

Dentro il disegno

L'attività grafica nella scuola dell'infanzia

© Provincia autonoma di Trento - 2012
Dipartimento della Conoscenza
Servizio Istruzione
Ufficio Infanzia

A cura di Ufficio Infanzia
Direttore Miriam Pintarelli

Editing e progetto grafico
Anna Tava

Collaborazione
Chiara Vegher

Referenze fotografiche dalle scuole dell'infanzia provinciali

Testo

Stampa Litotipografia Alcione - Lavis (Trento)

NEGRO, Alessandra

Dentro il disegno : l'attività grafica nella scuola dell'infanzia / Alessandra Negro – [Trento : Provincia autonoma di Trento], 2012. – 191 p. : ill. ; 24 cm. – (Itinerari : strumenti e riflessioni pedagogiche ; 11)

Dati dalla cop. – In testa alla cop.: Provincia autonoma di Trento, Assessorato all'istruzione e sport, Dipartimento della conoscenza, Servizio istruzione, Ufficio infanzia. – ISBN 978-88-7702-328-5

1. Disegni infantili 2. Educazione artistica – Scuole materne I. Trento (Provincia). Ufficio infanzia II. Tit. 372.5

*Dentro nel mio disegno
ci metto quel che so
e segno dopo segno
ci lavoro un bel po'.*

*E dove c'era il niente
ci faccio certamente
figure, righe e colori
stelle, macchine e fiori.*

*La mano corre svelta
l'occhio non si addormenta,
devo darmi da fare
se voglio completare...*

*Poi la maestra chiede: "Cos'è?"
Ma non lo vede?
C'è tutto disegnato
e io sono sudato.*

*Va bene, le spiego tutto,
il bello e pure il brutto.
Lei sorride, dice "Mi piace".
E certo, sono capace!*

INDICE

| | |
|--|-----|
| 1. RIPENSARE L'ATTIVITÀ GRAFICA | 11 |
| 2. Conoscere lo sviluppo grafico | 21 |
| 2.1 La genesi del grafismo: lo scarabocchio | 24 |
| 2.2 Verso gli schemi figurativi | 37 |
| 2.3 Il disegno figurativo | 42 |
| 3. PROGRAMMARE L'ATTIVITÀ GRAFICA | 77 |
| 3.1 Il Circle Time Grafico | 80 |
| 3.2 Stabilire obiettivi | 82 |
| 3.3 Gli elementi costitutivi del Circle Time Grafico: <i>il gruppo dei pari</i> | 91 |
| 3.4 Gli elementi costitutivi del Circle Time Grafico: <i>l'insegnante</i> | 96 |
| 3.5 Allestire il Circle Time Grafico: <i>lo spazio e il luogo</i> | 102 |
| 3.6 Allestire il Circle Time Grafico: <i>i tempi</i> | 111 |
| 3.7 Condurre il Circle Time Grafico: <i>proporre la consegna</i> | 113 |
| 3.8 Condurre il Circle Time Grafico: <i>ampliare l'orizzonte rappresentativo</i> | 117 |
| 3.9 Disegno e componente narrativa | 124 |
| 3.10 Disegno e differenze individuali | 126 |
| 3.11 Disegno e materiali | 128 |
| 3.12 Griglie di supporto | 134 |
| 4. DALLA TEORIA ALLA PRATICA | 141 |
| 4.1 Esempi di percorsi attuati | 145 |
| 4.2 Tra un ciclo di Circle Time Grafico e l'altro: <i>il CTG di pausa</i> | 166 |
| 5. PRESENTARE UN DISEGNO AI GENITORI | 169 |
| 6. COMPETENZE GRAFICHE | 175 |
| 6.1 Competenze relative al processo di ideazione | 177 |
| 6.2 Competenze relative al processo di pianificazione | 179 |
| 6.3 Competenze relative al processo di esecuzione | 181 |
| Provocatoriamente, la voce di un bambino | 184 |
| CONCLUSIONI | 185 |
| BIBLIOGRAFIA | 187 |



Premessa

Quando si guarda il disegno di un bambino in qualche modo si rimane sempre stupiti. Fin dalla più tenera età, in pochi tratti o in molti particolari, in un'esaltazione di misure o in un insieme creativo di colori vengono espressi in piena originalità sentimenti e situazioni. Sappiamo che anche i grandi pittori hanno cercato di rubare all'infanzia quell'intelligente ingenuità che sa raccontare la realtà e l'immaginario senza i vincoli che, in qualche modo, intrappolano invece l'adulto. I disegni dei bambini sono un'interpretazione che nasce da uno sguardo nuovo sulle cose.

Ma disegnare è via via anche un modo per conoscere, l'assunzione di un alfabeto del rappresentare, che, pur rimanendo personale, sempre più riesce a mostrare aspetti della realtà e dell'individualità che la vive. Ed ecco allora che espressione e racconto si fondono in una sintesi personale ricca di particolari.

Nella scuola dell'infanzia il disegno equivale all'uso della lingua scritta, e, come per quella, ci sono elementi da conquistare, da ordinare in categorie, da valutare rispetto alle intenzioni.

I due aspetti - spontaneità e apprendimento - pongono agli insegnanti diversi interrogativi su come riuscire a sviluppare le capacità in questo campo senza ledere la singolarità espressiva di ogni bambino.

Il libro risponde a queste domande esponendo gli argomenti e le esperienze di un percorso formativo molto apprezzato, che ha proposto una didattica mirata a sviluppare le competenze dei bambini facendo evolvere il potenziale espressivo di ognuno.

La pubblicazione è dunque un prezioso strumento di lavoro, che indica punti di riferimento in un ambito che nella scuola dell'infanzia ha una forte valenza. I disegni dei bambini sono una maniera di rappresentare e rappresentarsi il mondo e loro stessi, l'intervento educativo può ampliare questa possibilità senza togliere creatività, anzi favorendola. Questo l'intento, questo libro il supporto operativo che lo sosterrà.

Marta Dalmaso
Assessore all'Istruzione e sport



Presentazione

Questo libro è frutto di un percorso di formazione triennale realizzato nelle scuole dell'infanzia provinciali della Provincia autonoma di Trento. L'idea guida è stata la centralità dell'attività grafica nel periodo evolutivo 0-6 quale importante strumento di comunicazione e di apprendimento per il bambino.

Il concetto in sé non è nuovo. Il "disegno" appartiene alla tradizione educativa e didattica dei servizi per l'infanzia. Ma nuovo è stato invece il modo di considerarlo: non solo attività di libera espressione del bambino, non solo occupazione momentanea o di intervallo tra le cose, bensì competenza precisa da seguire passo dopo passo, da far crescere per il potenziale di apprendimento che porta con sé.

Il percorso nel suo insieme ha inteso fornire agli insegnanti un solido supporto di riferimento rispetto alla conoscenza dello sviluppo del disegno infantile, e aspetti pratici finalizzati a sperimentare nelle scuole concreti strumenti operativi per commisurare l'azione didattica ai livelli di maturazione del bambino.

Questo testo sintetizza l'essenza del percorso formativo e le proposte che hanno trovato occasione di confronto e vuole espandere anche diversi aspetti trattati. La parte iniziale ripercorre le principali tappe di evoluzione del grafismo e un'analisi dei processi di pensiero attraverso cui il bambino acquisisce, rielabora e organizza sul foglio informazioni e conoscenze; successivamente vengono illustrate le peculiarità dell'attività grafica nel periodo della scuola dell'infanzia.

In particolare, il Circle Time Grafico si propone come strumento operativo e contesto nel quale si verifica l'apprendimento significativo per il bambino: un apprendimento gratificante, produttivo e armonioso, fruibile dal punto di vista estetico anche da chi osserva i disegni.

Sguardi competenti che si posano sui disegni dei bambini sono il punto di partenza per una nuova pedagogia dell'attività grafica, il fine che questa pubblicazione si propone.

Miriam Pintarelli
Direttore Ufficio infanzia



1. RIPENSARE L'ATTIVITÀ GRAFICA

Se è vero che l'atteggiamento del pensiero riflessivo scaturisce da uno stato di dubbio e di perplessità, allora è più che mai necessario soffermarsi a considerare il ruolo e il valore che l'attività grafica riveste nella scuola dell'infanzia. Da un lato, il disegno è utilizzato in qualsiasi contesto ed è legato ad ogni attività possibile, dall'altro, spesso non viene al disegno riconosciuta una valenza pedagogica significativa al punto da costituire un'attività separata dalle altre, degna di essere fine solo a se stessa, oggetto di approfondimento lungo l'arco del suo sviluppo.

Gli studiosi, ancora in questi ultimi anni, hanno elaborato molte teorie mettendo in luce aspetti differenti legati all'attività grafica, cercando di cogliere il significato di volta in volta comunicativo, espressivo, cognitivo, risolutivo, adattivo (e la lista è lunga) del disegno. Tuttavia l'impressione è che questi lavori scientifici abbiano toccato solo marginalmente il mondo concreto della scuola e l'attività didattica che vi si svolge quotidianamente. Gli insegnanti si rendono conto del grande potenziale racchiuso dentro il disegno di un bambino, ma sono spesso privi di strumenti per valutare il prodotto a livello cognitivo, per individuare gli elementi significativi di una composizione, per monitorare i progressi grafici - non sempre omogenei e lineari - dei bambini.

Certamente l'insegnante può contare sulla propria esperienza professionale e sulla pratica conoscitiva del disegno in tanti anni di lavoro, tuttavia alcuni interrogativi restano senza risposta: è giusto correggere il disegno di un bambino? Fino a che punto il mio intervento è utile e quando diventa lesivo della creatività? Come posso valorizzare questo tipo di espressività in modo che diventi un'attività significativa per tutti i bambini?

Il disegno riveste nella scuola dell'infanzia la stessa importanza che la letto-scrittura ha per la scuola primaria e che il pensiero formale - ipotetico e deduttivo - avrà per la scuola superiore: è un mezzo di scoperta e di conoscenza del mondo, uno strumento per organizzare e strutturare esperienze, un canale di comunicazione rispetto al mondo interno ed esterno del bambino, un'attività di riflessione e di adattamento all'ambiente. In altre parole, il disegno nella scuola dell'infanzia riveste un ruolo unico a livello cognitivo ed espressivo, ponendosi come una sorta di organizzatore dello sviluppo in cui convergono molteplici



processi psichici che determinano lo sviluppo stesso. Le trasformazioni e i progressi nel percorso grafico di ogni bambino possono essere letti come indicatori esterni di cambiamenti interni: essi rispecchiano una maturazione sia a livello cognitivo sia a livello affettivo ed espressivo, ponendosi come un'occasione irrinunciabile di conoscenza del bambino stesso da parte dell'insegnante.

Occorre quindi porsi di fronte a tale attività in modo consapevole, innanzitutto rispetto al modello teorico che informa il nostro stile di insegnamento. Il primo nodo da sciogliere è relativo al paradigma di apprendimento a cui ci si ispira quando viene proposta l'attività grafica a scuola e che si pone sullo sfondo di ogni metodologia utilizzata in ambito grafico espressivo. Riassumendoli in modo sintetico, analizziamo brevemente i modelli più noti.

Il **modello comportamentista** si ispira ai lavori dell'americano John B. Watson (1878-1958) che, all'inizio del Novecento, postulava come unico oggetto di indagine della psicologia lo studio del comportamento (*behaviour*, in inglese), negando ogni valore allo studio degli stati mentali perché non scientificamente osservabili. Analogamente, ogni valore veniva negato all'introspezione quale strumento d'indagine: la mente è una *scatola nera* impenetrabile, meglio studiare il comportamento oggettivamente osservabile.

E non solo: alla nascita, la mente del bambino è come una *tabula rasa*, sulla quale l'ambiente (gli stimoli) scrive le informazioni e le conoscenze che condizionano il comportamento (le risposte). Il processo di apprendimento è pertanto sintetizzato nel modello lineare S-R (stimolo-risposta) che fa dire allo studioso la celebre frase "datemi una dozzina di bambini e io li farò diventare qualsiasi tipo di specialista: dottore, avvocato, artista, commerciante e perfino accattone e ladro, indipendentemente dalle loro attitudini, simpatie, tendenze, vocazioni". Ben chiaro nel modello è che gli stimoli vengono ricevuti dall'esterno e che le risposte si apprendono nella relazione che l'individuo stabilisce con il proprio ambiente.

Frederic Skinner (1904-1990), principale esponente del neocomportamentismo, individua invece la chiave del controllo del comportamento non nello stimolo proposto, bensì nelle conseguenze della risposta, ovvero il rinforzo positivo o negativo (quindi premio o punizione).

Quale concezione di apprendimento e quali ricadute didattiche derivano da questo modello teorico?

L'apprendimento è inteso soprattutto come addestramento di tipo trasmissivo, centrato essenzialmente sull'atteggiamento direttivo dell'insegnante (c'è un modo giusto di disegnare e colorare e l'adulto li conosce; è utile somministrare ai bambini disegni da colorare, forme geometriche da riempire senza uscire dai bordi per impraticarsi; è importante ripetere esercizi ecc.). In risalto l'idea di un bambino passivo che apprende, e che apprende a piccoli passi (i contenuti vanno scomposti in sequenza successive). Si dimostra fondamentale il rinforzo immediato della performance positiva affinché tutti gli allievi possano raggiungere gli stessi risultati prefissati. Se lo scopo della conoscenza in ambito grafico è che il disegno sia lo specchio fedele della realtà esterna e oggettiva, si tende a premiare il massimo realismo nel prodotto del bambino.

L'insegnante deve essere consapevole di ciò che vuole trasmettere, di come presentare gli argomenti e i rinforzi, quali risposte sono attese di volta in volta; deve sforzarsi di spiegare nel modo più chiaro possibile e di trasmettere il maggior numero di informazioni affinché chi apprende sia facilitato a imparare ciò che l'insegnante sa. Implicitamente vengono insegnate anche le strategie di apprendimento da utilizzare successivamente in modo autonomo in ogni contesto.

Con il tempo il comportamentismo si è dimostrato limitato nelle sue spiegazioni poiché la maggior parte dei processi psicobiologici non è riconducibile a semplici catene associative di stimoli e risposte: lo sviluppo di nuove discipline quali la cibernetica, l'intelligenza artificiale e la teoria dell'informazione aprono così la strada alla psicologia cognitiva, che in realtà non è un corpo sistematico compatto ma abbraccia numerose ramificazioni.

A differenza del comportamentismo, l'**impostazione cognitivista** ritiene che sia possibile studiare i contenuti della mente umana perché, pur non essendo direttamente osservabili, possono comunque essere inferiti. L'idea centrale è che l'individuo abbia un ruolo più attivo nell'elaborazione della realtà circostante (un processo del quale, tuttavia, non è del tutto consapevole). La mente è paragonata a un sistema di elaborazione delle informazioni: il computer diventa la metafora della mente umana e fino agli anni 80 l'analogia mente-computer e il vocabolario informatico saranno il paradigma e il



linguaggio dominanti in psicologia cognitiva. Di conseguenza, oggetto di interesse sono i processi cognitivi interni di elaborazione e di rappresentazione che svolgono una funzione organizzativa della conoscenza appresa. Per chiarire i presupposti teorici, riprendiamo la definizione di Ulric Neisser che è ritenuto l'artefice del modello dello Human Information Processing (HIP). Egli scrive: "Il termine cognitivo indica tutti quei processi che comportano trasformazioni, elaborazioni, riduzioni, immagazzinamenti, recuperi ed altri impieghi dell'input sensoriale (...) termini come sensazione, percezione, immaginazione, ritenzione, ricordo, problem solving e pensiero si riferiscono ad aspetti dell'attività cognitiva".¹

Gli studiosi inizialmente hanno approfondito il ruolo della memoria (A. Miller e G. Sperling) e delle immagini mentali (O. Selfridge), della formazione dei concetti e del linguaggio (N. Chomsky per tutti), ma in tempi più recenti si è tentato di dare spiegazioni anche ai processi che regolano la motivazione e la teoria degli scopi (modello ecologico), la decisione e la pianificazione.

Considerato che l'apprendimento coinvolge molti processi cognitivi (disegnare, ad esempio, implica l'integrazione di abilità mnestiche e percettive, buone abilità di integrazione visuo-motoria e rappresentative nonché capacità di pianificazione e di esecuzione), lo scopo di una didattica improntata sul modello cognitivista è quello di formare le abilità generali dell'intelligenza e le forme mentali di organizzazione interna (elaborando schemi, strutture, mappe, ecc.) attraverso le quali il bambino legge e interpreta la realtà. Il bambino, tuttavia, non è riconosciuto come portatore di una personale conoscenza ed è l'insegnante a gestire l'offerta, i tempi e le modalità di accesso delle informazioni: la programmazione per concetti (o mappe concettuali) permette di mettere in relazione logica e ordinata tra loro i vari elementi e si presenta come una rete di collegamento che facilita l'acquisizione dei nuovi apprendimenti.

