

Riassunto del libro "Te lo dico con le figure", G. Pinto:

Immagine → qualsiasi superficie che appare intenzionalmente contrassegnata da segni o colori allo scopo di suscitare risposte. La maggior parte delle immagini possiede un carattere rappresentativo, poiché offre allo spettatore una raffigurazione realistica di oggetti/persona; le loro caratteristiche variano in base agli scopi: possono essere funzionali come nel caso di una mappa, oppure artistiche come nel caso di un quadro. Un'immagine può dirsi tale però, solo se presenta un carattere di bidimensionalità, ovvero un'interazione tra le idee e l'abilità del produttore e la lettura che ne fa lo spettatore.

Disegno → è una rappresentazione simbolica, caratterizzata da:

- Somiglianze e differenze rispetto a ciò che rappresenta;
- Una *natura duale*, ovvero un oggetto bidimensionale avente specifiche proprietà rappresentative, che nel contempo richiama un mondo tridimensionale;
- Un' intenzionalità che necessita d'interpretazione.

Studi con **bambini molto piccoli** in cui è stato usato il paradigma della preferenza visiva hanno dimostrato che **fin dalle prime settimane di vita essi distinguono gli oggetti reali dalle loro rappresentazioni pittoriche**, preferendo soffermarsi con lo sguardo sui primi. Mostrano inoltre, maggior interesse visivo verso fotografie di persone familiari anziché di estranei; a 7 mesi reagiscono ad alcune caratteristiche grafiche come la grandezza, l'ombreggiatura e la profondità. Piaget credeva che i bambini di età inferiore ai 6-7 anni non fossero in grado di distinguere la rappresentazione grafica dall'oggetto reale, associando a pitture e realtà le stesse proprietà. Questo spiegherebbe alcuni particolari comportamenti dei bambini piccoli, come guardare il retro di un foglio per cercare l'altra parte dell'oggetto o leccare la figura di un gelato; tuttavia J. DeLoache li spiegava come tentativi di esplorazione della pittura, per comprendere i confini tra realtà e rappresentazione. E' stato inoltre suggerito da alcuni studiosi che, manipolando le figure, i bambini attiveranno delle forme di gioco di finzione.

Processo di comprensione delle immagini:

Si tratta di un **processo di progressione evolutiva** che si sviluppa in **3 fasi**, non caratterizzate da salti qualitativi netti, e possono rappresentare anche delle regressioni:

- 1) Fino a 2 anni → la pittura viene vista come un oggetto reale;
- 2) A 2 anni → si esplora la pittura con interesse comprendendone le proprietà;
- 3) Dai 3 anni → si afferra la relazione tra la pittura e ciò che rappresenta.

L' **obiettivo del disegnatore** è quello di rappresentare le caratteristiche dell'oggetto il più fedelmente possibile, in modo da rendere riconoscibile il suo operato a chi lo osserva: per farlo usa conoscenze metacognitive di complessità crescente, a partire dall' **autoistruzione esecutiva** (presente fin dai 5 anni) in cui si detta le azioni da compiere, fino a giungere alla **pianificazione**, tramite cui esplicita il suo progetto grafico prima di cominciarlo. I bambini più piccoli sono interessati a rappresentare gli elementi che definiscono l'oggetto in base alle funzioni che svolge (es. "Devo metterci le gambe altrimenti non può camminare") in vista di una raffigurazione del prototipo; con l'aumentare dell'età compare una sempre maggiore attenzione alle qualità. Le conoscenze e le attività metacognitive possono essere in parte elaborate autonomamente mediante una riflessione sulla propria attività e in parte acquisite attraverso lo scambio con altre persone, tramite un insegnamento oppure l'assunzione di modelli di comportamento che il partner più competente propone. Inizialmente i bambini, che costruiscono 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 capire male il contenuto.

Reale e irreali nei disegni infantili:

Le categorie che i bambini inseriscono in un loro disegno affinché sia **reale** sono:

- Persone;
- Animali;
- Oggetti artificiali;
- Elementi naturali** → categoria più rappresentata;
- Azioni di personaggi reali → categoria meno rappresentata.

Le categorie che i bambini inseriscono in un loro disegno affinché sia **irreale** sono:

- Personaggi immaginari** → categoria più rappresentata;
- Unione immaginaria di elementi naturali (animale multiplo, albero marino);
- Oggetti artificiali immaginari (un disco volante) → categoria meno rappresentata;
- Azioni compiute in condizioni di impossibilità (macchine che volano, animali che parlano);
- Contenuti astratti (composizioni di linee e colori).

