità nella comprensione e nella rappresentazione delle varie emozioni a un diverso livello di discriminabilità percettiva delle espressioni facciali: nettamente contrapposte alcune riguardo agli indici facciali e perciò più semplici da identificare; più complesse altre, anche dal punto di vista grafico.

Mimica e contesto

L'uso della *mimica* come indicatore emotivo si conferma come il più precoce e il più usato, mantenendosi tale nelle diverse età. Dai risultati si può concludere che, se l'uso degli indici contestuali non è stato determinante per il riconoscimento di felicità e tristezza, lo è stato invece per le emozioni di base più complesse quali rabbia, paura, disgusto.

Dimensioni

Un aspetto del disegno spesso ritenuto molto informativo nella lettura in chiave emotiva è la dimensione dei personaggi raffigurati, considerata indicativa dell'importanza emotiva del personaggio o dei sentimenti di timore o apprezzamento espressi nei suoi confronti. L'interpretazione più diffusa è stata a lungo quella secondo cui i bambini tenderebbero ad accrescere le dimensioni di alcuni personaggi o di alcune parti del corpo per segnalare l'importanza, ipotesi che ha trovato di recente conferma. Altri autori dimostrano che ciò che incide sulla dimensione delle figure possono essere variabili che non hanno a che fare con la qualità emotiva del personaggio, ma piuttosto con il suo status sociale. A tutt'oggi, comunque, non esistono conferme empiriche condivise che permettono di stabilire in modo univoco quali siano i motivi che spingono i bambini a usare dimensioni maggiori per alcune parti del corpo o personaggi, tanto da far dubitare dell'opportunità di dare tanto peso alle dimensioni delle figure disegnate in termini affettivi.

Colori

Anche ai colori è stata attribuita la prerogativa di richiamare con efficacia e stabilità particolari stati emotivi. Da studi sistematici esce rafforzata l'ipotesi che i bambini scelgono i colori non solo in associazione alla caratterizzazione positiva o negativa della figura disegnata, ma anche per effetto di altre variabili. La varietà dei colori non sarebbe quindi legata alle proprietà emotive dell'oggetto ma a necessità realistiche: i bambini sceglierebbero i colori secondo le necessità legate all'esecuzione.

Gli indicatori metaforici

Un altro modo per ricostruire, attraverso i disegni, ciò che i bambini sanno sulle emozioni consiste nell'esaminare la presenza di indicatori che, anziché descrivere le emozioni "letteralmente", alludono a esse in modo metaforico. La *metafora* può essere descritta come una somiglianza tra oggetti o eventi che normalmente appartengono a domini differenti. Usare simboli non solo letteralmente ma anche metaforicamente per esprimere umori e sentimenti indica una comprensione relativamente avanzata del mondo. L'esame dei disegni ha rilevato la presenza, accanto a quelle letterali, di strategie di tipo *contenutistico* o *astratto*. I bambini risultano vincolati all'uso di strategie letterali fino ai 6 anni, cui fa seguito, progressivamente fino ai 9 anni, l'uso di strategie astratte.

Simboli e cultura

Secondo le teorie *costruttivistiche*, in contrapposizione a quelle *evoluzionistiche*, le emozioni non sono dei processi naturali, bensì dei prodotti culturali e sociali, delle risposte apprese che servono a regolare le intenzioni sociali fra gli individui. Ogni cultura disporrebbe quindi di proprie configurazioni di emozioni, derivanti dalle pratiche sociali e dalla condivisione di specifici sistemi di credenze e valori. Le emozioni sarebbero in sostanza una sorta di codice acquisito tramite l'educazione, e il lessico emotivo risentirebbe dei valori e delle tradizioni iconografiche dei contesti di appartenenza. Le differenze nella comprensione delle emozioni potrebbero essere dovute non a una diversa sensibilità emotiva dei soggetti di una cultura rispetto ai soggetti di un'altra, ma piuttosto a una differenza nell'intensità con cui vengono sollecitati e istruiti a una lettura analitica e minuziosa dei segni.

Colori e cultura

Ciò che è interessante notare è la relazione tra l'uso dei colori e le preferenze dei bambini: i colori dichiarati gradevoli erano usati in misura significativamente più elevata nei disegni neutri e positivi, mentre quelli meno graditi erano riservati ai disegni emotivamente spiacevoli. Erano gli stessi che i bambini avevano dichiarato di trovare meno belli, risultato che invita a tener conto anche della sfera delle preferenze dei bambini nel valutare l'espressività cromatica dei loro disegni.

Disegnare col cuore

Un altro filone di ricerche si è indirizzato a capire non solo ciò che il bambino sa sulle emozioni ma ciò che fa con le emozioni, a studiare cioè le emozioni non solo nel loro manifestarsi "in isolamento", ma nel loro dispiegarsi entro le relazioni che il bambino vive. Questi studiosi muovono dall'assunto che la competenza emotiva includa la capacità di usare in maniera strategica le conoscenze sulle emozioni negli scambi interpersonali, di comprendere che la natura e la struttura delle relazioni sono in larga parte definite dal modo in cui le emozioni vengono comunicate all'interno delle relazioni stesse.