Insita è la convinzione che qualsiasi contenuto da apprendere - anche quello di uno schema figurativo - sia un dato oggettivo che appartiene alla realtà esterna di chi apprende (e che l'adulto conosce) e che deve essere in qualche modo "travasato" nella mente del bambino, o creato ex novo. La situazione asimmetrica caratterizza questo modello: colui che inizia un percorso di apprendimento si trova in una

¹ NEISSER U. (1967) *Psicologia cognitivista*, Martello-Giunti Milano, p.4.

condizione di inferiorità rispetto a chi possiede già le conoscenze e che si assume il compito di favorire l'attribuzione di significati alla realtà. Nascosta in tale atteggiamento didattico, in relazione al disegno, c'è una leggera ambiguità, un piccolo spazio - ma purtroppo sufficiente - alla convinzione che sia utile "insegnare a disegnare", far vedere al bambino come si disegnano le mani o le automobili, oppure proporre album da colorare nei quali il piccolo trovi ispirazione. Si delinea così una tendenza attiva e direttiva da parte dell'adulto che, sebbene con molta dolcezza e con le migliori intenzioni, forza i modelli grafici del bambino, apporta correzioni (anche solo verbali), suggerisce l'aggiunta di elementi e, senza volerlo, si presenta e si propone come un modello di riferimento.

Proseguendo nel nostro excursus storico, quello che viene chiamato il *cognitivismo di seconda generazione* ritiene invece che la conoscenza sia frutto di una continua interazione tra il bambino e l'ambiente. Nel pensiero di Jean Piaget, lo sviluppo è concepito come un'attività di auto organizzazione, relativamente spontanea, dell'organismo umano. Questa attività avviene in rapporto ad un contesto ambientale che tuttavia nel suo modello teorico non è considerato il primo motore dello sviluppo come invece ritiene Vygotsky, esponente del modello storico culturale.

Nell'ambito del **costruttivismo**, dunque, il focus si sposta dalla conoscenza al bambino che apprende: un bambino attivo nella costruzione del proprio sapere, un bambino che opera una personale costruzione di significato. L'approccio è definito "costruttivista" proprio perché considera il sapere come qualcosa che non può essere ricevuto in modo passivo, ma che viene prodotto e costruito da un soggetto pensante: anzi, si afferma che non esiste un sapere indipendentemente dal soggetto che lo conosce.

Risulta pertanto evidente come ci si trovi agli antipodi rispetto alla visione dell'apprendimento classico, in quanto si afferma che la conoscenza è *soggettiva*.

Piaget concentra i suoi studi sul divenire dello sviluppo: il bambino nasce con un patrimonio genetico che costituisce la base dello sviluppo sia biologico sia mentale perché entrambi obbediscono alle stesse leggi di funzionamento ed evoluzione.

Lo sviluppo procede attraverso una progressione di stadi, ognuno dei quali rappresenta un "salto di qualità" rispetto al precedente. Ogni stadio successivo ingloba e trasforma gradualmente le acquisizioni



grazie ai processi di assimilazione (incorporare le nuove esperienze e le nuove informazioni agli schemi mentali già esistenti) e accomodamento (modificare gli schemi mentali grazie all'acquisizione di tali esperienze e informazioni). La nostra mente si costruisce nel fare esperienza della realtà, adattandosi all'ambiente e mettendo a punto strategie sempre più complesse.

La famosa espressione di Piaget (1937) "la mente organizza il mondo organizzando se stessa" implica che il mondo delle esperienze pratiche è una nostra costruzione personale: pertanto l'attenzione va rivolta ai processi cognitivi attraverso i quali si accorda significato alla realtà esterna. Quello di Piaget è definito "costruttivismo interazionista" (Varisco, 2002): semplificando, possiamo dire che egli si è interessato soprattutto alle costruzioni individuali, lasciando in secondo piano il contesto culturale.

Nella sua accezione più ampia, con gli apporti teorici di molti studiosi (L. Vygotskij, A. N. Leont'ev, M. Cole, J. Bruner), il **costruttivismo sociale e socio-culturale** ritiene che l'apprendimento si costruisca attraverso le interazioni con gli altri, ma attribuisce maggior valore al luogo in cui tali interazioni avvengono, ovvero allo specifico contesto sociale e culturale in cui il bambino cresce e si forma.

Risulta estesa l'idea di conoscenza, considerata un prodotto socialmente, storicamente e contestualmente costruito: si apre così la strada alla relatività della conoscenza e dello sviluppo cognitivo, poiché culturalmente determinati. Il mondo sociale, nel quale l'individuo è inserito, è permeato di pratiche culturali socialmente condivise e di prodotti culturali (quali i sistemi di scrittura, lettura, calcolo, schemi e, ovviamente, strumenti per disegnare, ecc.) che sono specifici di un certo periodo storico e un certo luogo.

Lo sviluppo è un processo attraverso cui il soggetto si appropria dei significati e degli strumenti della cultura a cui appartiene e fondamentale nella teoria di Vygotskij è il ruolo che ricoprono le interazioni sociali nel processo di apprendimento. L'interazione sociale si sviluppa attraverso il linguaggio.

A differenza di Piaget, nella prospettiva dello studioso russo il linguaggio non è considerato solo un mezzo di comunicazione, ma anche uno strumento per operare riflessioni sulla realtà, per organizzarla e classificarla: è dunque una forma di pensiero silenzioso. Il bambino interiorizza i contenuti del sapere proposti a scuola (istituzione a cui Vygotskij attribuisce grande importanza quale veicolo

di apprendimento), ma l'insegnante non è l'unico detentore del sapere: l'ottica costruttivista valorizza le conoscenze pregresse del bambino e promuove l'utilizzo autonomo di quanto appreso. Focus centrale dell'apprendimento è la "costruzione di significato" basata su elementi socio-culturali e intesa come individuale: si riconosce pertanto, e si difende, il libero pensiero di chi apprende e il controllo del singolo sul proprio processo di apprendimento. Niente di più lontano rispetto all'*Istruzione Programmata* di Skinner.

La progettazione didattica proposta dal costruttivismo è centrata sugli allievi, sui loro bisogni e sulle loro risorse; dico bene *sugli allievi*, al plurale, perché l'apprendimento non avviene in solitudine di fronte al mondo, ma attraverso un processo di relazione interpersonale e di cooperazione. L'ambiente di apprendimento necessita dunque di uno spazio fisico e di specifici strumenti di lavoro; l'elaborazione delle informazioni avviene attraverso l'interazione, sia con i pari che con l'insegnante, e quest'ultimo si distingue per il ruolo di guida, sostegno e supporto (in inglese, *scaffolding*) offerto al gruppo e al singolo.

Sottolineiamo come i supporti forniti al bambino (insegnante e materiali) nel contesto costruttivista sono considerati "solo" risorse (Varisco, 2002): risorse importanti e fondamentali, certamente, ma con le parole di Etienne Wenger: "l'istruzione non è causa dell'apprendimento, essa crea un contesto in cui l'apprendimento prende posto come fa in altri contesti".²

In realtà, l'alunno produce le sue stesse conoscenze (Papert, 1994): diventa un *knowledge worker*, mutuando l'espressione coniata da Peter Drucker (1994) per l'ambito economico, ovvero uno che "con la conoscenza ci lavora" e che diviene architetto della propria conoscenza.

Certamente, il bambino non può essere in grado di costruire questo sapere senza il supporto dell'adulto e del gruppo dei pari, ovvero della comunità di apprendimento che lo circonda. A condizione che l'aiuto dell'adulto sia teso soprattutto a incoraggiare nel bambino il senso di responsabilità e di impegno connessi alle specifiche modalità di ognuno: in primo luogo per accedere alla conoscenza - attraverso il personale stile cognitivo - e poi per essere in grado di utilizzarla,

² WENGER E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, p. 266.



riprodurla, collegarla ad altri contesti extra scolastici attraverso strumenti interpretativi individuali.

Presentare i più importanti modelli teorici e metodologici in poche pagine è ovviamente riduttivo: non ho pertanto la pretesa di aver esaurito soprattutto lo sfondo teorico costruttivista e i capisaldi di una metodologia viva e attiva nel panorama scientifico, sempre in movimento tanto da aver generato molteplici modelli di didattica negli ultimi anni³.

Dall'analisi dei vari paradigmi, determinati dalla cultura e dallo spirito dei tempi, si possono evincere molte suggestioni pedagogiche che motivano una necessaria riflessione sulle modalità con cui di solito viene proposta l'attività grafica a scuola, punto di partenza per impostare una nuova strategia di programmazione a livello annuale e triennale.

Una prima considerazione riguarda la funzione attribuita al disegno nella scuola dell'infanzia. Ad esso viene soprattutto attribuita una valenza espressiva ed emotiva, ma a noi preme evidenziare anche il grande ruolo che assolve quale strumento del pensiero: disegnando, infatti, il bambino struttura la propria percezione, si rappresenta mentalmente persone, oggetti e azioni, riflette sulle relazioni, persegue chiarificazione e comprensione. Nel prodotto grafico si concretizzano sia il dominio fenomenico che quello narrativo del bambino.

Attraverso l'azione, il disegno permette di definire il rapporto con gli elementi percepiti e astratti e favorisce processi esplorativi, creativi e di conoscenza, aprendo la strada all'acquisizione dei sistemi simbolici. Inoltre, il disegno possiede intrinsecamente una doppia valenza sia comunicativa che conoscitiva: il bambino comunica con se stesso e arricchisce la propria conoscenza, e allo stesso tempo ci comunica quello che conosce e che sente.

³ Mi riferisco, ad esempio, alle *Comunità di studenti* e alle *Comunità facilitanti di allievi* (FCL), all'*Apprendimento significativo* di Jonassen fino alla *Partecipazione Periferica Legittimata* (LPP di Lave e Wenger): modelli che sviluppano il concetto di intelligenza collettiva, scaturita da una comunità di apprendimento, che tanto successo riscuotono in relazione soprattutto alle ITC (*Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*).

Disegnare pertanto è un vero atto costruttivista: disegnando il bambino opera una costruzione personale della realtà, le attribuisce un senso e un significato e trasforma il proprio sapere.

A fronte delle salienti specificità del mezzo pittorico si rende necessario valorizzare l'attività grafica attraverso un percorso lineare che ricopra l'intero periodo della scuola dell'infanzia.

Pur mantenendo le numerose attività laboratoriali e l'utilizzo del disegno spontaneo o del disegno quale supporto di altre attività, si avverte l'esigenza di strumenti metodologici che permettano di osservare l'evoluzione del linguaggio grafico di ogni bambino, al fine di conoscere il bambino stesso.

Coniugare teoria e prassi è l'intento che ci proponiamo in questo testo: il prossimo capitolo prende in esame lo sviluppo del disegno infantile a livello teorico, in quelli successivi viene presentato uno strumento concreto per attuare l'attività grafica con i bambini .





2. CONOSCERE LO SVILUPPO GRAFICO


Come tutte le fiabe cominciano con “c’era una volta”, anche tutti i testi sugli esordi del disegno infantile cominciano in modo simile tra loro, con l’affermazione che il bambino inizia a disegnare *casualmente*, che l’incontro con la matita avviene in modo *fortuito*, e che il bambino scopre *per caso* come la matita lasci una traccia.

Lo scarabocchio è un’espressione grafica di difficile interpretazione, l’impressione per chi si avventura nella sua decodificazione è di avere pochi elementi di riferimento utili; senza pretendere di rivelare misteriosi segreti, è certamente necessario ampliare la portata di un’attività così spesso banalmente circoscritta a una conseguenza più o meno casuale del gesto e della mano. Dal momento che non è possibile ridurre a puro esercizio motorio ciò che fa un bambino di due anni, sarà bene rivalutare quella che si configura come la principale modalità espressiva e comunicativa della prima infanzia, anche perché questo è l’unico modo per comprenderla.

La genesi dell’attività grafica viene di solito collocata indicativamente alla fine di quello che Piaget chiama periodo senso motorio, intorno al 18° mese di vita: la comparsa della capacità rappresentativa permette infatti al bambino di sviluppare le rappresentazioni mentali degli oggetti anche in assenza del loro modello. Precedentemente, quando gioca a “cucù” è davvero convinto che la mamma scompaia dietro il divano, ora è in grado di esprimere mediante simboli (immagini, nomi, pensieri) qualcosa che non è presente e che non si può percepire direttamente. Le altre attività collegate alla presenza della funzione simbolica sono in primo luogo il linguaggio, il gioco simbolico e l’imitazione differita.

Lo sviluppo simbolico, a livello del gesto, del linguaggio e del tracciato grafico, è strettamente interrelato al contesto sociale: i simboli, infatti, veicolano la comunicazione cosciente e significativa, e quindi l’interazione tra gli individui. Tuttavia, al gesto, alla parola e al tracciato non vengono assegnati dagli adulti uguale valore e ciò non è privo di conseguenze a livello educativo prima e didattico poi.

Al gesto è connessa un’intenzionalità riflessiva: ad esempio il pointing (il gesto di indicare con l’indice), compare a circa 12 mesi ed ha un evidente carattere di intenzionalità comunicativa; il linguaggio è un veicolo semantico evidentemente diretto all’espressione di sé da un lato e alla



ricerca di un significato condiviso dall'altro. Dopo i 7-9 mesi la lallazione assume un carattere altamente comunicativo, quando il bambino inizia a riprodurre i suoni appartenenti al proprio sistema fonologico.

La psicologia contemporanea, grazie ai contributi della neurofisiologia, ha rivoluzionato le concezioni tradizionali sulle capacità cognitive dei neonati. Il bambino appare sempre più precocemente competente e attivo nella costruzione delle relazioni interpersonali e della conoscenza: il bambino nasce con grandi potenzialità dialogiche e imitative che si sviluppano attraverso l'interazione con un adulto che si occupa di lui (care-taker). Gli studi sono talmente numerosi da meritare una trattazione a parte⁴, mi limito a ricordare gli esperimenti che dimostrano la nascita di precoci comunicazioni protoconversazionali (Bateson, 1971, Schaffer, 1977, Cohn e Tronick, 1989), la scoperta dell'intersoggettività innata, con riferimento ai lavori di Colwyn Trevarthen (1979), Daniel Stern (1987) e Stein Braten (1998) e la precocissima capacità imitativa del neonato (Meltzoff e Moore, 1977, 1989; Nagy e Molnar, 1994; Meltzoff, 1994, Prinz, 2002). In particolare: "sulla base delle ricerche condotte da C. Trevarthen e P. Hubley, è possibile affermare che l'intersoggettività compare tra i sette e nove mesi: è in questo periodo che il bambino mostra già di cercare una *deliberata*, e quindi intenzionale, partecipazione ad esperienze che riguardano sia eventi che oggetti"⁵.

Intenzionalità e reciprocità, considerate i prerequisiti della comunicazione linguistica - e di ogni relazione - sono raggiunte alla fine del primo anno di vita: è davvero possibile che scarabocchiare, *proto-tracciato* della comunicazione grafica, sia relegato a scarica energetica, esercizio motorio caotico e incontrollato, comunque privo di significato per il bambino e di intenzionalità?

Punto fermo dei manuali sul disegno è che "lo scarabocchio è all'inizio un evento cinetico che provoca piacere motorio e visivo, un'espressione dei movimenti della mano e del braccio sostenuti da un'attività globale di tutto o di una parte del corpo in cui non interviene il fattore intellettuale se non l'intenzione di lasciare una traccia"⁶.

⁴ LAVELLI M. (2007) *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*, Cortina, Milano.

⁵ CAVALERI P. (2007) *Vivere con l'altro. Per una cultura della relazione*, Città Nuove, Roma, pp.112-113.

⁶ OLIVERIO FERRARIS A. (1973) *Il significato del disegno infantile*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 20.

Anche i più recenti contributi della psicoanalisi descrivono le forme grafiche tracciate dal bambino che scarabocchia distinguendole in pendolarità semplici, riempimenti, punteggiamenti e spirali (Haag, 1995) e attribuiscono all'esordio del grafismo il piacere delle sensazioni corporee e forme di autocompiacimento per la traccia prodotta: "la caratteristica dell'attività grafica in questo stadio è sempre quella di realizzare la registrazione di un'attività motoria la cui traccia è solo in seguito sottoposta allo sguardo del bambino. Questa attività è sempre meno "disordinata" in funzione del controllo progressivo esercitato dal bambino sul suo gesto"⁷.

Senza nulla togliere all'importanza delle esperienze cinestetiche, è evidente che connettere lo scarabocchio unicamente alla maturazione biologica, motoria e percettiva del bambino e osservare la sua evoluzione nei termini di coordinazione oculo-motoria, semplifica la descrizione di questo periodo che precede l'emergere degli schemi grafici (e la nomenclatura a riguardo è ampia e creativa). Non permette, tuttavia, di entrare in contatto con il bambino che scarabocchia e che utilizza tracciati a lui congeniali: l'unica possibilità di restituzione che abbiamo, quando il bambino ci porta orgoglioso il suo disegno, è dire: "Bello! Bravo! Che cos'è?"

Dovremo pertanto trovare altre valide spiegazioni per entrare in questo affascinante mondo di segni a noi perlopiù sconosciuti, e la strada da percorrere richiede un cambiamento del punto di vista sul bambino che disegna e sul suo prodotto.