Le categorie non sono mutuamente escludenti; nei bambini prescolari la contrapposizione preferita è quella tra elementi naturali e persone concrete vs personaggi di fantasia, mentre in età scolare alle persone concrete vengono contrapposte scene in cui gli oggetti compiono azioni irreali, infine per i più grandi, la realtà viene rappresentata spesso attraverso scene astratte. I disegni dei bambini tra i 3 e i 5 anni non risultano chiaramente interpretabili dagli adulti che non riescono a distinguere cosa sia vero da cosa non lo sia: non sappiamo se l'insuccesso comunicativo sia dovuto al fatto che i bambini più piccoli hanno delle rappresentazioni mentali ancora confuse o se le loro difficoltà insorgono quando cercano di trasferire sul foglio ciò che pensano. Il bambino non è un ricevitore passivo dell'informazione, ma interpreta come realistica o fantastica una scena in base a quello che sa sulla sua realizzazione; la capacità di differenziare graficamente realtà e irrealtà si consolida negli anni delle scuole medie. Per sviluppare la capacità interna di controllo cognitivo ed emozionale sulle rappresentazioni visive è importante il ruolo svolto da genitori ed educatori nel costruire l'impalcatura concettuale cui si appoggia l'acquisizione infantile. Questa funzione di supporto, chiamata **scaffolding**, si riferisce alla **capacità degli adulti di accompagnare il bambino attraverso la zona di sviluppo prossimale fornendogli incoraggiamento e modelli attraverso una mediazione linguistica e comportamentale.**

Processo di alfabetizzazione:

Già a 2 anni i bambini iniziano a scarabocchiare, ma per poter parlare di disegno è necessario che si compia un ampio processo di acquisizione dei modi in cui i significati possono essere rappresentati. Se per processo di alfabetizzazione s'intende attivare processi cognitivi, linguistici e comunicativi che stanno alla base dell'acquisizione delle varie forme che il segno può assumere, il disegno risulta essere una delle possibili alfabetizzazioni (le altre sono: scrittura alfabetica, numerica e musicale). Goodman definisce "**sistema notazionale**" un insieme di caratteri con una propria posizione che determina la correttezza della compitazione (= lettura eseguita distinguendo i suoni o pronunciando separatamente le sillabe) secondo questa notazione: è un sistema preciso, che ha lo scopo di evitare ambiguità e di creare una specifica corrispondenza tra il carattere della notazione e l'oggetto cui esso è correlato.

Alla base di tutte le attività connesse ai simboli vi è la capacità di **rappresentare**, cioè di usare cose diverse per richiamare alla mente qualcosa che non è al momento percepibile. Ciascun sistema di rappresentazione si sviluppa secondo una progressione che passa dalla padronanza delle forme proprie di quel codice alla flessibilità nel loro uso, e culmina nell'abilità di riflettere sul sistema e di averne un maggior controllo.

L'emergere del segno iconico: lo scarabocchio

I primi segni che il bambino produce sono ritenuti privi di un senso o di uno scopo intenzionale; il

piccolo sarebbe soprattutto attratto dalla possibilità di esercitare un'azione che lasci segni visibili. All'inizio quando disegna, non è realmente preoccupato di realizzare una somiglianza visiva tra oggetto e pittura, ma si mostra interessato a ricreare le proprietà attraverso le sue azioni, e ciò sarebbe sostenuto dal fatto che spesso, la maggior parte dei bambini si disinteressano della pittura svolta. Queste considerazioni hanno portato Golomb a dire che si può parlare di disegno come rappresentazione solo quando il bambino si rende conto che quanto ha prodotto porta un significato indipendente dall'azione motoria. C'è chi però, notando le vocalizzazioni e i commenti con cui i bambini accompagnano i gesti sul foglio, dissente dalla posizione sopracitata, suggerendo che l'aspetto rappresentativo sia presente nella combinazione di azione e prodotto, anche quando il risultato non è ancora riconoscibile.

Il momento evolutivo che segna il passaggio dal disegno alla scrittura è stato trascurato per molto tempo, credendo che si trattassero di due processi distinti; solo in un secondo momento si è evidenziato un nucleo comune, sebbene siano due competenze differenti: **il disegno infatti, rappresenterebbe un prerequisito importante della scrittura**. Lurija fece ascoltare e ripetere alcune frasi a bambini in età prescolare, suggerendo loro di scriverle; esaminando i segni che avevano tracciato mise in luce una prima fase "*pre-strumentale*" in cui compaiono scarabocchi e zig-zag a imitazione della scrittura adulta, senza alcuna relazione con le frasi udite, e una seconda fase di "*scrittura pittografica*" in cui i segni si differenziano per forma e numero. I bambini arrivano a distinguere segno e scrittura tramite un processo di scoperta e verifica, precedente la scolarizzazione. Secondo Ferreiro e Teberosky sotto i 4 anni disegno e scrittura sono ancora confusi: quest'ultima viene considerata da loro analoga agli oggetti che disegna, per questo sono convinti che per scrivere "treno" siano necessari molti segni, poiché è un mezzo molto lungo.