Le emozioni nello stare insieme

In questa prospettiva, Bombi e Pinto hanno analizzato le emozioni rappresentate nei disegni come indici del funzionamento delle relazioni rilevando, con una codifica delle emozioni appositamente elaborata, sia la connotazione emotiva delle figure che il modo in cui gli stati d'animo vengono accostati tra loro in varie relazioni interpersonali. La capacità di stare in relazione con l'altro consiste, più che nella connotazione emotiva delle figure, nella capacità di "intonare" il proprio stato emotivo a quello dell'altro. Un ulteriore assunto è che in una relazione ben funzionante, vi sia una flessibilità emotiva che permetta agli stati d'animo dell'uno di trovare ascolto e risposta in quelli dell'altro. Quella che viene letta è quindi la coordinazione degli stati emotivi espressi oppure la loro opposizione.

Come stai? Come sto?

Già a 3-4 anni è presente la capacità di raffigurare appropriatamente i riflessi delle emozioni sul volto del compagno e anche di modulare le emozioni che il disegnatore attribuisce a se stesso. Mentre sin dai 4 anni molti di loro sanno denotare le emozioni che vengono loro indicate verbalmente, la decisione di come caratterizzare se stessi è invece soggetta a un trend evolutivo. Solo i più grandi, a partire dai 6 anni, scelgono sistematicamente di mostrare gli effetti che su di loro esercita lo stato d'animo del compagno, a conferma del fatto che il piccolo disegnatore è capace di una sensibilità complessa, in cui convergono la consapevolezza del proprio stato emotivo, la capacità di monitorare le emozioni altrui e di usare il lessico appropriato per descrivere condizioni emotive che appartengono alla diade e non solo a uno dei suoi componenti.

Rappresentare la vita familiare: genitori e figli

Nel disegno delle relazioni tra i bambini e i loro genitori si evince che i bambini sono portati a non mostrare soltanto i componenti della famiglia, ma anche gli stati affettivi che animano questa cornice di relazioni significative. Interessante notare la precocità con cui i bambini, anche se ancora inesperti nel disegno, riescono a usare il loro ancora ridotto patrimonio grafico per far emergere i segni delle emozioni. Dovendo illustrare cosa accade quando i genitori anziché affettuosi possono essere definiti "cattivi", i bambini anche molto piccoli hanno evidenziato le conseguenze che il comportamento violento degli adulti ha su di loro proprio in termini emotivi, mostrando come vada frantumandosi quella intesa che di norma accompagna la fiduciosa affettuosità tra genitori e figli. Il clima emotivo vissuto all'interno della famiglia è la sola dimensione, fra quelle esaminate, sensibile alla variabile socio-ambientale. Sulla connotazione emotiva incidono anche le variabili soggettive dell'età e del genere.

Emozioni tra fratelli

I rapporti fraterni e di amicizia, a loro volta, suscitano emozioni positive e condivise più delle interazioni con persone estranee o connotate come ostili, anche se sono gli amici più che i fratelli a sottolineare la piacevolezza dello stare insieme.

La relazione tra fratelli

La presenza di un membro disabile nella diade fraterna non fa sentire il suo peso su nessuno dei vari aspetti che qualifica una relazione. L'unico indicatore esplicito di conflittualità è la condivisione di malessere, mentre mancano quelle scene in cui i partner mostrano ostilità, che invece caratterizzano il disaccordo vissuto dai bambini senza fratelli disabili. I bambini con fratelli disabili sembrano interpretare la situazione conflittuale come legata alla condizione di disabilità del fratello, precludendosi ciò che invece i fratelli dei bambini normodotati si concedono: interpretare il conflitto come condivisione paritaria di ostilità tra fratelli.

Benessere e malessere a scuola

I bambini sono apparsi propensi a far "parlare" ai disegni il linguaggio delle emozioni anche quando hanno dovuto rappresentare le alterne vicende, il passaggio dall'armonia al conflitto nella dimensione scolastica. Gli studi testimoniano come il disegno possa documentare le conoscenze infantili sulle emozioni, l'aumento della consapevolezza in funzione dell'età e la maggiore diversificazione, nei soggetti più grandi, delle emozioni rappresentate. Viene inoltre confermata nei bambini la consapevolezza che le relazioni sono definite in larga misura dal modo in cui le emozioni sono espresse. Talvolta il codice emotivo è il solo linguaggio che fa trapelare il modo in cui le relazioni vengono vissute.

Disegnare per raccontare

Vari autori hanno dimostrato che il disegno può facilitare i racconti verbali dei bambini riguardo ad avvenimenti per loro emotivamente intensi. In un esperimento fu verificato che l'opportunità di disegnare durante un colloquio inerente a eventi emotivi consentiva ai bambini, anche dopo un anno di tempo, di riferire la stessa quantità di informazioni e con la stessa accuratezza dei resoconti forniti il giorno successivo all'avvenimento critico. I risultati confermano la grande facilitazione alla memorizzazione e alla comunicazione offerta dal disegno.

Il disegno come sostegno emotivo

Quando il compito è quello di esplicitare l'informazione circa l'evento emozionale, il disegno è una strategia di intervista relativamente robusta, non solo fornendo più informazioni rispetto all'intervista verbale, ma anche moderando l'influenza dell'abilità espressiva del linguaggio dei bambini.