È necessario perciò modificare innanzitutto la prospettiva di osservazione sullo scarabocchio e considerare il bambino collocato *dentro* il suo disegno e non spettatore del suo tracciato; in secondo luogo sarà opportuno chiedersi se il bambino disegna con lo scopo di rappresentare fedelmente gli oggetti del mondo esterno oppure se - attraverso di essi - non è piuttosto interessato a rappresentare i contenuti emotivi e affettivi del proprio mondo interiore. Si tratta di osservare *il bambino mentre disegna* e non solo il prodotto grafico finale.

⁷ TISSERON S. (1996) *Tracce-contatto, tracce-movimento e schemi originari di pensiero*, in DECOBERT S., SACCO S. (a cura di) "Il disegno nel lavoro psicoanalitico con il bambino", Borla, Roma, p. 125.



La grande soddisfazione che il bambino prova nell'eseguire lo scarabocchio non può ridursi solamente alla soddisfazione di lasciare una traccia visibile all'esterno, né soltanto nel piacere motorio del gesto che si traduce in una linea, e nemmeno nel piacere visivo della linea che prende forma: nel tracciato è contenuto tutto il mondo interno del bambino, il suo stato emotivo, che si esprime e può essere colto nella fisionomia della linea (Quaglia, Saglione, 1976). E allora: *quando* il bambino inizia a scarabocchiare? *Come* avviene questo incontro? *Cosa* significa ai suoi occhi il tracciato? E come si trasforma quel groviglio di linee in uno schema grafico?

2.1 La genesi del grafismo: lo scarabocchio

La psicologia è una scienza, e come tale esclude il caso dal suo ambito di studio: nulla avviene per caso, ovvero ogni atto psichico o comportamentale possiede un suo significato, ed è collocato in un tempo e in uno spazio che ne permettono l'emergere. Il bambino non incontra la matita in modo casuale, la vede in mano al papà o alla mamma, o a un fratello più grande che fa i compiti. In altre parole, l'incontro con il mezzo che permette l'esercizio grafico è una scoperta (o una scoperta mancata in alcuni casi) determinata dall'ambiente, esattamente come l'incontro con i lego, con i peluches, con i libri.

Ogni apprendimento avviene all'interno di un contesto significativo, all'interno di una relazione: il bambino inizia a disegnare perché vede l'adulto scrivere e disegnare. Vuole la penna o la matita che l'adulto ha in mano, vuole stare seduto in braccio alla mamma o al papà, e vuole scrivere sul foglio che l'adulto sta usando: vuole fare quello che l'adulto fa, per essere come lui. È piuttosto evidente che il bambino è poco interessato ai suoi tracciati in questa prima fase, perché è completamente immerso nella relazione affettiva che afferma con caparbietà quando vuole *quella* penna e *quel* foglio.

Domani vorrà indossare le scarpe del papà o le collane della mamma per essere come loro: dietro all'atteggiamento di imitare il gesto dell'adulto usando gli strumenti che gli appartengono per produrre una traccia, si può leggere "un importante momento nei processi di identificazione del bambino con i suoi genitori"⁸, che i genitori non dovrebbero sottovalutare.

⁸ QUAGLIA R., LONGOBARDI C., NEGRO A., PAGANI S. (2001) *Il disegno infantile, una rilettura psicologica*, Utet Libreria, Torino, p.7.

Un ambiente poco stimolante o che poca importanza attribuisce all'attività grafica è a lungo andare spesso responsabile di scarso interesse verso il disegno da parte del bambino, ma nasconde anche la mancanza di attenzione e di rinforzi affettivi verso gli sforzi del bambino di entrare in comunicazione con gli adulti.

Non solo impariamo a parlare il linguaggio appreso in famiglia imitando i suoni noti, ma spesso - inconsapevolmente - imitiamo anche il timbro e il tono di voce del genitore di identificazione: per il bambino imitare significa essere come l'altro, stabilire un rapporto privilegiato, avere qualcosa in comune, e così si pongono le basi di ogni forma di apprendimento significativo.

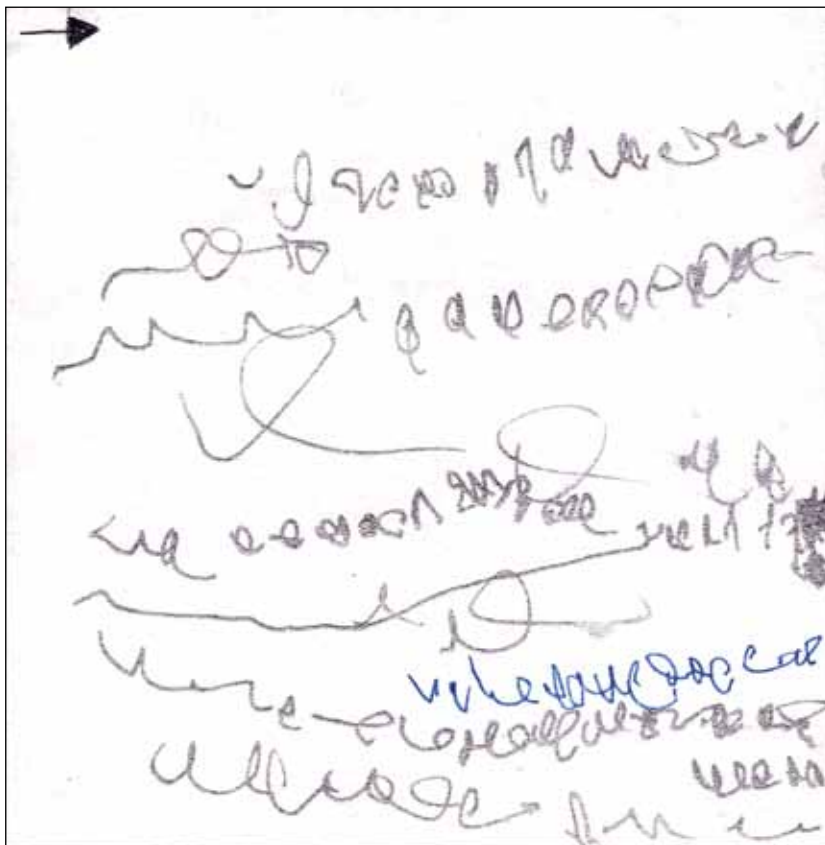
Può anche accadere un incontro meramente casuale tra bambino e matita, ma se non avviene in un contesto relazionale o se non è l'adulto a proporre la matita, ben difficilmente l'attività avrà seguito, perché non c'è nessuno a registrarla, solo il foglio, e il gesto sarà presto dimenticato; l'appagamento che il bambino riceve nello stare *insieme* al genitore rimane invece ben impresso nella memoria affettiva del bambino.

Gradualmente il bambino inizierà a interessarsi al tracciato e al suo controllo, abbandonando l'imitazione del gesto per rivolgersi a quella dei segni: il bambino si pone ora in completa autonomia rispetto all'adulto per quanto riguarda l'intenzione che lo guida nell'attività di disegnare, ma sempre alla ricerca della sua presenza per condividere e significare quanto espresso nel tracciato. Caratteristica di questo momento è la maggiore precisione nell'organizzazione oculo-motoria: infatti il bambino, ormai rapito dal suo potere creativo, è in grado di produrre due tipi fondamentali di tracciato, identificabili attraverso l'andamento e l'ampiezza della linea.

Alcuni bambini producono lo *scarabocchio scrittura*, così chiamato perché molto simile alla scrittura dell'adulto; questo scarabocchio può anche essere sovrapposto ai testi scritti di un libro o un giornale oppure può essere accompagnato da narrazioni. Isabella riempie fogli di tracciati isolati, di dimensioni piuttosto ridotte, veri scarabocchi-scrittura ([disegno 1](#)), e poi li distribuisce alle persone che ama dicendo "questo è scritto per te!" come se avesse storie diverse da raccontare per ognuno.



Esempio di scarabocchio-scrittura



Disegno 1
Isabella,
2 anni
e 6 mesi

Non tutti i bambini eseguono lo *scarabocchio-scrittura*: la maggior parte produce scarabocchi ampi e ariosi che si muovono liberamente sul foglio, definiti *scarabocchio espressivo*, la cui linea evolutiva ci introduce nel mondo delle relazioni affettive del bambino, espresse attraverso il dinamismo del tracciato. Quando il bambino inizia ad esplorare le possibilità di azione della linea non solo è in grado di esercitare un controllo oculomotorio e di dirigerla dove e come vuole sul foglio, ma è in grado di utilizzare la linea per esprimere contenuti cognitivi ed emozionali, tra loro strettamente connessi.

Intenzionale è il gesto del bambino e intenzionale è la forma che il tracciato assume: per il bambino, infatti, ogni elemento del mondo che lo circonda esiste per un fine, ogni oggetto ha uno scopo e si comporta bene o male, esattamente come lui che obbedisce alla mamma oppure no.

Le regole del bambino sono molto semplici: gli oggetti del mondo esterno sono buoni o cattivi, a seconda della relazione esperita, e la linea (viva quanto gli oggetti) è “sentita” come buona o cattiva: essa pertanto esprime qualità affettive, le qualità della relazione con gli oggetti.

Come vengono colte queste qualità affettive? A livello di percezione fisiognomica⁹, ovvero la tendenza - da parte di chi percepisce - ad attribuire agli stimoli sia qualità motorie che espressive, emotive e affettive proprie della soggettività. Così, nel linguaggio, si stabiliscono delle corrispondenze accostando le proprietà dei suoni alle percezioni sensoriali acustiche e visive, oppure tattili: si riconoscono parole dal suono duro o molle, liscio o ruvido (Girotti, Dogana, 1968), parole snelle e spigolose oppure pesanti e rotonde (Bozzi, Flores D'Arcais, 1967). L'esperimento forse più noto è quello di Wolfgang Köhler (1929), esponente della psicologia della Gestalt, che chiedeva di stabilire il miglior accoppiamento tra le parole inventate *takete* e *maluma* e due distinte figure astratte, dalle differenti caratteristiche: una spigolosa e l'altra arrotondata.

L'ipotesi che le parole posseggano un profilo sonoro e che i fonemi possano caricarsi di valore simbolico sembra essere confermata, perché la quasi totalità delle persone associa *maluma* alla forma arrotondata e morbida e *takete* a quella spigolosa e pungente (e le due parole non hanno alcun significato compiuto a cui fare eventualmente riferimento)¹⁰. Dogana giunge ad affermare che i suoni della lingua possiedono di per se stessi precise qualità espressive, a suo parere costanti, sistematiche e prevedibili anche in differenti contesti linguistici e culturali (Dogana, 1983).

La percezione fisiognomica è stata studiata in relazione alla sinestesia con cui condivide il carattere di intermodalità sensoriale: nel bambino, e nell'essere umano, esiste pertanto la tendenza a congiungere tutte le dimensioni, arricchendo le percezioni delle qualità dell'oggetto con esperienze soggettive (Galeazzi, Scarpellini, 1996); tali esperienze sono forse anche universali, ma soprattutto condivise dal gruppo culturale di appartenenza.

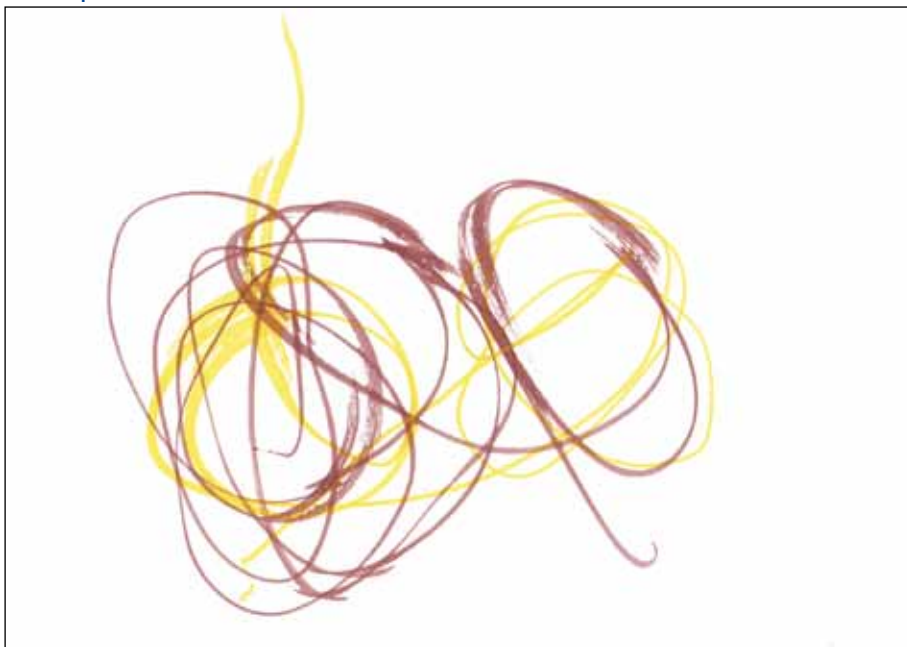
⁹ Vedi i lavori di Gombrich (1959) e Werner (1963).

¹⁰ L'esperimento è stato recentemente replicato, con parole diverse ma identici risultati, dal neuroscienziato indiano Vilayanur S. Ramachandran (vedi *Cosa sappiamo della mente* (2004), Mondadori, Milano).



Le qualità degli oggetti, buone o cattive, vengono espresse nella linea e acquistano tratti caratteristici a seconda che traducano vissuti emozionali di benessere (qualità affettiva buona, segno di esperienza positiva e gratificante) o di malessere (qualità affettiva cattiva, segno di esperienza frustrante e di malessere). La linea morbida, ariosa, tondeggiante e ampia, tracciata serenamente, con stato d'animo soddisfatto (*disegno 2*) è lo *scarabocchio buono*, mentre la linea spezzata, breve, angolosa e appuntita, tracciata con rabbia e con tratto molto marcato è lo *scarabocchio cattivo* (*disegno 3*).

Esempio di scarabocchio buono



Disegno 2
Flavio,
1 anno
e 8 mesi

Sottolineo che il bambino non sta rappresentando oggetti del mondo reale ma la qualità della sua relazione con quegli oggetti, e tale esperienza è del tutto personale e soggettiva: pertanto, se il bambino possiede un cane tra i suoi compagni di giochi, che ama e la cui presenza non gli incute timore, lo scarabocchio che esprime questa relazione avrà le caratteristiche di un tracciato buono. Se, invece, il bambino teme i cani o non li conosce, o si è spaventato per il loro abbaiare o per un assalto subito, manifesterà questi timori in un tracciato cattivo.

Esempio di scarabocchio cattivo



Disegno 3

Flavia,
1 anno
e 10 mesi

Accade così che il bambino a scuola disegni uno scarabocchio e verbalizzi che si tratta della mamma; la maestra, a fine giornata, dà il disegno al bambino perché lo consegni alla mamma, certa che quest'ultima sarà gratificata dal tracciato che la riproduce. E il bambino, candidamente, riferisce alla mamma di aver disegnato la maestra, lasciando tutti perplessi circa la sua consapevolezza nel riconoscere gli oggetti rappresentati. E infatti, non oggetti il bambino rappresenta, ma relazioni affettive e cognitive: riconosce nel suo tracciato, a livello fisiognomico, le qualità di benessere della relazione con la mamma e, sebbene con altre sfumature, anche quelle della relazione con la maestra.

Nello scarabocchio buono o cattivo il bambino riconosce “non tanto lo scarabocchio come insieme di linee, quanto il proprio atteggiamento emotivo in rapporto allo scarabocchio da lui prodotto”¹¹, perciò anche lo *scarabocchio denominato* è traduzione di esperienze interne, e non rappresentazione di oggetti esterni.

¹¹ QUAGLIA R., SAGLIONE G. (1976) *Il disegno infantile. Nuove linee interpretative*, Giunti, Firenze, p. 89.



Che il bambino sia spettatore del suo disegno, esattamente come noi che guardiamo il suo prodotto, e che voglia rappresentare oggetti del mondo esterno sono convinzioni difficili da smantellare negli adulti: esercitano tuttavia un condizionamento nel nostro rapporto con il bambino che disegna, perché ci inducono a porre domande sempre in relazione al “cosa”, lasciando in secondo piano il “come”. Teniamo presente che il bambino è interessato a conoscere in primo luogo se stesso attraverso gli oggetti che entrano nel campo delle sue esperienze. L'attribuzione di un nome allo scarabocchio, ovvero lo scarabocchio denominato, sancisce l'entrata nella fase simbolica.

È più che naturale che, nel momento in cui cessa di essere un'imitazione del gesto dell'adulto, lo scarabocchio diventi espressione delle ricche relazioni che il bambino che esperisce e che, di conseguenza, si trasferiscono nella linea a livello affettivo e dinamico. Lo scarabocchio, infatti, è movimento: il bambino ne è profondamente attratto non in quanto pratica di esercizio motorio, ma perché attraverso di esso può cogliere e riprodurre le più appariscenti caratteristiche degli oggetti, quelle che li qualificano e che lo interessano, ovvero le qualità dinamiche degli oggetti.

Il bambino è sensibile al movimento e al rumore degli oggetti della realtà esterna perché per mezzo di essi percepisce, conosce e distingue la realtà, realtà che per lui è più *sentita* che pensata (Quaglia, 2001), quindi molto diversa da quella a cui fa riferimento un adulto. Il bambino, infatti, percepisce il mondo esterno in modo sincretico, ovvero come un insieme, e non isola le singole parti che compongono un oggetto: egli entra in relazione con la realtà in modo immediato e indifferenziato. Non è interessato alle singole funzioni nella loro reciproca interazione, coglie soprattutto significati globali e intuitivi e alcuni elementi possono dominare sugli altri, prendendo il sopravvento¹².