Dallo scarabocchio al disegno rappresentazionale → affinché un bambino possa realizzare un disegno devono attivarsi una serie di processi percettivo-motori e cognitivi immaturi prima dei 2 anni tra cui un controllo oculo-motorio raffinato. 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 della capacità di rappresentazione:

Secondo la **teoria stadiale di Luquet** i disegni infantili sono guidati da una rappresentazione mentale che non costituisce la riproduzione fedele della realtà, ma una operata dal bambino estraendo le caratteristiche salienti dell'oggetto stesso; nel disegno quindi appaiono solo le parti che lui considera importanti. La trasposizione di questo modello interno viene ricondotta a **4 stadi**:

1) Realismo fortuito (2-3 anni) → il bambino inizia a dare un nome e dunque un senso ai propri scarabocchi, individuando somiglianze accidentali tra i segni che ha prodotto e un qualsiasi oggetto conosciuto. Questa circostanza tende a ripetersi ed evidenzia l'emergere dell'intenzione di codificare un preciso messaggio (es. un cerchio sbilenco può essere definito sia dal bambino che dall'adulto una patata. E' fortuito perché potrebbe essere qualunque cosa al di là della patata).

2) Realismo mancato (3-5 anni) → il bambino annuncia cosa disegnerà e cerca di rappresentare la realtà in modo aderente, ma non padroneggiando il mezzo grafico fa errori nel tentativo di far corrispondere il segno alle sue intenzioni; questa fase si dissolve velocemente e solitamente viene incoraggiata dai genitori che confermano le intenzioni del piccolo. Ne è un esempio il disegno di un busto ma senza arti, che sono invece attaccati alla testa; non è che il disegnatore non conosce la loro corretta posizione, ma ha prevalso l'esecuzione. Un altro caso è quando compare il busto e spariscono gli arti, perché la memoria di lavoro non riesce a ricordare tutte le parti da riprodurre (es. figure femminili che hanno gonna e capelli lunghi ma non hanno le braccia, o il prestigiatore ha il cappello ma non le mani, perché si ritengono più importanti altri caratteri affinché il disegno possa essere identificato correttamente). Quando le braccia sono troppo corte è perché non c'era

abbastanza spazio per farle: quando si disegna si parte dalla testa e se si fanno i capelli troppo lunghi manca lo spazio per le braccia, per questo **eliminazione e rimpicciolimento** sono due semplici soluzioni dal punto di vista esecutivo. **Questi errori sono funzionali all'informatività**, la quale non indica mancanza di conoscenza, ma sacrificio intenzionale di un elemento informativo a vantaggio di un altro che è quello che conta per quel disegno.

3) Realismo intellettuale (5-8 anni) → l'intenzione è quella di imitare la realtà ma non per come la si vede, bensì per come la conosce intellettualmente; il bambino riproduce tutti gli elementi reali dell'oggetto, anche quelli che non si vedono. Vi sono degli **errori tipici** es. **trasparenza** (la mamma aspetta un bambino nella pancia, viene disegnato il bambino), oppure se sto dietro a un tavolo non mi si vedono le gambe ma il bambino le disegna sopra il tavolo trapassandolo. Esperimento Cox: ho una palla blu e una rossa, la prima copre la seconda, ma i bambini sotto gli 8 anni le disegnano separate come se le vedessero, perché sanno che esistono ma non considerano il fatto che quella rossa viene coperta.

4) Realismo visivo (dagli 8 anni fino all'adolescenza) → si disegna ciò che si vede in modo aderente alla realtà; qui si è in grado di subordinare la rappresentazione all'apparenza visiva delle cose. Questa caratteristica viene considerata come il declino del disegno infantile e si passa quindi allo studio dell'espressività del disegno adolescenziale.

La critica a Piaget non è stata riguardo gli stadi, quanto al fatto se veramente questo è il centro dell'attenzione del bambino quando disegna. Secondo Piaget l'intera maturazione intellettuale può essere intesa come una elaborazione progressiva e un perfezionamento dei concetti guidata da 3 capacità primarie:

- 1) Scoprire somiglianze/differenze tra gli oggetti;
- 2) Capacità di astrarre → classificare gli oggetti secondo somiglianze/differenze;
- 3) Capacità di generalizzare → assegnare gli oggetti a delle categorie secondo i loro attributi essenziali.