Lo scarabocchio, pertanto, si presta molto bene a rappresentare questa esperienza: infatti nel tracciato noi troviamo, come sovrapposti l'uno all'altro e non isolabili, sia il bambino protagonista, sia l'oggetto che lo attrae, sia l'esperienza sincretica con l'oggetto e anche l'emozione che rende tutto questo significativo.

¹² In questo periodo la percezione è globale e indifferenziata: si trasformerà poi in analitica, intorno ai 6-7 anni, e in globale differenziata nell'adolescenza (percezione sintetica come quella di un adulto).

Scarabocchiare prima, e disegnare poi, nel periodo della scuola dell'infanzia si collocano in quell'area ben descritta da Winnicott, a metà strada tra mondo interno e mondo esterno¹³. Come per il bambino non è possibile distinguere i vari elementi percepiti l'uno dall'altro perché essi si presentano a lui sincreticamente, ovvero sullo stesso piano percettivo e cognitivo, così noi troviamo nello scarabocchio questo approccio graficamente rappresentato in quello che Rocco Quaglia definisce il *dinamismo diffuso* (Quaglia, 2001).

La gioia con cui il bambino scarabocchia si spiega con questa particolare ed entusiasmante possibilità di rappresentare l'esperienza che lo interessa e lo appassiona tutte le volte che vuole: lo scarabocchio si configura pertanto come una seria attività della mente¹⁴ perché è attraverso di esso che il bambino conosce, rielabora e assorbe non solo il mondo che lo circonda, ma riflette anche su se stesso e sul proprio modo di assimilare, conoscere e interpretare relazioni, oggetti, eventi che lo coinvolgono.

Per il bambino non esiste una realtà oggettiva, ovvero una realtà che lo escluda: nello scarabocchio è presente anche lui, protagonista di un egocentrismo che tutto riporta a se stesso ben illustrato da Piaget. Inoltre è ben vivo il pensiero magico: tutto intorno a lui è vivo e si muove (la scavatrice si muove di vita propria e la sua volontà è quella di scavare buche per gettare le fondamenta delle case), quindi anche quella linea che egli traccia è viva e il suo scarabocchio rende presente e fruibile a livello percettivo ed esperienziale la sua fantasia grafica. Lungi dall'essere pura attività motoria, lo scarabocchio attiva rielaborazioni cognitive complesse.

Certamente, non essere vicino al bambino che disegna non ci permette di cogliere questo appassionante viaggio che egli percorre in ogni scarabocchio, e difficile sarà per il bambino rispondere alla domanda "che cosa hai disegnato?" perché non può dare una risposta "sincretica" a una domanda che richiede *soltanto* un complemento oggetto. È molto probabile che sintetizzi in un oggetto l'esperienza complessa che ha vissuto scarabocchiando, ma per lui è una sorta di frustrazione, perché è come interrompere il volo della fantasia tentando di compiacere l'adulto. Se, invece, l'adulto è vicino a lui mentre scarabocchia, può condividere questa fantasia con la sua sola presenza, seguire i suoni onomatopeici

¹³ Sul concetto di area intermedia di esperienza vedi oltre, capitolo 3.

¹⁴ cfr. www.psicoterapiacostruttivista.it



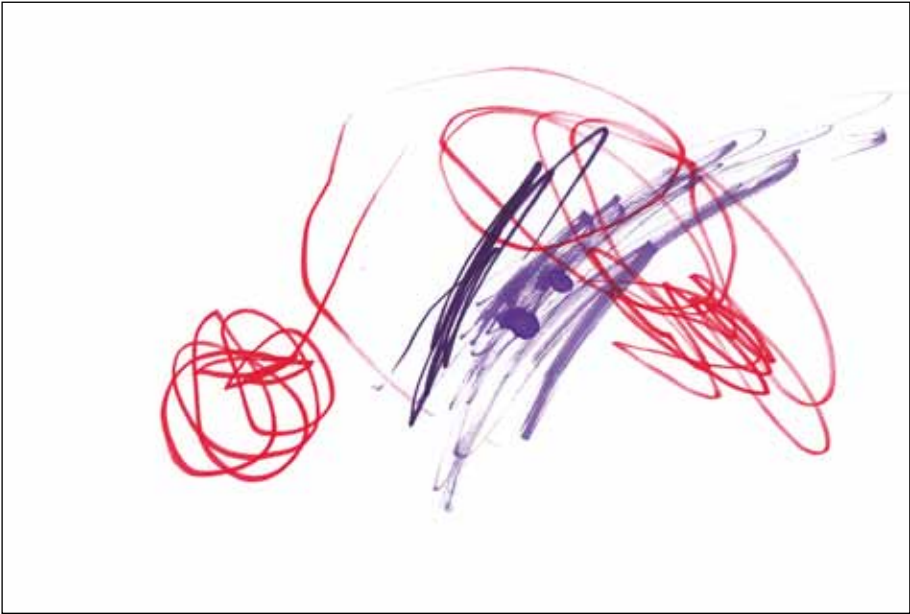
e stabilire un contatto oculare e verbale con il bambino, partecipando alla gioia della sua avventura grafica. Stare accanto a un bambino che disegna è molto proficuo per un genitore o educatore che desideri conoscere il bambino: ecco perché anche lo scarabocchio, rivalutato nelle sue meravigliose potenzialità, deve essere oggetto di programmazione attraverso il Circle Time Grafico. Osservare e documentare, disegno dopo disegno, come emerge lo schema grafico di un certo oggetto, è un valido modo di seguire lo sviluppo cognitivo e affettivo del bambino, ed è restituire al genitore un bambino a tutto tondo.

Non sarà un caso che, seguendo il bambino nella sua attività grafica, si scopra la tendenza a riprodurre sempre un certo tipo di oggetti, come ad esempio animali, scavatrici, oppure moto o aerei, che possiedono evidentemente una valenza affettiva significativa nella sua esperienza personale. Da questo centro di interesse si sviluppa il nucleo grafico fondamentale, una rappresentazione primitiva (nell'accezione di originaria) che si evolverà in uno schema figurativo. In virtù del sincretismo di cui abbiamo già parlato, il dettaglio saliente percepito come isolato è quello più vistoso, ovvero il movimento, spesso associato al rumore.

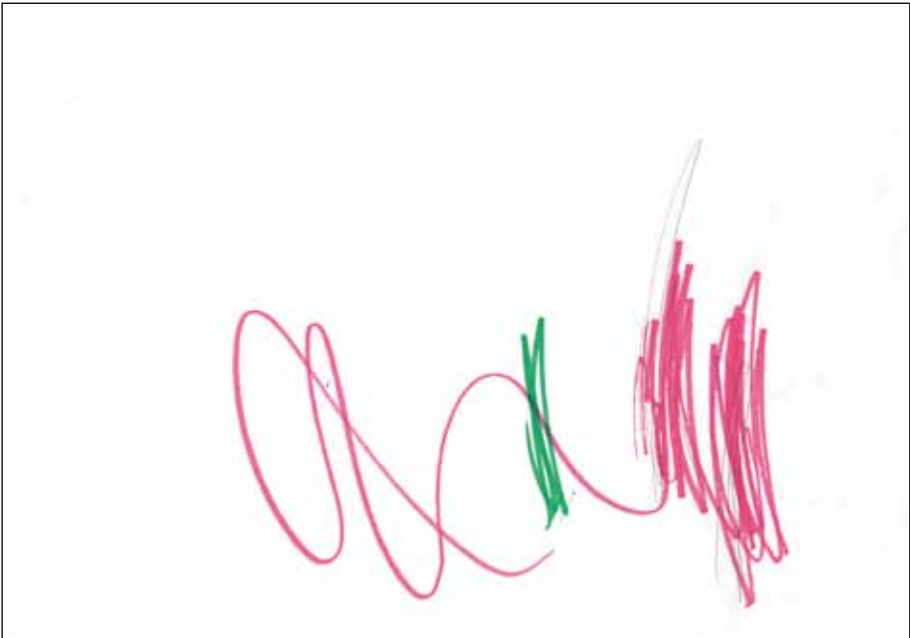
Simone, ad esempio, è un appassionato di moto. Ne possiede diversi modellini e le osserva sui giornali, emette grida di gioia quando le incontra per la strada e ama mettersi cappello e occhialini per spingersi sulla bicicletta senza pedali, fingendo di andare in moto. Se deve percorrere anche solo un breve tratto del corridoio, le maestre lo vedono spesso correre tenendo le mani come su un manubrio immaginario, emettendo rumorosamente il tipico rombo del motore. Ben presto, dunque, inizia a rappresentare le moto spontaneamente attraverso lo scarabocchio, e la maestra decide di seguirlo nel Circle Time Grafico. Nei disegni che seguono si può osservare il percorso di Simone verso la rappresentazione dello schema grafico di moto, in successivi disegni prodotti a distanza di qualche settimana l'uno dall'altro.

Nel [disegno 4](#) notiamo subito sulla sinistra uno scarabocchio dal tratto buono che simboleggia la moto (rappresentata mediante il nucleo grafico fondamentale) e una linea che esprime il suo movimento: Simone riproduce il suono onomatopeico "vrrrrumm!". Il movimento prende il sopravvento nell'immaginazione del bambino e sul foglio (quando una moto parte, chi la può fermare?) e Simone a destra rappresenta attraverso due tracciati sovrapposti una moto che corre veloce e la velocità che ha raggiunto, ripetendo "Moto! Moto! Moto!"

Consegna: "Disegna una moto"



Disegno 4
Simone,
2 anni
e 6 mesi



Disegno 5
Simone,
2 anni
e 7 mesi



Nel disegno successivo ([disegno 5](#)), possiamo osservare due scarabocchi distinti, uno accanto all'altro. Quello a destra viene identificato come "moto veloce, molto veloce: così vrruumm!". E dopo aver tracciato il disegno a destra, aggiunge indicandolo con il dito: "Simone!" e scoppia a ridere. Il primo tracciato coglie la moto nella sua dinamicità, mentre la linea ariosa e buona con cui rappresenta se stesso esprime non solo una buona immagine di sé, ma anche il gratificante tono emotivo della relazione che ha con la moto, in fantasia, e la soddisfazione per quello che sta facendo.

Consegna: "Disegna una moto"

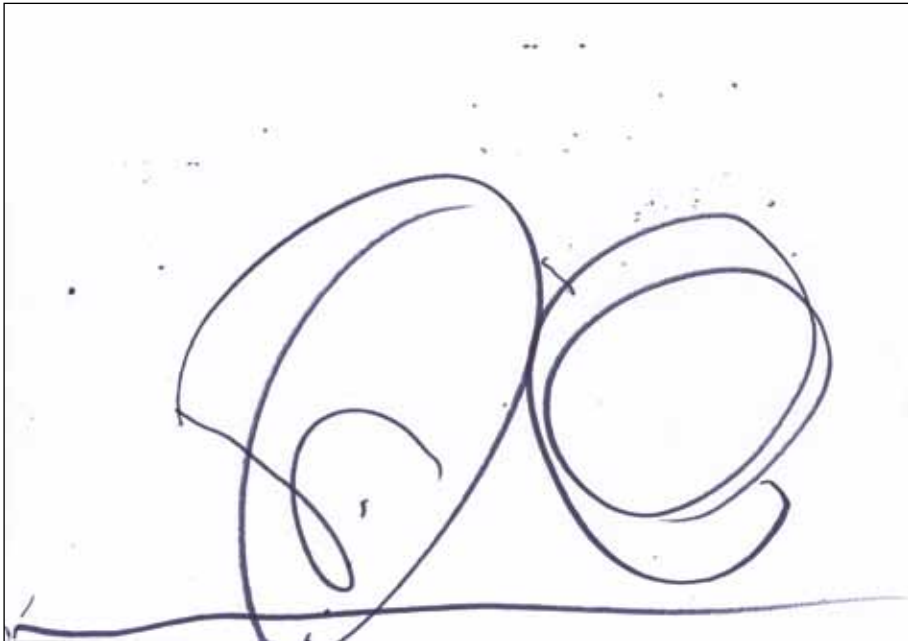


Disegno 6
Simone,
2 anni
e 8 mesi

Nel Circle Time Grafico successivo ([disegno 6](#)), Simone disegna nuovamente la moto, e al centro è possibile individuare due forme chiuse unite insieme da una linea, quasi a suggerire le ruote e il telaio: ma la forma esterna della moto, lo schema oggettivo, non interessa ancora il nostro piccolo, e così essa è appena accennata. La soddisfazione di Simone è ancora concentrata nel riprodurre il dinamismo della motocicletta, quella velocità che imprime tanto rumore al suo passaggio. La maestra si collega a questo aspetto per dire: "Uh, ma come è veloce!".

Simone ripete convinto che si tratta di una moto, e la maestra gli chiede: “E dove va?”. Candida è la risposta del bambino sorridente: “A casa!” (tutti vanno a casa, i bambini, i papà e le mamme e, ovviamente, anche le moto!). La maestra insiste: “E come fa?”. Simone risponde con un suono: “Wraann!”.

Nel [disegno 7](#) possiamo cogliere l’evoluzione finale della moto. Simone disegna due grossi cerchi e una linea di terra. “È una moto” afferma. La maestra pronta: “Mi fai vedere?” e lui: “Guarda che ruote!”



Disegno 7
Simone,
3 anni
e 2 mesi

Infine, il [disegno 8](#) presenta l’acquisizione dello schema grafico completo, eseguito da Simone all’età di 4 anni compiuti. Non solo le ruote vengono rappresentate, ma anche il sellino, il portapacchi in cui riporre “le cose che servono quando si va in moto”, il vetro che protegge dal vento “quando si va veloce” e la luce che fanno i fari, sempre accesi quando si viaggia.

Lo scarabocchio accompagnato da un’onomatopea esprime in modo inequivocabile l’identità dell’oggetto. R. Quaglia lo definisce *scarabocchio onomatopeico* e lo considera un momento importante nella produzione grafica infantile.



Disegno 8
Simone,
4 anni

Come possiamo notare nei disegni di Simone, dal punto di vista del tracciato esso è uno scarabocchio a tutti gli effetti, ma a livello cognitivo rappresenta una transizione, un passaggio, verso la rappresentazione delle qualità formali degli oggetti. Ad un osservatore esterno non può sfuggire che se un bambino riproduce l'abbaiare di un cane mentre traccia uno scarabocchio, oppure il rumore del transito del treno, oppure ancora il volo di un aereo, è ovvio che non siamo in presenza della stessa rappresentazione. È in atto un primo allontanamento, un primo passo indietro del bambino rispetto al totale coinvolgimento nel suo scarabocchio: molto lentamente si sta orientando alle proprietà formali degli oggetti e la sua attenzione comincia a rivolgersi al mondo esterno, percepito nelle qualità dinamiche che lo caratterizzano (Quaglia, 2003) e afferrato attraverso le onomatopee.

2.2 Verso gli schemi figurativi

Di grande interesse per l'adulto è cogliere il passaggio dallo scarabocchio allo schema figurativo. La domanda importante è: come avviene questo passaggio?

La spiegazione più classica è quella proposta da Luquet (1927), condivisa dalla maggior parte degli studiosi: ad un certo punto il bambino coglie una rassomiglianza tra le forme degli oggetti della realtà e il suo tracciato, e cerca di aderire alla rappresentazione più realistica e fedele possibile del mondo esterno, correggendo il suo disegno in questa direzione.

Per la maggior parte degli studiosi, il bambino è orientato alla rappresentazione realistica del mondo esterno, colto nei suoi aspetti oggettivi, strutturali, formali: tale visione ha avuto molto credito perché si allinea con le teorizzazioni di Piaget, ma descrive un bambino che sembra più subire il rapporto con il mondo esterno (cercando di adattarsi ad esso) piuttosto che costruire attivamente possibili interpretazioni della realtà.

Abbiamo detto che lo scarabocchio è movimento in senso ampio, perché prende vita nel movimento della matita sul foglio, e in senso stretto, perché esprime il dinamismo degli oggetti che costituiscono il mondo esterno; a mano a mano che questo movimento si ferma sul foglio, eccolo prendere le forme di quelle "parti" degli oggetti che permettono il movimento. In altre parole, attraverso una graduale interiorizzazione del movimento, la linea diventa il contorno degli oggetti rappresentati attraverso gli aspetti che meglio mettono in luce le qualità dinamiche degli oggetti stessi. Così, il volo della farfalla si coglie non più attraverso lo scarabocchio che la libra nell'aria, ma attraverso le ali, elementi dinamici (Negro, 2001). Nel caso di Simone, la moto non corre più sul foglio attraverso la linea, ma si muove per mezzo delle enormi ruote con le quali viene rappresentata.

Nei disegni di Davide possiamo osservare come lo scarabocchio che esprime il movimento del camion della nettezza urbana si modifichi lentamente sul foglio, fino a riguardare solo gli elementi dinamici del camion, quelli in effettiva azione quando vengono scaricati i bidoni dell'immondizia.



Nel **disegno 9** lo scarabocchio è presente sia all'esterno, per indicare il movimento del braccio meccanico che svuota i bidoni, sia all'interno del mezzo, per indicare il misterioso "impasto" dei rifiuti indifferenziati.

Consegna: *"Disegna il camion dei rifiuti"*



Disegno 9

Davide,
3 anni
e 2 mesi

Nel **disegno 10** è possibile cogliere il tragitto dei sacchetti di diversi colori, sollevati in aria e gettati nel camion grazie allo scarabocchio che lo evidenzia, mentre del **disegno 11** lo scarabocchio è sempre più limitato sul foglio, sovrapposto al braccio meccanico e chiuso all'interno del camion.

L'acquisizione degli schemi figurativi è una lenta conquista cognitiva, preceduta da varie fasi e non casualmente scoperta grazie a una pretesa rassomiglianza; gli schemi grafici saranno tanti e differenziati quanto varie e significative sono le esperienze e le relazioni che il bambino intende rappresentare.



Disegno 10
 Davide,
3 anni
e 6 mesi



Disegno 11
 Davide,
3 anni
e 9 mesi



L'ultimo passaggio nella costruzione cognitiva degli schemi grafici riguarda la loro rappresentazione attraverso l'adeguata collocazione spaziale delle parti che compongono l'oggetto (disegno 12). Il bambino percepisce le relazioni topologiche e le sintetizza graficamente secondo principi di grandezza, forma e proporzione: scarabocchi di varie forme e misura vengono integrati secondo precise relazioni quali sopra/sotto, davanti/dietro, grande/piccolo, confermando il ruolo fondamentale dello scarabocchio nella costruzione della conoscenza.

Consegna: *“Disegna la scavatrice”*



Disegno 12

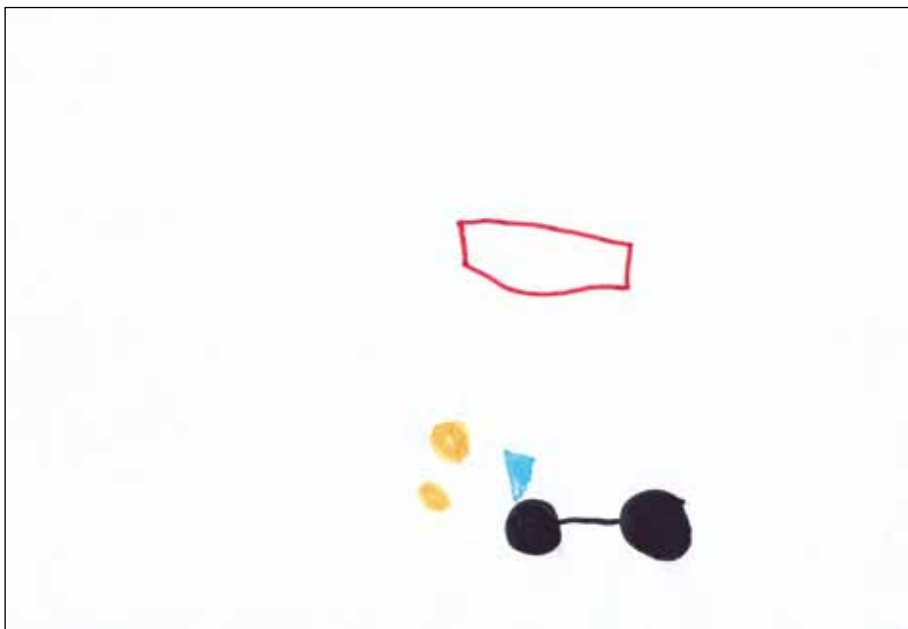
Davide,
3 anni
e 2 mesi

Siamo ormai alle soglie del disegno figurativo: lo scarabocchio non è più adeguato per esprimere la relazione con la realtà e inizia un graduale ma inesorabile allontanamento da quella forma espressiva che assorbiva completamente il bambino e che non prevedeva confini di sorta tra percezione e rappresentazione di sé e della realtà esterna.

Il disegno di Biagio (disegno 13) in modo del tutto originale presenta la collocazione assolutamente fedele e corretta degli oggetti che costituiscono un'automobile (l'auto del papà): tracciando una linea immaginaria di contorno essa prende forma.

Il bambino coglie l'essenza delle cose, le cose importanti: il sedile sul quale è seduto, il finestrino per veder fuori, il tetto per ripararsi.

Consegna: "Disegna l'auto del papà"



Disegno 13
Biagio,
3 anni
e 8 mesi



2.3 Il disegno figurativo

Il primo periodo del disegno infantile, quello che interessa la scuola dell'infanzia, è da Rocco Quaglia definito "estetica morale": a sua volta, è distinto in *estetica morale primaria* che coincide con la fase dello scarabocchio e in *estetica morale secondaria*, fino ai 6-7 anni, con lo sviluppo degli schemi grafici.

Il concetto di estetica morale fa riferimento al sincretismo che caratterizza la percezione infantile e che lega in modo indissolubile due concetti alla base dell'organizzazione del mondo del bambino: il bello con il buono e il brutto con il cattivo. Ciò che è bello a livello estetico è senza dubbio buono a livello morale mentre la cattiveria si palesa attraverso la bruttezza.

Per il bambino piccolo il mondo è relativamente semplice e non è percepito nella sua evoluzione: ci sono i grandi - le mamme e i papà - e ci sono i bambini. I papà vanno a lavorare, i bambini vanno a scuola dalle maestre. Poi ci sono i buoni e i cattivi: i primi devono trionfare e i secondi devono essere sconfitti.

È un'esigenza degli adulti "addolcire" il Lupo cattivo, addomesticandolo: se si mangia i sette capretti, il lupo è cattivo, e la sua fine con la pancia tagliata è giusta a livello etico e liberatoria a livello emotivo. Per conoscere e controllare le sue emozioni, il bambino deve sapere subito, all'inizio della storia, quali sono i protagonisti buoni e chi è il personaggio cattivo: infatti i cartoni animati e le illustrazioni per l'infanzia connotano chiaramente questi aspetti.

Ricordando quanto già detto del tracciato buono e cattivo e della percezione fisiognomica, pensiamo a come è stata disegnata Biancaneve nel celebre film a cartoni animati della Walt Disney.

Biancaneve è bella, senza dubbio, è dolce, ed è soprattutto "rotonda": arrotondato è il suo volto e anche il suo vestito dalle maniche a palloncino, rotondi sono i suoi occhi e tutto nelle sue movenze esprime la bontà. Al contrario, la sua matrigna, la Regina Cattiva, è sì bella, ma i tratti del suo volto sono spigolosi e duri: il volto è a punta, gli occhi sono due fessure, le unghie quasi acuminate e persino il bavero del mantello nero e la corona che porta in testa sono appuntiti. Immediatamente, non appena compare sullo schermo, il bambino (e non solo, anche l'adulto!) percepisce che è lei il personaggio cattivo. La sua malvagità si rivelerà alla fine della

storia, quando si trasforma nella vecchia strega: allora la bruttezza della sua persona, come nel ritratto di Dorian Gray, coinciderà con la malvagità del suo cuore.

Se un bambino non è soddisfatto del disegno della mamma che ha eseguito e ci dice che è brutto, è perché non è riuscito ad esprimere attraverso la linea (scarabocchio o disegno) la bontà che in lui evoca la parola “mamma”; in altre parole, quello scarabocchio non è sufficientemente bello e non traduce le qualità di bontà, calore, morbidezza e dolcezza (qualità gustate a livello sensoriale) dell’esperienza “mamma”.

Il bambino ha perciò diritto di disfarsi di quel disegno, di buttarlo via o di regalarlo a qualcuno (di solito dice: tieni, maestra, te lo regalo!). Una bella risposta, in questo caso, è autorizzare il bambino a cestinare il disegno “falso” che non dice la verità affettiva ed emotiva del bambino, e sedersi accanto a lui per accompagnarlo mentre ripara la brutta esperienza con un disegno “fedele”.

Quaglia sottolinea come un bambino della scuola dell’infanzia non sia in grado di disegnare volontariamente la mamma come brutta o cattiva: piuttosto cambia oggetto da rappresentare (scegliendo un personaggio cattivo, ovviamente), perché è come se tale richiesta fosse per lui non solo impossibile da accettare a livello affettivo, ma persino difficile da capire a livello cognitivo.

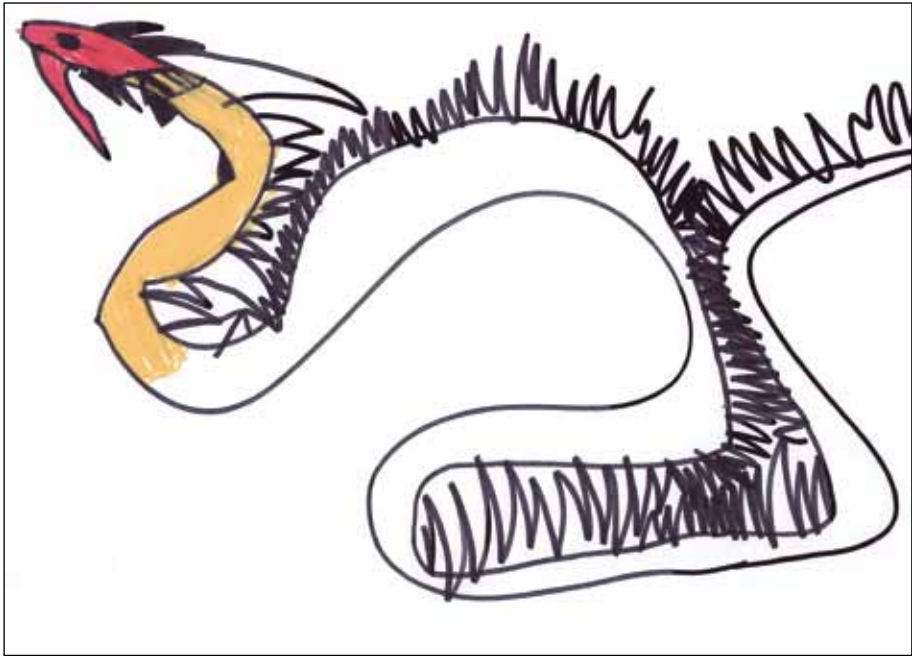
Per il bambino che è sotto il primato dell’estetica morale, il contenuto del disegno è il metro per decidere se il disegno è bello o brutto, e i bei disegni sono quelli che rappresentano oggetti buoni o esperienze gratificanti o, come si diceva prima, fedeli al sentimento del bambino.

Quando le categorie etiche si distingueranno da quelle estetiche, verso i 6 anni, anche la forma si distinguerà dal contenuto, e il bambino potrà eseguire un bel disegno di drago cattivo: la linea utilizzata, in qualche sua caratteristica, appuntita e marcata, dimostrerà che il drago è malvagio, pur garantendo un bel risultato a livello estetico (disegno 14).

A ogni età, infatti, il bambino considera ben riuscito il proprio disegno sulla base di criteri estetici che cambiano con la sua maturazione: superata la fase dell’estetica morale, quando bello e buono non andranno più insieme, bello sarà il disegno ben eseguito, anche se il soggetto è cattivo.



Esempio di superamento dell'estetica morale



Disegno 14

Oscar,
7 anni

Nella fase precedente, invece, il disegno di un soggetto buono o gratificante è oggetto di particolare cura, curato nei dettagli e a livello delle strutture formali, mentre il soggetto che deve esprimere cattiveria o malessere è disegnato con minor cura a livello delle strutture formali: le forme sono trascurate, i dettagli diminuiscono, la linea utilizzata per rappresentarli recupera le caratteristiche del tracciato cattivo.

Anche se non si trova più nella fase dello scarabocchio, di certo fino alla fine della scuola dell'infanzia, il bambino giudica bello o brutto il suo disegno sulla base delle qualità affettive, non sulla base della rassomiglianza: il bambino è immerso in una realtà dinamica, non statica, e gli oggetti non sono colti nella loro struttura geometrica ma secondo il tono affettivo che li caratterizza.

Sono oggetti buoni o cattivi, spesso ancora consapevoli di esserlo e motivati ad agire in un certo modo.

Antropomorfismo, finalismo, pensiero magico sono in declino perché gradualmente emerge il pensiero logico e concreto, ma al suo

esordio quest'ultimo non investe tutti gli ambiti cognitivi del bambino, modificando radicalmente il suo modo di pensare e di sentire. Anche in questo caso si tratta di un'acquisizione graduale, e i retaggi dell'infanzia permangono a lungo. Il disegno rispecchia questo fermento perché è espressione di tutta l'effettività e di tutta l'intelligenza del bambino: avere fretta di arrivare alla maturità grafica, al realismo visivo degli adulti, per intenderci, non è un'esigenza del bambino.

Quando lo scarabocchio viene abbandonato, lo è per sempre: beninteso, il fumo della casetta o di un'auto veloce continua ad essere rappresentato - anche in età adulta - attraverso il tracciato buono o cattivo (tanto da assumere implicazioni cliniche in ambito psicodiagnostico), tuttavia il bambino non ricorre più abitualmente a questa forma espressiva. Anzi, per i bambini di 5 anni lo scarabocchio è un disegno "brutto", da bambini piccoli: è sentito ormai come inadeguato non tanto rispetto alle nuove competenze del bambino, ma perché non è più in grado di esprimere il rapporto che egli ora ha con la realtà e con gli oggetti.

Anche il pensiero che Piaget definisce pre-operatorio verrà superato con l'avvento della logica, e le spiegazioni del pensiero intuitivo non saranno più soddisfacenti per il bambino.

Dal momento che è un percorso naturale, progressivo e inarrestabile per quale motivo deve essere affrettato dall'adulto? Come educatori e insegnanti possiamo invece aiutare il bambino sostenendolo nella produzione grafica affinché egli trovi adeguate strutture formali e compositive per esprimere l'esperienza (emotiva e cognitiva) del suo essere in crescita attraverso le forme adatte a veicolarla.



La rappresentazione degli schemi grafici

Il disegno è un comportamento grafico che si realizza sotto i nostri occhi esattamente come ogni altro tipo di comportamento: a seconda della teoria di riferimento, esso verrà interpretato in modo diverso e riceverà spiegazioni talvolta in contrasto tra loro da parte degli studiosi.

Le teorie più importanti e più famose sullo sviluppo del disegno infantile sono di impostazione stadiale e per questo simili tra loro, pur descrivendo l'evoluzione grafica partendo da presupposti teorici differenti (George H. Luquet, Vickor Lowenfeld, Rhoda Kellogg, per citarne alcuni). Limitarsi a leggere un disegno all'interno di una prospettiva stadiale significa tuttavia soffermarsi su quello che manca ancora nel bambino rispetto al modello visivo adulto, osservando che "non è ancora capace di", o che "non riesce ancora a..."; senza contare il fatto che il pensiero e le abilità dei bambini sono molto più variabili ed eterogenei di quanto qualsiasi teoria possa prevedere.

L'attenzione degli studiosi moderni si è indirizzata soprattutto a interpretare il disegno come una parte del complessivo processo di sviluppo del bambino: è pertanto possibile individuare delle fasi distinte e successive nell'evoluzione del grafismo, ma senza pretendere che siano universali e che si presentino con le stesse caratteristiche in bambini omogenei per età.

Recenti modelli teorici della Psicologia Cognitiva quali la Teoria della Mente o il Modello di Ridescrizione Rappresentazionale (Karmillof-Smith, 1990, 1992) hanno suggerito nuovi ambiti di studio anche sul disegno infantile, condotti in modo sistematico e con l'utilizzo di metodologie sperimentali. L'attenzione degli studiosi si è rivolta non solo a "come" evolve il disegno infantile (prospettiva di osservazione delle teorie stadiali), ma a cercare spiegazioni rispetto a "perché" il bambino utilizzi determinate strategie di rappresentazione piuttosto che altre. Il disegno è visto sempre più come un'abilità cognitiva che coinvolge il bambino dalla fase di ideazione a quella di esecuzione, integrando ed elaborando conoscenze ed esperienze in strutturazioni sempre più complesse.

Cercheremo di seguito di dare ragione di alcuni comportamenti grafici, mettendo in luce le procedure utilizzate dai bambini: questo tipo di analisi del disegno infantile ci permette di progredire nella comprensione dello sviluppo delle abilità di pianificazione e di

organizzazione utilizzate dai bambini, confermando così all'attività grafica non solo un valore espressivo ma anche eminentemente cognitivo e di risoluzione dei problemi.

Osservando i disegni dei bambini ci si rende conto che, pur nella loro infinita e meravigliosa diversità, alcuni aspetti restano costanti. Innanzitutto, tra i primi schemi grafici emerge la figura umana, simbolo del punto di riferimento affettivo del bambino, altro da sé a livello cognitivo e relazionale, oggetto d'amore e di attaccamento.

La forma che lo rappresenta è il cerchio, simbolo pregno di significati in tutte le culture. Secondo Rudolf Arnheim, inizialmente "il cerchio non rappresenta la rotondità, ma soltanto la più generica qualità di *cosità*"¹⁵, ovvero l'essenza di tutte le cose che sono e che sul foglio prendono forma, qualsiasi forma e nessuna in particolare.