Quanto più i disegni diventano dettagliati e realistici, tanto maggiore è la maturità intellettuale. Le teorie stadiali, benché utili perché offrono un'idea di cosa sia lecito aspettarsi da un bambino a una data età, sono state oggetto di critiche: non tengono conto della grande variabilità riscontrabile tra i disegni fra bambini coetanei, né delle variazioni che distinguono i disegni eseguiti da un soggetto in un breve intervallo di tempo, oltre a penalizzare le prestazioni di chi ha meno familiarità con la pratica del disegno.

E' inoltre una teoria troppo rigida: es. i bambini fanno l'errore di trasparenza → quindi non sono capaci di non far vedere delle parti di un disegno (ed è un limite della conoscenza) ma quando è richiesto di fare un disegno nel quale non essere visibile è saliente, lo fanno (es. nascondino: fanno l'albero con dietro un pezzo di gamba ma non con tutto il corpo. Abbandonano la trasparenza a vantaggio dell'occlusione quando vogliono dire qualcosa. La loro è una mente contestuale che varia a seconda del contesto, i bambini di 5 anni sono capaci di disegnare oggetti nascosti quando devono inserirli in un contesto significativo).

In conclusione, nonostante sia condivisa l'idea che l'evoluzione proceda per fasi distinte e successive, perde credito l'ipotesi che queste costituiscano veri e propri stadi di sviluppo.

Strategie e abilità pittoriche infantili:

Le abilità di base devono andare progressivamente ad obbedire in modo adeguato ai comandi che il bambino riceve, poi ci sono le influenze culturali che creano i modelli iconici a cui egli fa riferimento. Per disegnare le figure umane ad esempio ci sono vari modi, tra cui la somma di parti, aggiungendo vari pezzi, oppure quella di mostrare il corpo tramite un unico contorno, e in questo caso siamo già ad una fase più realistica perché il nostro corpo non è costituito da parti aggiunte.

Per fare un contorno continuo però occorre una padronanza esecutiva maggiore, che talvolta rivela meno efficacia comunicativa rispetto alla soluzione precedente. Inoltre spesso le figure consecutive non sono simmetriche né riguardo le parti del corpo, né riguardo la figura nel suo complesso che si rivela sbilanciata. Infatti, poiché esecutivamente e mnesticamente richiede un maggior sforzo da parte della memoria di lavoro, i bambini commettono l'errore di disegnarli a pezzi, meno realistici ma più simmetrici e facilmente riconoscibili come essere umani. Viene privilegiata la modalità più facile, più comunicativa e che richiede minor tempo, portandoli a rappresentare solo il primo e l'ultimo elemento dello schema figura umana (testa e gambe).

Per eseguire un buon disegno servono le conoscenze ideative (funzione simbolica, conoscenza rappresentazionale), le abilità tecniche, coordinative e la motivazione.

Il disegno ha vari scopi: può essere un prodotto sociale (regalo), una materia di studio (se chiesto da un ricercatore), un compito a scuola (come dimostrazione delle conoscenze es. figure geometriche oppure per far ricordare qualcosa in una sintesi mnemonica un evento. Es. se è stata fatta una gita allo zoo viene chiesto di rappresentarlo), come espressione personale, per scaricare l'ansia e come passatempo.

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: quando iniziano a disegnare, devono scegliere gli equivalenti pittorici per raffigurare gli oggetti, ovvero le forme più adatte per rappresentarli. Poiché i bambini più piccoli hanno meno conoscenza delle forme, la stessa può rappresentare cose differenti (il cerchio rappresenta una testa ma anche una casa), solo a 4-5 anni arrivano a modificare efficacemente la forma per adattarla all'oggetto che intendono rappresentare.

Vincoli esecutivi più comuni:

1) Incapacità di sintesi → difficoltà per i più piccoli di posizionare e connettere correttamente gli elementi che formano una figura;

2) Sovrapposizione → non sovrapporre le diverse parti di una figura anche quando lo si dovrebbe fare;

3) Predominio della testa → iniziano a disegnare la figura umana partendo dalla testa lasciando poco spazio per il resto, oltre ad essere disegnata più grande perché deve contenere più dettagli. Soffermandoci su questo terzo elemento, sono state date varie interpretazioni:

-Secondo la versione di Luquet e Piaget che considerano il disegno infantile come uno specchio delle loro conoscenze dovremmo pensare che i bambini considerino le teste più grandi di quanto non lo siano realmente;

-Secondo l'approccio psicodinamico per i bambini la testa e il suo contenuto sono più importanti del resto del corpo, per cui occorre farli più grandi;

-Secondo le teorie processuali la sproporzione ha a che fare con la sequenza con cui i bambini disegnano (approccio più corretto).

La mancanza di alcune parti del corpo nel classico "omino testone" suggerisce che per loro la rappresentazione del corpo umano sia ancora incompleta, ma in realtà è colpa dei vincoli esecutivi.