Per poter riprodurre un omino, una casa o un altro oggetto è necessario stabilire una corrispondenza tra forme ed elementi della realtà e segni grafici: se i primi sono percepiti in modo analogo da tutti, gli ultimi devono funzionare come equivalenti pittorici, e ad un segno grafico possono essere attribuiti molti significati, come si evidenzia nella visione di R. Arnheim, di A. Stern e anche di R. Kellogg.

C'è ampia condivisione tra gli studiosi che l'evoluzione del disegno proceda nel senso della differenziazione, da forme semplici a forme sempre più complesse. Per Arnheim il cerchio all'inizio rappresenta l'intera figura umana e si arricchisce poco per volta di particolari, differenziandosi con l'aggiunta di elementi tra loro autonomi che acquistano significato nella composizione di un unico modello: un unico contorno racchiude una varietà di unità.

Anche secondo Arno Stern (1960) esistono forme e strutture di base costanti nella produzione dei bambini, dotate di un particolare valore espressivo. Quando, con la crescita del bambino, la conoscenza delle forme si arricchisce, le forme primitive vengono riutilizzate e inglobate in quelle che egli chiama "immagini residuali": con il superamento dello stadio dell'omino testone (l'omino costituito da una forma tondeggiante con due cerchi più piccoli a rappresentare gli occhi), ecco che il cerchio originario viene utilizzato per raffigurare altre forme della composizione, ad esempio il sole.

¹⁵ ARNHEIM R. (1962) *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano, p.34.



Dunque, all'inizio, il bambino utilizzerebbe forme piuttosto generiche, come una sorta di prototipo che rappresenta l'intera categoria. In altre parole, l'emergere degli schemi grafici è contraddistinto da un marcato carattere simbolico e convenzionale: Peter Van Sommers (1984) parla di *conservatorismo* degli schemi figurativi per spiegare l'utilizzo di schemi un po' stereotipati che vengono per lungo tempo riprodotti identici a se stessi nelle produzioni infantili (la casetta disegnata vale per tutte le case del mondo).

Per modificare e variare le forme iniziali, il bambino procede per gradi, evolvendo gli schemi generici fin ad ora utilizzati attraverso l'aggiunta di caratteristiche distintive e specifiche che rendono più adeguato il nuovo schema: a seconda della complessità della categoria presa in considerazione (case, animali, mezzi, di trasporto, ecc.), tale processo di modificazione del prototipo iniziale in schemi più specifici può richiedere un tempo più o meno lungo, e può ripetersi più volte, fino all'emergere di uno schema autonomo.

P. Van Sommers ritiene che siano rari i casi in cui si giunge a quest'ultimo attraverso una radicale ristrutturazione dello schema originario. Anche gli studi di Jacqueline Goodnow (1981) evidenziano limitate modifiche in successione, confermando come l'evoluzione del grafismo sia effettivamente un processo di costruzione nella mente del bambino.

Rappresentazioni simboliche, realistiche e forma canonica

Si nota comunque che, pur tra tante possibilità a loro disposizione, i bambini tendono ad utilizzare le stesse modalità per rappresentare gli oggetti tradotti in schemi figurativi. In genere, le automobili e gli animali vengono disegnati lateralmente, mentre invece la figura umana e la casa vengono disegnate frontalmente.

Georges H. Luquet ritiene che il bambino disegni seguendo un modello interno e che la sua preoccupazione sia quella di rendere il suo disegno rassomigliante alla realtà: pertanto si impegna a raffigurarlo nella sua *esemplarità*, ovvero attraverso la forma grafica che contiene gli elementi che lo rappresentano (Luquet, 1927). Il disegno di una casa è frontale perché devono vedersi porta e finestre, quello di un cane è laterale perché si vedano coda e zampe.

Identica spiegazione, ma con una motivazione diversa, è quella proposta da Daniel Widlöcher: a suo parere, il bambino desidera rendere il disegno riconoscibile e per questo tende ad utilizzare un certo *schematismo* raffigurando l'oggetto secondo i tratti essenziali che lo renderebbero, appunto, riconoscibile (Widlöcher, 1968).

In tempi più recenti, gli studi di impronta cognitivista di Norman Freeman (1980) mettono in luce il concetto di "rappresentazione canonica" per indicare la visione di un oggetto che meglio comunica informazioni strutturali. La scelta così frequente di tale rappresentazione grafica è motivata dalla sua forte pregnanza comunicativa (evidenziare le caratteristiche più salienti dell'oggetto lo rende facilmente identificabile), e dalla semplicità di esecuzione (ovviamente disegnare un'auto o un cane frontalmente è un'impresa ardua per chiunque): in tutti i casi, si tratta di conoscere le caratteristiche salienti degli oggetti da rappresentare. Questa predilezione ad utilizzare orientamenti canonici sembra condizionare molto le esecuzioni dei bambini fino a sette anni, al punto che essi vi ricorrono anche se si chiede loro di copiare oggetti presentati in forma non canonica (Freeman e Janikoun, 1972; Ives, 1980).

R. Quaglia (2001) parte dal presupposto che il bambino non sia interessato a rappresentare la realtà strutturale e fenomenica del mondo esterno: quando il bambino disegna la casa frontalmente "non è interessato al coordinamento delle varie parti che compongono l'edificio casa e quindi al suo aspetto geometrico, ma è intenzionato



all'espressione della qualità emotiva che informa il suo rapporto con la realtà della casa"¹⁶. Per il bambino non esiste una casa con proprietà oggettive, essa esiste come luogo in cui si vivono delle relazioni: il bambino non utilizzerebbe forme simboliche perché sono il tipo ideale per la categoria che si vuole rappresentare, ma piuttosto perché tale rappresentazione è quella che permette al disegnatore di "immaginare le proprie azioni in relazione alla casa disegnata"¹⁷.

Si disegna la casa frontalmente perché si deve vedere la porta che permette l'accesso alla casa e che rende la casa "utilizzabile": il bambino rappresenta il *concetto affettivo* degli oggetti, tenendo in considerazione sia l'aspetto dinamico della realtà (il cane è disegnato lateralmente perché si vedano le zampe, elementi dinamici dello schema figurativo) sia la rappresentazione degli elementi che permettono di agire su tale oggetto. D'altra parte, secondo la lezione di James Gibson (1979), ogni oggetto possiede specifiche "affordance" con le quali si offre al soggetto, invitando a compiere azioni (la porta invita ad entrare).

Numerosi Autori¹⁸ hanno evidenziato come la consegna e il contesto di lavoro influenzino il disegno dei bambini: variando le istruzioni verbali e il tipo di compito richiesto è possibile ottenere una variazione degli schemi grafici, nonostante la tendenza al conservatorismo di cui parlavamo prima. In altre parole, i bambini sarebbero sensibili sia alla *consegna* che al *contesto* in cui tale consegna viene espressa¹⁹ e sarebbero in grado di scegliere la strategia di rappresentazione più adeguata alla richiesta che è stata loro suggerita. Opportune variazioni nel proporre un soggetto da disegnare possono produrre grandi cambiamenti a livello del prodotto grafico: Davis (1985) afferma, infatti, che i bambini decidono attivamente quale informazione esprimere nel disegno, a seconda dell'intento comunicativo.

¹⁶ QUAGLIA (2001), *Op. cit.*, p. 28.

¹⁷ R. QUAGLIA (2001), *Op. cit.* p. 29.

¹⁸ Light e Simmons, 1983; Bremner e Moore, 1984; Light, 1985; Tallandini e Valentini, 1991.

¹⁹ Questi due aspetti sono strutturali rispetto al metodo del Circle Time Grafico proposto nel capitolo 3.

Consegna: "Disegna una casa"



Disegno 15

Aurora,
5 anni
e 8 mesi

Consegna: "Disegna la tua casa"



Disegno 16

Aurora,
5 anni
e 8 mesi



Consegna: "Disegna una casa"



Disegno 17

Paolo,
6 anni
e 3 mesi

Consegna: "Disegna la tua casa"



Disegno 18

Paolo,
6 anni
e 3 mesi

Ad esempio, la semplice richiesta di disegnare prima “una casa” e poi “la propria casa” produce notevoli differenze sullo schema grafico dell’edificio (Tallandini, Toneatti, 1995), come si evince dai disegni di questi bambini, eseguiti all’interno di un Circle Time Grafico.

Se la prima consegna ottiene per lo più disegni simbolici, che rappresentano il genere tipico della categoria “casa”, spesso simili tra di loro, la seconda richiesta attiva una riflessione che si ripercuote nei disegni: la casa è definita attraverso caratteristiche specifiche della propria abitazione, caratteristiche che la rendono unica e inconfondibile al piccolo autore (vedi disegni da 15 a 18).

Nei disegni di questi bambini osserviamo come la propria casa venga caratterizzata da dettagli realistici che non compaiono nel disegno della casa generica, evidentemente per distinguerla dal modello più convenzionale: a conferma di quanto precedentemente discusso, in nessuna casa è stata omessa la porta (sia che la si consideri elemento saliente per il riconoscimento dell’oggetto, sia che essa rappresenti l’elemento di accesso al luogo abitativo).

In alcuni casi, è proprio la porta, disegnata e descritta con caratteristiche particolari, a segnare la differenza della propria casa, sia nel gruppo dei medi che dei grandi.

In conclusione, allora, i bambini possono scegliere di disegnare case diverse, in base a quello che vogliono comunicare o a seconda di quanto è stato loro richiesto: non una sola strategia hanno a disposizione, ma molteplici possibilità che possono essere adeguatamente sollecitate. I risultati possono essere interessanti come nel caso di Ruggero: nel [disegno 19](#) egli disegna la propria casa facendo ricorso alla memoria, mentre nel [disegno 20](#) copia una fotografia eseguita in passeggiata con la classe.



Consegna: "Disegna la tua casa"



Disegno 19

Ruggero,
5 anni
e 9 mesi

Consegna: "Disegna la tua casa guardando la fotografia"



Disegno 20

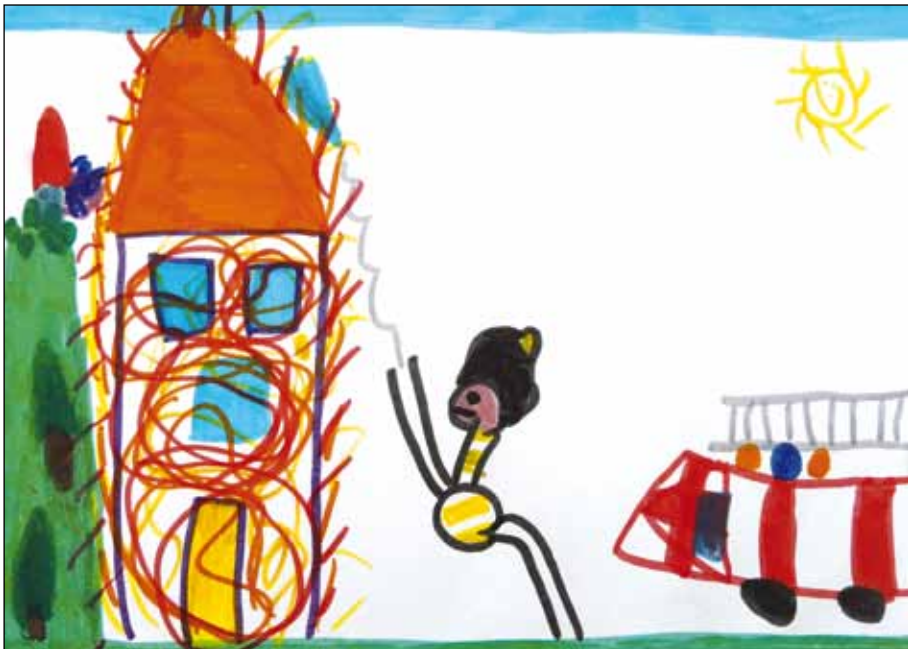
Ruggero,
5 anni
e 9 mesi

La costruzione del disegno

Disegnare non è un'attività cognitivamente semplice: si tratta *solamente* di combinare insieme forme e linee, e questo significa pianificare il lavoro decidendo da dove cominciare e come posizionare gli elementi successivi - che avranno bisogno di spazio - tenendo d'occhio lo schema grafico degli oggetti che si vuole raffigurare, la relazione tra i diversi elementi della composizione e il punto di vista da cui riprodurre la scena! Ai bambini è richiesto un notevole impegno, quindi è evidente che l'attività per i più piccoli non può protrarsi a lungo.

Freeman ritiene che all'inizio l'*incapacità di sintesi* condizioni la costruzione del disegno. Per incapacità di sintesi egli intende l'assenza di relazione tra gli elementi del disegno. In altre parole, il bambino disegna ogni elemento di per se stesso, non mettendo in relazione la casa con i fiori o le persone: una delle conseguenze caratteristiche di questo tipo di pensiero è la sproporzione che si evidenzia tra le varie figure disegnate (vedi disegno 21 e 22).

Consegna: "Disegna i pompieri mentre spengono il fuoco"



Disegno 21
Sebastiano,
5 anni
e 8 mesi

Consegna: "Disegna la casetta della fatina della fiaba"



Disegno 22

Amalia,
5 anni
e 6 mesi

Questo fenomeno contiene anche motivazioni di origine affettiva (gli studiosi ritengono, infatti, che un oggetto importante venga disegnato con dimensioni maggiori), tuttavia quando riguarda l'intera composizione è corretto considerarla come una caratteristica del pensiero pre-operatorio.

L'incapacità di sintesi si rivela anche nell'esagerazione di un dettaglio dell'oggetto, che risulta molto più grande rispetto allo schema grafico. Spesso avviene perché è l'ultimo elemento rappresentato e di solito è in relazione al dinamismo: come nel disegno di David, che disegna il ramo che si estende sopra la casa dei nonni facendole ombra e ondeggiando al vento, molto più grande rispetto all'albero, e anche alla casa (disegno 23).

Consegna: "Disegna la casa dei nonni"



Disegno 23

David,
4 anni
e 7 mesi

A differenza di coloro che ritengono il disegno uno specchio fedele delle conoscenze del bambino, gli studiosi dell'ambito cognitivista più recente sostengono che i bambini posseggono molte più informazioni sugli oggetti che raffigurano di quelle che riescono ad esprimere graficamente: ben altre difficoltà - che emergono a livello di pianificazione e a livello procedurale - ne limitano o impediscono la rappresentazione e, forse, demotivano alcuni bambini più insicuri nel disegnare.

Tra i fenomeni grafici più diffusi adottati dai bambini, gli insegnanti riconosceranno l'utilizzo della *trasparenza*, dei *raggi X* e del *ribaltamento*. Esamineremo brevemente queste strategie di esecuzione così caratteristiche nei disegni dei bambini e tipiche della scuola dell'infanzia anche se possono ritrovarsi pure nei disegni dei bambini più grandi.



La trasparenza - Luquet ritiene che sia un fenomeno tipico del realismo intellettuale, la fase stadiale del disegno tra i 5 e i 7 anni. In realtà, nella sua ottica adultocentrica, la trasparenza è considerata un errore, dal momento che ciò che non può essere visto (perché nascosto o contenuto in altri oggetti) non dovrebbe essere rappresentato. Il bambino però, secondo Luquet, disegna seguendo un modello interno, e perciò “disegna non quello che vede ma quello che sa”, rendendo visibile anche ciò che non lo è.

Nel disegno di Francesco, ([disegno 24](#)), è possibile vedere il riccio che dorme, eppure - secondo l'intenzione del bambino - l'animaletto è completamente coperto dalle foglie che lo proteggono dal freddo.

Consegna: “Disegna il riccio della storia”



Disegno 24

Francesco,
5 anni
e 2 mesi

Non tutti gli autori condividono il pensiero di Luquet, e la trasparenza viene considerata una strategia efficace a livello di comunicazione che non disturba assolutamente il bambino. Ad esempio, se una casa è soprattutto il luogo delle relazioni vissute, disegnarla senza le persone - e per forza devono essere disegnate in trasparenza attraverso i muri ([disegno 25](#)) - non è sufficiente per il bambino.

Consegna: "Disegna la tua casa"



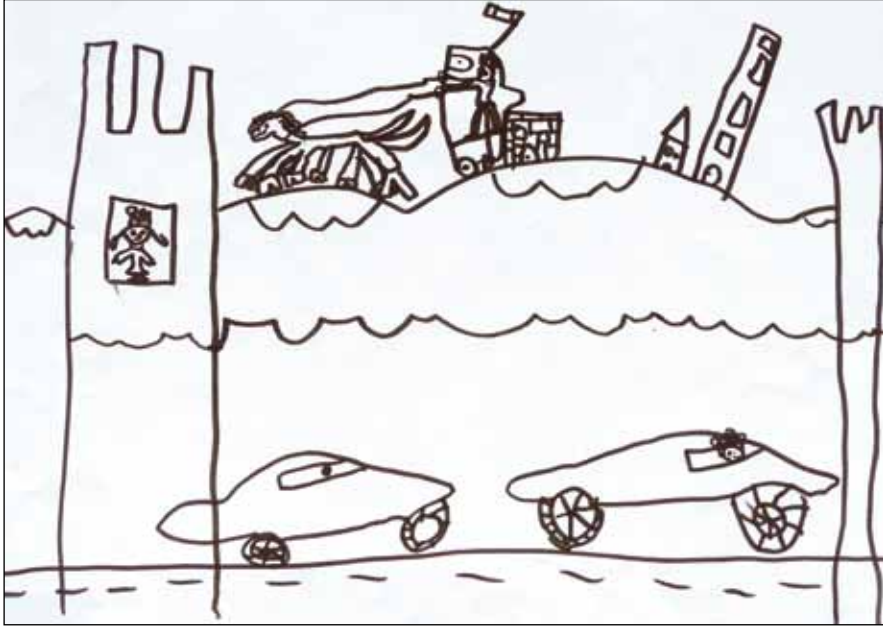
Disegno 25
Adele,
4 anni

Nel disegno di Niccolò (disegno 26), la trasparenza viene utilizzata in modo anche più complesso, con la motivazione deliberata di evitare una occlusione parziale (le torri sulla strada, l'auto davanti al castello): sembra che l'intenzione del piccolo autore fosse soprattutto preservare gli schemi grafici degli elementi rappresentati (le auto davanti al Castello del Buonconsiglio di Trento), come se la linea potesse rappresentare solo il confine dei singoli oggetti e non il contorno occludente della parte visibile (Thomas e Silk, 1998).

Nel disegno di Clara (disegno 27), invece, riconosciamo una notevole capacità di pianificazione del disegno, dal momento che le occlusioni parziali (nuvole e muretto) sono perfettamente rispettate, così come la rappresentazione della gru rispetto al cancello.



Consegna: "Disegna il Castello del Buon Consiglio di Trento"



Disegno 26

Niccolò,
6 anni
e 2 mesi

Consegna: "Disegna gli operai al lavoro nel cantiere"



Disegno 27

Clara,
5 anni
e 5 mesi

Sembra pertanto che molti fattori condizionino la scelta di questa strategia, e che sia del tutto fuorviante considerarla un errore dovuto a immaturità concettuale: piuttosto sarebbe sempre importante approfondire le ragioni che inducono il bambino ad impiegarla.

Vorrei ancora sottolineare come di solito si tenda a pensare che più i maschi delle femmine siano invogliati a disegnare cantieri e mezzi di costruzione: Clara, e il gruppo delle sue compagne del CTG, hanno dimostrato interesse e notevoli capacità di osservazione per un soggetto che, evidentemente, non è né maschile né femminile.

I raggi X - Sono semplicemente un'altra forma di trasparenza, che Lowenfeld e Freeman distinguono dal fenomeno appena osservato in quanto mostrano quanto contenuto nel corpo di una persona o di un animale (il fratellino che deve nascere dentro la pancia della mamma, oppure il lupo che ha mangiato Cappuccetto Rosso, [disegno 28](#)).

Consegna: *“Disegna il Lupo e Cappuccetto Rosso”*



Disegno 28
Giorgia,
4 anni



Il ribaltamento - È molto più efficace descrivere il ribaltamento avendo un esempio davanti agli occhi che perdersi in definizioni: il [disegno 29](#) è una dimostrazione tipica. In difficoltà rispetto alla rappresentazione della profondità, Angela tenta di rendere l'aspetto tridimensionale del tavolo disegnandone la parte superiore come vista dall'alto e aggiungendovi le gambe che si estendono oltre la superficie, come se il tavolo venisse "schiacciato".

Consegna: *"Disegnati con un'amica"*



Disegno 29

Angela,
5 anni
e un mese

Il bambino utilizza il ribaltamento anche quando vuole rappresentare un percorso, come nel disegno di Ruben ([disegno 30](#)). In questo caso notiamo che il mezzo di trasporto è disegnato nella sua rappresentazione canonica così come gli alberi: questi ultimi, tuttavia, sono "rovesciati" ai lati della strada. Disegnare utilizzando un solo punto di vista (prerogativa del realismo dell'adulto) non è all'inizio un'esigenza del bambino che dimostra molta libertà nel mescolare prospettive differenti. Se è vero che nel disegno egli vive una fantasia ludica (Quaglia, 2001), il suo essere "dentro" la rappresentazione gli permette di ripercorrere mentalmente il tragitto che sta disegnando: Ruben si trova sul pulmino della scuola che costeggia il lago quando lo raffigura, così come davanti agli alberi quando li raggiunge nel percorso.

Consegna: "Disegna il percorso dell'autobus"



Disegno 30

Ruben,
5 anni
e 10 mesi

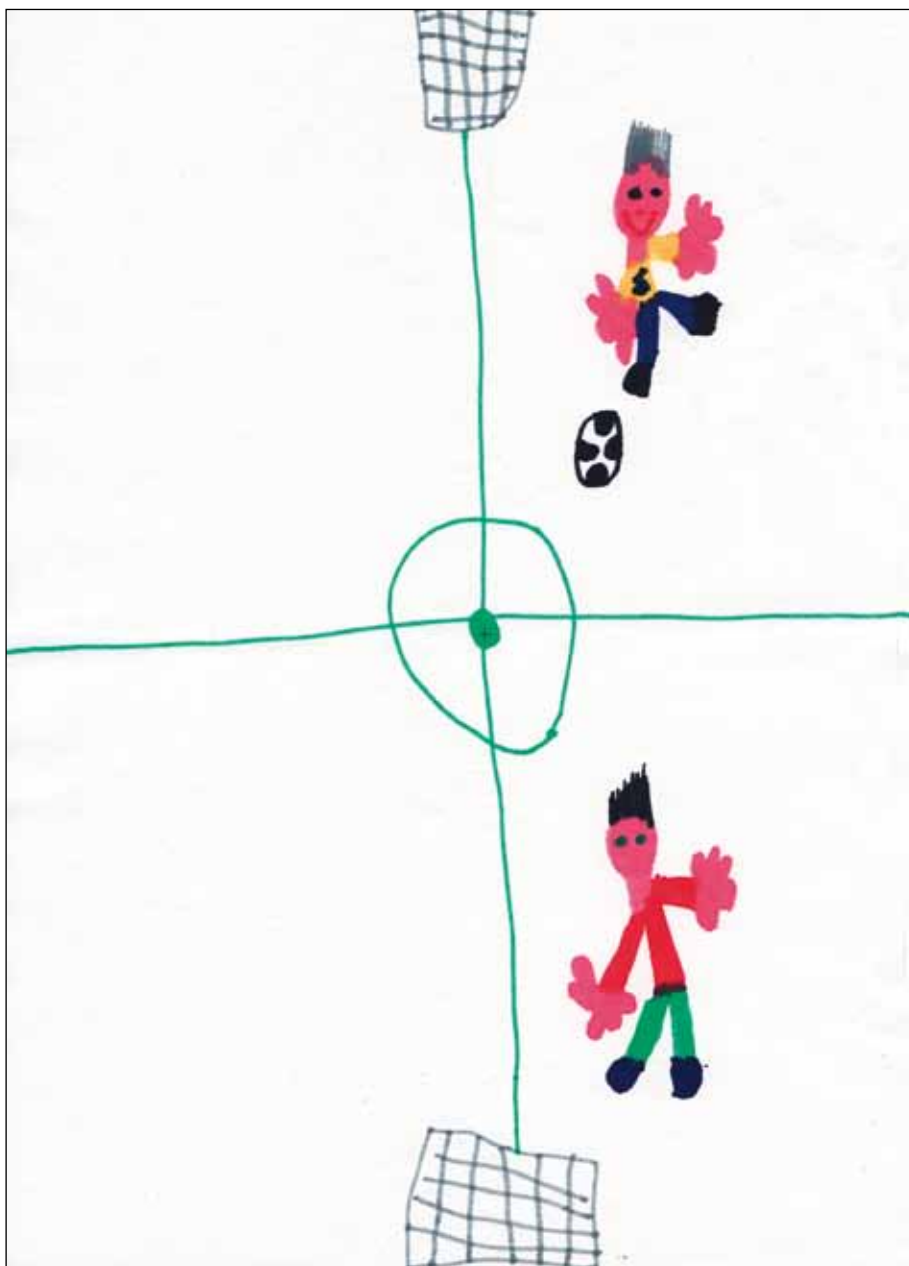
Il ribaltamento è pertanto un'ottima strategia per rappresentare la profondità della realtà tridimensionale che ci circonda sul foglio, come possiamo osservare nel disegno di Jacopo, (disegno 31) che ferma un momento in cui lui e il papà stanno giocando a pallone. Il campo è disegnato dall'alto, le reti delle porte sono ribaltate e i due protagonisti sono disegnati frontalmente uno sopra l'altro per evidenziare la distanza, ma ribaltati rispetto al campo.

Jacopo ha utilizzato punti di vista diversi, cambiando prospettiva per inserire gli elementi che voleva disegnare, così come li rivede immaginandosi al centro di un grande campo di calcio.

Il prodotto finale è una rappresentazione molto efficace e ben costruita a livello cognitivo della sua esperienza piena e gratificante a livello emotivo.



Consegna: "Disegnati quando giochi con il papà"



Disegno 31
Jacopo,
6 anni

Le informazioni contenute in un disegno

Lo studioso David Marr (1982) ritiene che un disegno possa comunicare informazioni centrate sulla struttura di un oggetto o di una scena (mettendo in luce le relazioni spaziali tra gli oggetti), oppure informazioni relative al punto di vista da cui guarda l'osservatore.

La rappresentazione delle relazioni spaziali. La rappresentazione degli oggetti nello spazio e della profondità sono i problemi più importanti da risolvere per trasferire una realtà a tre dimensioni su un foglio che ne supporta due soltanto. Anche in questo caso, molteplici sono le possibilità che un bambino ha a disposizione e non necessariamente evolvono in modo lineare: è possibile non solo che bambini della stessa età utilizzino strategie differenti, più o meno mature, ma che all'interno della produzione dello stesso bambino si riscontrino soluzioni alternative.

Intanto, con un filo di polemica, ricordiamo che la prospettiva nasce nel 1435, codificata da Leon Battista Alberti; vero è certamente che il mondo iconico in cui siamo immersi privilegia immagini prospettiche e un solo punto di osservazione - e, di conseguenza, la prospettiva è il "naturale" punto di arrivo dell'espressione grafica - ma non dimentichiamo che molta illustre storia dell'arte ha trovato altre modalità per rappresentare la profondità, e nessuno oserebbe insinuare che nelle opere di Giotto o dell'arte antica o ancora delle avanguardie del Novecento siano presenti degli "errori" o delle "limitazioni" nell'organizzazione spaziale.

Quello che agli adulti sembra scontato dal punto di vista della rappresentazione prospettica, al bambino richiede un lungo cammino di addestramento, sia concettuale (la prospettiva deve essere *compresa* e questo non significa comunque che il bambino la consideri l'unica possibilità di rappresentazione della profondità, e nemmeno la migliore), sia pratico (bisogna diventare abili con l'esercizio perché non è di semplice realizzazione).

John Willats²⁰ nomina almeno quattro diversi sistemi di proiezione per rappresentare il volume degli oggetti, e quella prospettica è solo uno dei tanti. Il bambino trova soluzioni creative e alternative per

²⁰ WILLATS J. (1997) *Art and Representation*, Princeton University Press, Princeton.



rappresentare la profondità, e di seguito daremo alcuni esempi tratti da Circle Time Grafici: i prossimi disegni sono l'elaborazione di una consegna rispetto al momento del pranzo alla scuola dell'infanzia, mentre alcuni compagni svolgono il ruolo di camerieri.

Consegna: “Disegna il momento del pranzo a scuola”



Disegno 32
Ester,
6 anni
e 3 mesi

Ester ([disegno 32](#)) utilizza il fenomeno del ribaltamento per rappresentare il tavolo, dimostrando che questa strategia è largamente sfruttata per rappresentare la profondità attraverso la *proiezione ortogonale di linee parallele tra di loro*.

Ludovica ([disegno 33](#)) disegna invece il tavolo frontalmente, ma senza alcuna proiezione: il tavolo non ha pertanto profondità (*proiezione ortografica*) e gli oggetti, per essere visibili, sono disegnati fluttuanti, e ribaltati; le due bambine dovrebbero essere di profilo, ma sono rappresentate frontalmente, sovrapposte alla sedia.

Il [disegno 34](#) per certi aspetti è simile, ma notiamo che i bambini sono disegnati di schiena e che Celeste ha fatto ricorso alla trasparenza (e non alla sovrapposizione) per rappresentare le schiene dei compagni e lo schienale delle sedie. Il bambino che fa il cameriere campeggia al centro e il piatto che porta è ribaltato e staccato rispetto alla mano.



Disegno 33
Ludovica,
6 anni



Disegno 34
Celeste,
6 anni



Disegno 35
Alice,
6 anni
e 4 mesi



Disegno 36
Micol,
6 anni
e 3 mesi

Nel disegno di Alice ([disegno 35](#)), del tavolo è visibile un solo bordo, ma piuttosto spesso a suggerire la profondità della superficie: gli oggetti sono correttamente appoggiati e il compagno è rappresentato di profilo.

Solo nel disegno di Micol ([disegno 36](#)) osserviamo la comparsa di una prospettiva ingenua, comunque notevole per una bambina di sei anni, anche se gli oggetti non risultano correttamente posizionati sul tavolo.

Tallandini e Valentini riportano che, sempre secondo Willats, i disegni ottenuti “non dipendono dall’abilità dei bambini di copiare la scena reale posta loro dinanzi, né dall’abilità di imitare stereotipi culturalmente determinati; piuttosto essi dipendono dall’abilità dei bambini di imitare sistemi astratti, governati da regole”²¹ (un po’ come avviene nella costruzione del linguaggio). L’utilizzo di una particolare modalità rappresentativa è soltanto una delle tante strategie rappresentative che un bambino può utilizzare.

²¹ TALLANDINI M.A., VALENTINI P. (1991) *La rappresentazione grafica infantile: ipotesi interpretative del processo esecutivo*, in Di Stefano G., Tallandini M.A. (a cura di) (1991) *Meccanismi e processi di sviluppo. L’interpretazione postpiagetiana*, Cortina, Milano) pp.317-18.



Rappresentazioni centrate sul disegnatore

Secondo gli studiosi, fino a sette anni il bambino tende a includere nei disegni soprattutto informazioni centrate sull'oggetto, a spese di quelle centrate sull'osservatore. D'altra parte, abbiamo visto come disegnare elementi utilizzando il particolare punto di vista scelto, e solo quello, non sembra essere sempre soddisfacente per il bambino: alcuni elementi importanti, infatti, verrebbero nascosti e dovrebbero essere omessi, altri invece sarebbero di difficile rappresentazione.

Ci troviamo a condividere l'opinione di Thomas e Silk, secondo i quali "le caratteristiche dei disegni nello sviluppo grafico-pittorico infantile riflettono ciò che i bambini considerano, stadio per stadio, una rappresentazione adeguata del tema in questione"²². Allora, non è tanto questione di fedeltà oggettiva dell'osservatore, ma di *verità* soggettiva del disegnatore.

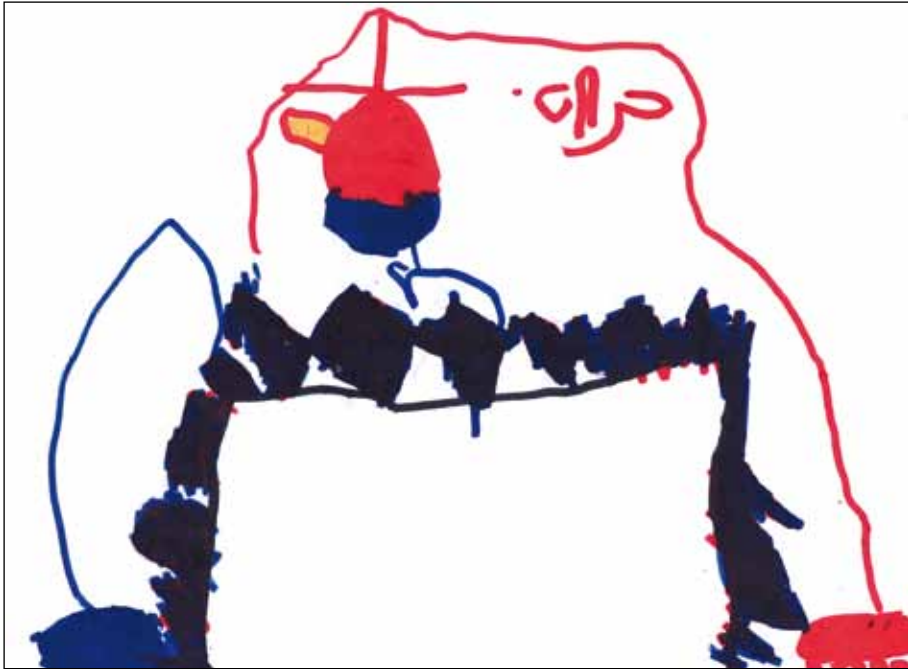
Gradualmente i cambiamenti a livello grafico avvengono; il disegno con il tempo aderisce sempre più al realismo visivo degli adulti, ma non solo perché emergono nuove capacità: questo succede anche perché cambiano le esigenze del bambino e le sue priorità rappresentative.