Dalla rigidità esecutiva alla flessibilità pittorica:

Freeman (1980) mette in risalto l'interazione tra finalità comunicativa e l'irregolarità che la figura assume sul foglio: es. un braccio può essere molto più largo dell'altro se è impegnato in una specifica azione (es. gettare una palla). I bambini non hanno un'esecuzione rigida, bensì una flessibilità pittorica che permette loro di uscire dalla canonicità, tuttavia non esiste un modello universale di sviluppo che stabilisce cosa un bambino deve saper fare a età diverse affinché il suo sviluppo sia adeguato. Emergono due visioni al riguardo:

-Visione universalistica → la cultura viene considerata una variabile esterna, le rappresentazioni

possiedono un carattere universale ed esiste somiglianza nel modo in cui la capacità pittorica infantile si manifesta e progredisce;

- Visione situazionistica → cultura e psicologia sono fenomeni che si costituiscono a vicenda: varia la propensione dei bambini a disegnare, la scelta dei temi e la modalità con cui rappresentano le cose in base alla propria cultura.

Alcune ricerche che hanno indagato su ciò hanno evidenziato come alcuni schemi convenzionali (es. omino testone) compaiano in tutte le culture in modo simile, mentre figure convenzionali disegnate da bambini più grandi sono soggette a una maggiore variabilità. Le ricerche più recenti hanno tralasciato il confronto diretto tra bambini di culture diverse, poiché possono differire sotto innumerevoli aspetti tanto da divenire incompatibili. Più in una cultura c'è la possibilità di venire a contatto con le immagini, più le rappresentazioni sono migliori, anche se la capacità grafica raggiunge prima o poi, livelli qualitativamente simili nei vari ambiti culturali.

E' stata indagata la capacità di usare rappresentazioni flessibili riguardo la figura umana: se si chiede di rappresentare una figura in movimento bambini di 4-5 anni pur mantenendo una rappresentazione frontale lavorano sull'orientamento delle braccia, oppure spostano alcuni elementi sul lato della figura. A 10-11 anni avviene la perdita di asimmetria e gli arti inferiori vengono disegnati in movimento, infine nei disegni più avanzati si assiste alla modificazione del tronco che segue l'inclinazione del resto della figura.

Influenza dei diversi stili di insegnamento:

Tre diversi approcci educativi riguardanti il disegno:

- 1) Approccio di Steiner → incoraggia l'uso della fantasia e usa poco il disegno dal vero (i bambini di questa scuola presentano una maggiore abilità pittorica);
- 2) Principi di Maria Montessori → predilige il disegno dal vero;
- 3) Scuola tradizionale → è a metà tra gli altri due approcci: ricorre a entrambe le modalità e dimostra un interesse limitato all'educazione artistica.

La richiesta inconsueta:

Karmiloff-Smith (1990) ha dimostrato che è possibile ottenere una rappresentazione innovativa chiedendo a bambini dai 4 agli 11 anni di disegnare "un uomo, un animale e una casa" e poi "un uomo, un animale e una casa che non esistono". I bambini più piccoli (4-6 anni) si sforzano di cambiare la forma dell'insieme o delle singole parti pur mantenendo fisso lo schema generale, quelli più grandi invece attuano cambiamenti strutturali.

La consegna contrastiva:

Per interpretare con più correttezza un disegno è fondamentale la richiesta di una **consegna contrastiva**, che prevede la rappresentazione nello stesso momento di due relazioni diverse (es. raffigurazione del rapporto che si ha con il fratello e poi con un amico) o di una stessa relazione in due circostanze diverse (es. rapporto con il fratello quando andiamo d'accordo e quando litighiamo). Tale consegna ha un duplice vantaggio:

- 1) Agevola i bambini nell'analisi del tema che devono illustrare;
- 2) Rende esplicito per il soggetto l'obiettivo cui si tende, e più affidabile la lettura del disegno, permettendo di distinguere con più sicurezza se i segni che il bambino ha apposto fanno parte del suo abituale stile grafico o se sono stati scelti per il loro preciso significato.

Es. Caso di Steven: ragazzo di 10 anni affetto da autismo che disegna perfettamente le architetture.

Il suo modo di disegnare è autoreferenziale: esegue ciò che per lui ha un significato interno ma non è al servizio della comunicazione.

Il disegno come narrazione:

Il disegno può essere una forma di narrazione per quei bambini che non padroneggiano ancora l'espressione verbale in modo articolato poiché risulta essere meno vincolato dagli interventi dell'adulto, mentre nella comunicazione orale egli può influenzare anche involontariamente il piccolo. Inoltre il disegno è da sempre ritenuto come un rivelatore dello sviluppo affettivo e relazionale del bambino, a partire dalla **tradizione psicoanalitica** che vedeva in esso il manifestarsi dei contenuti inconsci, costituendo un mezzo sublimato per esprimere pulsioni inesprese e agire in modo riparatorio sulla realtà. Nella pratica clinica si è diffusa l'interpretazione dei disegni come valutazione della personalità e dell'adattamento emotivo del **bambino**, basata sull'assunto che egli **non disegna scene del tutto reali, bensì trasformate secondo i suoi desideri, applicando una correzione fantastica proporzionata all'angoscia sperimentata nella situazione reale**. Il rischio che si corre usando questa pratica sta nell'eccessiva arbitrarietà interpretativa, che deriva in parte dalla mancanza di criteri operazionali standardizzati e dalla variabilità dei parametri usati, in parte dalla necessità e difficoltà di controllare molteplici fattori, tra cui quelli soggettivi e socio-culturali. Dal punto di vista metodologico sono state messe a punto delle norme su cui basarsi per la valutazione del disegno, come le modalità nella richiesta, l'oggettivazione dei sistemi di codifica e l'accordo tra valutatori. Ad esempio, chiedere a un bambino di disegnare se stesso con un partner in una relazione, collega il compito alle esperienze dirette del disegnatore, riducendo il ricorso a rappresentazioni stereotipate o copiate da altre fonti. Permette inoltre allo spettatore, di prendere visione del modo in cui il disegnatore si colloca sulla scena, e di verificare se l'immagine si mantiene identica o si trasforma al variare del partner con cui si disegna.

Operazionalizzazione inerente al disegno come fonte d'informazione:

Per ottenere una lettura obiettiva Bombi e Pinto (1993) hanno elaborato un sistema analitico di codifica: la qualità della relazione viene valutata attraverso **4 scale** che rimandano ad altrettante dimensioni psicologiche.

1) Coesione (= "senso del noi") → questa dimensione non deve dissolvere quella individuale, altrimenti siamo in una situazione di simbiosi;

2) Distanziamento → permette di stabilire una buona relazione, poiché affinché ciò avvenga occorre creare un legame sicuro con l'altro ma anche mantenere una propria identità.

Queste prime due scale misurano il legame e l'autonomia tra i partner e possono coesistere in ogni relazione, dal momento che l'esistenza di un legame diadico non esclude l'autonomia dei partner coinvolti.

3) Somiglianza → può fornire informazioni sull'affinità psicologica tra le figure, attraverso la loro comparazione in termini di grandezza, colore e fattezze;

4) Valore → compara l'importanza che il disegnatore attribuisce a sé e al partner, oltre all'equilibrio gerarchico.

Componente emotiva del bambino attraverso il disegno:

La **competenza emotiva** corrisponde alla 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. Le componenti fondamentali della competenza emotiva sono **3**:

- 1) *Comprensione* delle emozioni;
- 2) *Espressione* delle emozioni;

3) *Regolazione* delle emozioni.

Tuttavia saper riconoscere un'emozione espressa non coincide necessariamente con la capacità di rappresentarla: all'inizio i bambini confondono la rabbia con la tristezza e il disgusto, mentre chi non sa raffigurare la felicità disegna una faccia neutra. All'inizio concettualizzano le loro emozioni secondo categorie poco differenziate (positive vs negative), solo in un secondo momento ne afferrano le sfaccettature. Inoltre la differenza nelle rappresentazioni sarebbe dovuta anche a un diverso livello di discriminabilità percettiva delle espressioni facciali: è opportuno conoscere la padronanza che i bambini hanno dei mezzi grafici e la loro conoscenza circa le emozioni.

Molto informativi riguardo la competenza emotiva dei bambini sarebbero i disegni eseguiti liberamente, guidati sia dalla scelta dei soggetti per loro più significativi sia dagli stati d'animo del momento, insieme a sentimenti più radicati e a impulsi profondi.

Sono stati ideati numerosi test proiettivi, molti dei quali hanno per oggetto la rappresentazione di sé in relazione ad altri, oppure oggetti che possono essere interpretati come proiezione del sé (es. l'albero o la casa); tuttavia quello più utile è il test del disegno della figura umana.

Gli **indicatori emozionali** nei disegni sono:

- Piano espressivo → analisi del tratto e del suo rapporto con lo spazio, espressione facciale;
 - Piano stilistico → considerazione del disegno nel suo insieme dal punto di vista formale;
 - Piano narrativo → analisi del contenuto, es. presenza/assenza delle parti del corpo, vestiario/accessori, espressione facciale e tono posturale della figura.
 - Piano simbolico → esamina le trasposizioni metaforiche, ovvero le somiglianze tra oggetti o eventi che normalmente appartengono a domini differenti, come ad esempio la somiglianza di età tra il nonno e il vecchio albero. I bambini risultano vincolati all'uso di strategie letterali fino a 6 anni, dopo compaiono espedienti posturali (es. albero curvo), situazionali (es. albero danneggiato da un tagliaboschi) o meteorologici (es. albero sotto la pioggia); intorno a 9 anni iniziano ad astrarre inserendo ombreggiature e tratteggi. Le allusioni metaforiche positive sono quelle usate per prime, la rabbia compare solo intorno ai 7 anni e la tristezza ancora dopo.
 - Altri caratteri → dimensioni delle figure, pressione del tracciato, posizione del foglio e della figura, il tema, lo sfondo, la precisione, il grado di prospettiva, le proporzioni, l'ombreggiatura, le sottolineature e le cancellature. Particolare attenzione va posta al carattere della **dimensione** dei personaggi raffigurati, considerata indicativa della loro importanza emotiva o dei sentimenti di timore/apprezzamento espressi nei loro confronti, anche se a volte eseguono rappresentazioni grandi per segnalare l'importanza della figura a prescindere dal fatto che la apprezzino o meno (es. l'orco può essere rappresentato grande, la nonna piccola). Alcuni invece credono che la dimensione abbia a che fare con lo status sociale, poiché alcuni hanno rappresentato il ricco più grande del povero.
- Riguardo i **colori** invece vi è l'ipotesi che i bambini li scelgano non solo in associazione alla caratterizzazione positiva/negativa della figura disegnata: vi è una certa omogeneità nella scelta dei colori da assegnare alle figure allegre, ma una differenza significativa per la scelta di quelle tristi. La varietà dei colori non sarebbe legata alle proprietà emotive dell'oggetto ma a necessità realistiche; gli analizzatori confrontano tutte queste caratteristiche in bambini con sviluppo tipico con quelli problematici.

L'uso della mimica come indicatore emotivo si conferma come il più precoce e il più usato, mentre successivamente (7-11 anni) pongono maggiore attenzione alla postura; le strategie astratte sono meno usate, anche se vengono incrementate man mano che aumenta la loro età.

Fonti di variabilità dell'interpretazione della componente emotiva:

- Esistenza di difformità tra intenzione del disegnatore e lettura dell'osservatore;
- Possibilità che osservatori diversi rispondano in maniera differente.

Il bambino fin dalla nascita è emotivamente attivo, e questo è possibile constatarlo grazie alla presenza del sorriso sociale, alle emozioni di rabbia, gioia, tristezza e paura, anche se solo verso il

secondo anno i rapporti affettivi tendono ad arricchirsi: cominciano a delinearsi emozioni complesse (vergogna, imbarazzo) e nuove reazioni all'emozione dell'altro, diventando capaci di assumere un ruolo attivo e mettere in atto comportamenti altruistici o prosociali. Verso i 3-4 anni compaiono comportamenti di finzione e simulazione, mentre dai 5-6 iniziano a manifestarsi le emozioni sociali, che discendono dalla capacità di confrontare la situazione presente con una desiderata o di un altro individuo, o il proprio comportamento con le norme sociali. Secondo le teorie costruttivistiche, in contrapposizione a quelle evoluzionistiche, le emozioni non sono dei processi naturali, ma dei prodotti culturali e sociali, delle risposte apprese che servono a regolare le interazioni tra gli individui. Ogni cultura disporrebbe quindi di proprie configurazioni di emozioni, le quali sarebbero una sorta di codice acquisito tramite l'educazione, e il lessico emotivo risentirebbe dei valori e delle tradizioni dei contesti di appartenenza. La differenza nella comprensione delle emozioni potrebbero essere dovute non a una diversa sensibilità emotiva dei soggetti di una cultura rispetto a quelli di un'altra, ma a una differenza nell'intensità con cui vengono sollecitati e istruiti a una lettura analitica e minuziosa dei segni.

Per quanto riguarda la componente emotiva di una relazione espressa attraverso il disegno, la partecipazione agli stati d'animo altrui è presente già a 3-4 anni, insieme alla capacità di raffigurare correttamente i riflessi di queste emozioni sul volto del compagno o di modulare quelle che il bambino attribuisce a sé. A partire dai 6 anni sceglie di mostrare gli effetti che su di lui esercita lo stato d'animo del compagno, mostrandosi allegro o triste se anche l'altro lo è. Nel disegno della relazione a due emerge la comprensione che il proprio comportamento emotivo-espressivo può avere un impatto sugli altri, e le idee su ciò che il disegnatore ritiene essere un equilibrio emotivo appropriato. In questi disegni, prima guardo lo stato emotivo singolo della figura, poi le combino; es. rappresentazione del concetto benessere – ostilità → probabilmente viene disegnato sia uno spazio comune che non.

Due figure si dicono simili quando sono simili le forme, le dimensioni e i colori; quando i bambini rappresentano due soggetti che non vanno d'accordo, li eseguono meno simili tra loro, oppure mentre stanno svolgendo delle attività indipendenti.

La somiglianza infatti viene usata anche per esprimere sentimenti: ad esempio, nel caso della sincerità se ritengo che la figura da disegnare accanto a me sia sincera e io sia in armonia con lei, la rappresento più simile a me di aspetto e anche più vicina.

La padronanza di un concetto la si verifica attraverso la capacità di mettere dei limiti, ad esempio definendo anche cosa non è ciò di cui stiamo parlando: es. "disegnami due amici" (voglio misurare l'amicizia) guardo quanto le figure sono in contatto, quanto si somigliano, quanto compiono azioni uguali, ma rischio di non sapere se è davvero la rappresentazione dell'amicizia o qualunque rappresentazione della relazione tra due bambini. Rischio di scambiare la singola informazione per un'informazione specifica; devo andare a vedere cosa non è l'amicizia (questo lo faccio con una consegna contrastiva) o a indagare altre relazioni del bambino.

La presenza di stereotipia esecutiva è di forte interferenza con la nostra capacità di leggere la comunicazione: se un bambino disegna sempre figure umane con un sorriso anche quando gli viene richiesta una figura triste, non sa che quell'archetto è un sorriso, ma una stereotipia grafica (devo sempre accertarmi che il suo modo sia davvero espressivo del concetto e posso farlo se noto che varia al variare del concetto).

Per comprendere cosa sia per un bambino una relazione di fiducia proseguiamo con una consegna contrastiva:

-Fiducia → intimità, condivisione di un'azione comune, quando due figure si baciano hanno una bocca sola (presenza dell'errore al servizio dell'informazione perché rende il messaggio più efficace), in alcuni casi viene presentata quasi la stessa persona;

-Sfiducia → distanza, azioni individuali, la loro mimica oltre ad essere negativa è condivisa: c'è un

malessere comune. Alcuni invece rappresentano il soggetto emotivamente dissonante rispetto a sé perché fanno notare il fatto che la persona con cui non abbiamo fiducia ci fa stare male. Lo spazio diventa indipendente, non è più condiviso (es. in un'altra zona del prato).

Rappresentandosi vicino ai propri genitori possiamo vedere che una bambina si disegni più grande affianco alla madre e più piccola accanto al padre, non solo in termini di dimensione, ma anche di cromatismo, abbigliamento e fattezze: evidentemente in base alle persone che ha accanto lei si vede in maniera diversa (oppure viene vista diversamente dai due genitori).

In conclusione, quando il compito è quello di esplicitare qualcosa riguardo le proprie emozioni, il disegno risulta essere un metodo piuttosto valido in quanto fornisce informazioni maggiori rispetto all'intervista e modera l'influenza dell'abilità espressiva del linguaggio dei bambini. Facilita l'espressione dei contenuti emotivi per varie ragioni: fornisce un supporto sociale quando si devono rappresentare eventi verso i quali ci mostriamo riluttanti, permettendo di spostare il punto focale dall'intervistatore al compito; facilita il recupero della memoria e consente di organizzare i racconti offrendo in forma concreta elementi strutturali altrimenti astratti. Il disegno è un prodotto della abilità cognitive, affettive e comunicative, oltre ad essere un potente strumento educativo capace di oltrepassare le barriere del linguaggio e delle diversità culturali. Rimane però, fortemente legato alla variabilità delle motivazioni e ai contesti in cui si sviluppa.

I sistemi notazionali:

I bambini prescolari non sanno scrivere o disegnare adeguatamente, ma sono in grado di distinguere le diverse notazioni e di produrle graficamente in base alle diverse caratteristiche percettivo-formali (es. caratterizzando la scrittura con la segmentazione e non facendolo per il disegno).

Relazione disegno-scrittura:

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. Al crescere dell'età tutti i prodotti grafici migliorano e i disegni infantili si arricchiscono di complessità e completezza, ma migliorano anche le rappresentazioni numeriche, di parole e la coordinazione oculo-motoria. Già a 3 anni sono presenti le prime forme di scrittura e dai 4 si assiste alla creazione di simboli che richiamano grafemi convenzionali, che i bambini di 5 anni sanno organizzare. E' a partire dai 5 anni che inizia la specificità di dominio per le due abilità (disegno, scrittura), infatti i bambini non usano più linee e segmenti per disegnare, oltre a possedere un maggior padroneggiamento dei sistemi notazionali.