Alcuni ricercatori sostengono che già a 4-5 anni i bambini siano in grado di inserire nei propri disegni informazioni che comunicano qualcosa circa la posizione del disegnatore in relazione alla scena raffigurata (Thomas e Silk, 1998). Ne è un esempio il disegno di Mario ([disegno 37](#)), del Gruppo dei Medi, che disegna un elicottero dei pompieri impegnato a spegnere un incendio.

Lo schema dell'elicottero con la coda, delle pale ribaltate e dei pattini di atterraggio dimostra una notevole conoscenza dell'elemento, la cui rappresentazione frontale non segue la forma canonica usuale e suggerisce una visione prospettica. Il bambino colora inizialmente la casa di rosso (per indicare l'incendio), poi sovrappone il blu (l'acqua che spegne il fuoco) e infine il nero (perché quando l'incendio è domato resta una struttura bruciata).

²² THOMAS G.V., SILK A. (1998), *Psicologia del disegno infantile*, Il Mulino, Bologna, p.123.

Consegna: "Disegna i pompieri mentre spengono l'incendio"



Disegno 37
Mario,
4 anni
e 6 mesi

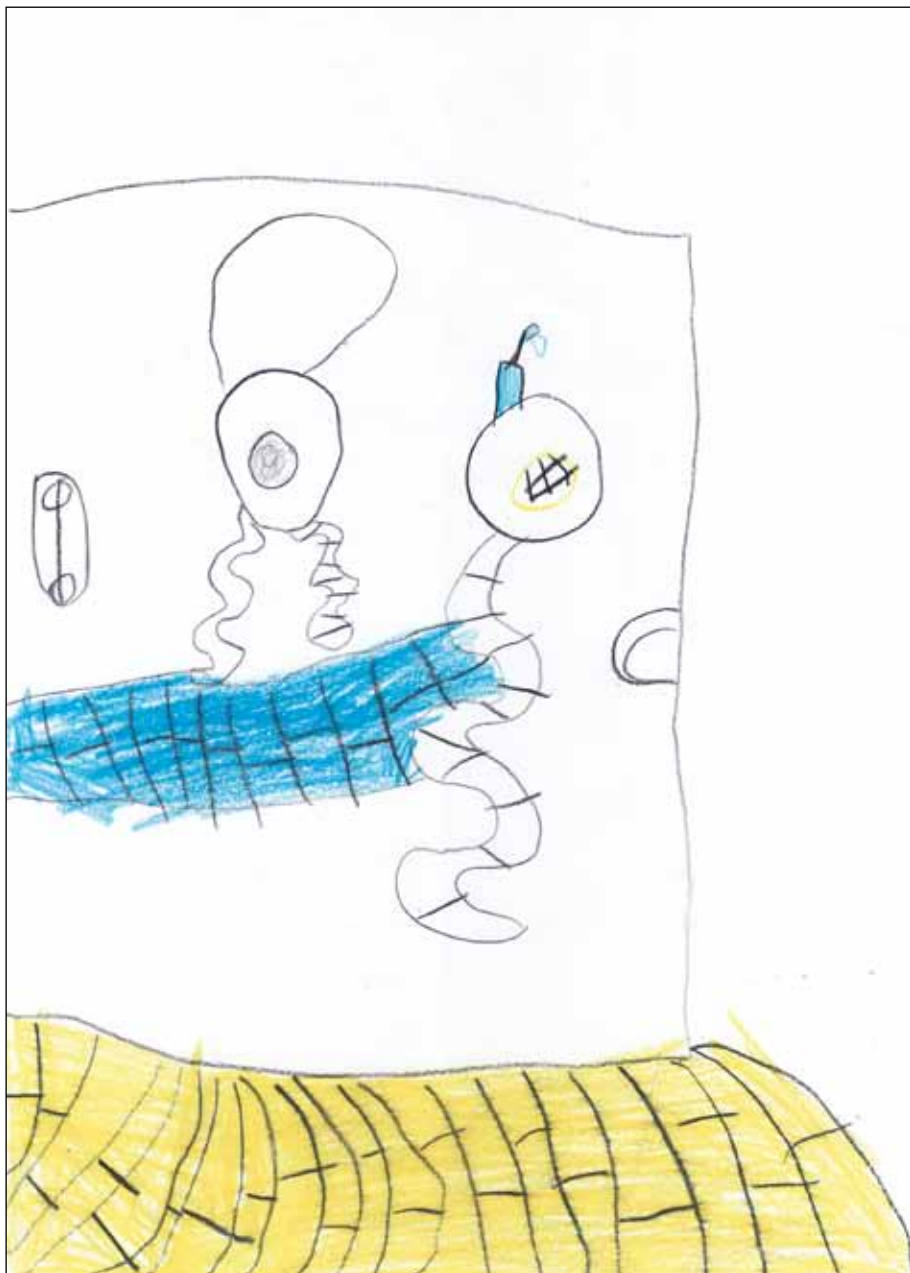
Adeguatamente sostenuto nell'attività grafica, il bambino è pertanto in grado di produrre rappresentazioni ricche e particolareggiate del proprio punto di vista, commisurato alla sua maturità.

Altrettanto significativo è il disegno di Giada ([disegno 38](#)): in occasione del trasloco da una scuola all'altra, gli insegnanti avevano visitato con i bambini tutti locali della nuova scuola, e tra questi anche il bagno del personale. Giada, e non solo lei, era rimasta colpita da questo luogo così diverso dai bagni dei bambini.

La sua rappresentazione a livello prospettico è idealmente corretta, con l'adozione di un solo punto di vista e l'intuizione di un unico focus da cui dipartono le linee.



Consegna: "Disegna la stanza della nuova scuola che più ti piace"



Disegno 38
Giada,
5 anni
e 4 mesi

Presentiamo, infine, alcuni disegni di paesaggi, dove i bambini si sono trovati nella necessità di raffigurare elementi vicini e lontani, alcuni in primo piano ed altri nascosti.

La soluzione più immediata, secondo gli studiosi, è quella di utilizzare la parte alta del foglio per rappresentare gli oggetti lontani - la distanza - come è possibile osservare nel [disegno 39](#): Michele rappresenta le case su due file, e quelle poste in alto, più lontane, sono disegnate più piccole.

Consegna: *“Disegna il tuo paese”*



Disegno 39
Michele,
5 anni
e 2 mesi

Una simile strategia, anche più evidente, presenta il disegno di Rebecca ([disegno 40](#)). Camilla utilizza diverse strategie, ognuna delle quali le sembra la più adeguata a rappresentare l'elemento scelto e la sua posizione ([disegno 41](#)): la fontana al centro della composizione è ribaltata mentre le case lontane sono disegnate nella parte alta del foglio e non solo nella rappresentazione canonica (Camilla inserisce infatti diversi tentativi di prospettiva, sia nello schema della casa che dei tetti). Per raffigurare il gruppetto di case sulla destra utilizza sia l'occlusione parziale che la sovrapposizione tangente.

Consegna: "Disegna il tuo paese"



Disegno 40
Rebecca,
5 anni
e 6 mesi



Disegno 41
Camilla,
6 anni

Le conclusioni a cui sono giunti i ricercatori che hanno studiato il disegno infantile negli ultimi anni rilevano l'atteggiamento un po' semplicistico degli adulti nei confronti delle abilità grafico-pittoriche dei bambini, limitato soprattutto alla descrizione del prodotto più che alla comprensione delle motivazioni cognitive e affettive che il disegno implica. Per tutti, Freeman scrive: "è innegabile che i bambini al di sotto dei sette anni sono stati grossolanamente sottovalutati fino a pochissimo tempo fa"²³.

Adeguatamente stimolati, all'interno di un contesto significativo, utilizzando precise richieste verbali, i bambini della scuola dell'infanzia si dimostrano capaci di inserire molte informazioni e conoscenze nei loro disegni, e là dove una volta si rintracciavano mancanze di abilità cognitive oggi si sottolinea l'importanza di motivare il bambino, mantenendo alto l'interesse nei confronti del disegno.

L'attività grafica è troppo importante per essere relegata ad attività secondaria, è bene che ci convinciamo della complessità di questo lavoro cognitivo e metacognitivo il cui "esercizio" (brutto termine, ma rende l'idea) nella scuola dell'infanzia forma la mente dell'allievo della scuola primaria e dello studente delle superiori.

Nel prossimo capitolo approfondiremo un metodo molto efficace per valorizzare, sostenere, incentivare l'attività grafica nella scuola dell'infanzia; è giusto che all'insegnante vengano forniti adeguati strumenti di lavoro, in modo che possa seguire il percorso grafico individuale di ogni bambino - dallo scarabocchio in poi - potenziando le abilità di ognuno, nel rispetto del percorso di sviluppo maturativo di ogni bambino.

Opportunamente inserito all'interno della programmazione annuale, il disegno si dimostra il mezzo espressivo più congeniale allo sviluppo - e nel contempo alla manifestazione stessa - della mente del bambino.

²³ Citato da Thomas e Silk, 1998, p.123.



3. PROGRAMMARE L'ATTIVITÀ GRAFICA

L'applicazione della programmazione nella scuola dell'infanzia permette di agire consapevolmente sulle scelte operative, adattandole alle esigenze della didattica quotidiana: dall'analisi della situazione di partenza, si passa alla definizione di obiettivi a medio e lungo termine, si predispongono metodologie adeguate e si pianificano modalità di verifica.

La programmazione è un processo complesso che richiede la definizione di obiettivi appropriati al contesto, la scelta di strategie attuative tra le molteplici a disposizione, la definizione degli indicatori che permetteranno di monitorare il percorso didattico e infine la raccolta dei risultati per impostare una riflessione che contempi nuove possibilità di progettazione in futuro. In realtà, ci si ferma a riflettere più volte lungo il corso dell'anno sulla programmazione concordata a settembre, perché ogni intervento formativo deve escludere atteggiamenti di rigidità. La programmazione è un'ipotesi di lavoro, una direzione per l'intervento didattico: proprio in quanto tale prevede che si eserciti un controllo sull'intero processo ed eventualmente una revisione a più livelli in corso d'opera.

Nella ricchezza del dibattito pedagogico attuale, la scuola può scegliere tra un'ampia gamma di modelli teorici: programmazione per negoziazione, per obiettivi, per contenuti, per concetti, per principi procedurali ecc. Ogni ambito degli *Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia* della Provincia autonoma di Trento (1995), e ogni campo di esperienza degli *Orientamenti nazionali* (1991) è comunemente oggetto di programmazione nella scuola dell'infanzia, ad esclusione del linguaggio grafico-pittorico.

Nei confronti del disegno si avverte la necessità di formulare obiettivi e di pensare a traguardi di competenze (tanto per fare un esempio, la rappresentazione di un omino dagli schemi formali adeguati è un obiettivo atteso alla fine della scuola dell'infanzia), tuttavia raramente si procede ad una programmazione annuale, lasciando ampio spazio alla spontaneità del bambino e all'improvvisazione degli insegnanti. Questo atteggiamento intriso di involontario fatalismo spesso preclude scelte didattiche consapevoli e mirate, favorendo il moltiplicarsi di ambiguità rispetto a "cosa" richiedere al bambino e a "come" il bambino dovrebbe disegnare.



Attuare una programmazione a lungo termine nell'ambito grafico espressivo restituisce all'attività grafica il posto che le spetta nella scuola dell'infanzia, salvaguardando l'individualità e la creatività di ogni bambino e le scelte didattiche e metodologiche di ogni insegnante (non a caso utilizzo il termine "scelta" dal momento che non esiste una biunivoca corrispondenza tra obiettivi e strumenti). Tali scelte devono tuttavia essere chiaramente motivate e possono esserlo solo se inserite in una cornice più ampia che abbraccia l'intero anno scolastico.

Una riflessione sulla necessità di tempi e spazi specifici dedicati all'attività grafica e di metodologie adeguate per promuovere il suo sviluppo permette all'insegnante di organizzare i diversi aspetti coinvolti nel processo pittorico: dalle consegne proposte, alla scelta degli strumenti, ai vincoli presenti e agli obiettivi che si desidera raggiungere. Grazie alle innumerevoli potenzialità del linguaggio grafico, esso si adatta trasversalmente a qualsiasi contenuto che svolga la funzione di tema conduttore annuale o per obiettivi (il viaggio, una fiaba, il libro, l'orto, il paese, il castello, i mezzi di trasporto, ecc.), tutelando l'identità di ogni scuola e preservando il pluralismo dei modelli pedagogici di riferimento.

Numerosi sono i vantaggi didattici di una programmazione a lungo termine in ambito grafico espressivo, in particolare si evidenzia la possibilità di:

- pianificare degli obiettivi generali (a lungo termine) per fasce di età;
- monitorare lo sviluppo grafico e la produzione grafica di ogni bambino a livello annuale e triennale;
- accompagnare il percorso espressivo personale di ogni bambino;
- evidenziare i processi e le strategie cognitive messe in atto dai bambini durante l'esecuzione di un disegno;
- verificare il progresso di ogni bambino in itinere, adeguando le proposte ai risultati raggiunti;
- aiutare i bambini a padroneggiare il codice espressivo grafico per utilizzarlo in modo sempre più personale e complesso.

Il metodo di lavoro proposto in queste pagine è sufficientemente strutturato per impostare una progettazione triennale di ampio respiro ma abbastanza plastico da essere calato nel contesto in cui l'insegnante lavora, nella situazione concreta che si presenta "quell'anno" e con "quei bambini".

Il Circle Time Grafico è una metodologia ideata per stimolare a livello rappresentativo il bambino che disegna e per sostenere a livello cognitivo e affettivo l'evoluzione del grafismo. L'attività grafica è proposta in modo da venire incontro ai bambini che in questo ambito presentano difficoltà ideative, espressive, esecutive o motivazionali e pertanto diventa anche uno strumento di conoscenza e di relazione per l'insegnante.

Gli elementi che costituiscono il Circle Time Grafico (per comodità indicato in seguito anche come CTG) possono essere sintetizzati nei seguenti punti chiave che verranno successivamente approfonditi sia a livello teorico che operativo:

- il Circle Time Grafico prevede la costituzione di un piccolo gruppo di bambini (5 o 6 al massimo) che disegnano contemporaneamente - ma individualmente - in presenza dell'insegnante, seduto accanto a loro;
- un ciclo di Circle Time Grafico è costituito da tre incontri successivi, sempre con gli stessi bambini, e prevede la realizzazione di un disegno su consegna stabilita dall'insegnante: il tema da sviluppare è sempre lo stesso, ma la consegna si amplia ad ogni incontro, integrando nuovi elementi compositivi;
- prima di iniziare il ciclo successivo è previsto un CTG di pausa, realizzato attraverso differenti consegne e materiali: in seguito comincia un nuovo ciclo di tre incontri, con una nuova consegna per esplorare altri schemi grafici o altre procedure esecutive;
- gli incontri devono essere programmati con cadenza regolare, in un luogo appositamente preparato; l'attività ricopre tutto l'arco dell'anno, senza nulla togliere al consueto uso del disegno in sezione, sia a livello individuale che a livello collettivo.



3.1 Il Circle Time Grafico

Nel Circle Time²⁴ Grafico l'attività si svolge intorno a un tavolo di lavoro con i bambini: la disposizione del gruppo è idealmente a cerchio per escludere l'asimmetria delle relazioni e per favorire la circolarità della comunicazione; l'insegnante non è l'interlocutore privilegiato ma la sua presenza è fondamentale affinché il Circle Time Grafico stesso possa realizzarsi.

L'obiettivo del Circle Time Grafico è il disegno stesso, il disegno in quanto *attività molare*. Il concetto psicologico di attività molare è di U. Bronfenbrenner (1986), teorico dell'Ecologia dello sviluppo umano, e per descriverlo partiamo proprio dalla definizione dell'Autore: "un'attività molare è un comportamento in atto che possiede un suo momento ed è percepito come dotato di significato o intenzione da quanti partecipano sulla situazione ambientale".²⁵

Bronfenbrenner distingue tra attività "molari" e "molecolari": queste ultime sono caratterizzate da immediatezza, sono prive di atteggiamento riflessivo e percepite come prive di senso da parte di chi vi partecipa. L'attività molare, invece, comprende una serie di altre azioni ed è un comportamento che fornisce informazioni sullo sviluppo e il grado di maturità del soggetto.

Si tratta di azioni che si protraggono nel tempo: richiedono un certo impegno e devono pertanto essere sostenute da una buona motivazione ed essere caratterizzate da una struttura finalistica, come ad esempio l'attività di leggere un libro, studiare, giocare (Camaioni, 1990).

²⁴ L'espressione *Circle Time* significa "Tempo del cerchio" ed è una tecnica di lavoro di gruppo che nasce negli anni '70 nell'ambito della Psicologia Umanistica americana (C. Rogers, A. Maslow, T. Gordon). In concreto, il Circle Time è un gruppo di discussione su qualsiasi argomento, proposto dall'insegnante o dagli allievi partecipanti, utile per riconoscere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri (sviluppando così capacità empatiche), per imparare a discutere insieme accettando l'altrui punto di vista (sviluppando capacità di ascolto e tolleranza), per favorire la comunicazione e la cooperazione tra i membri del gruppo (sviluppando capacità di risoluzione dei problemi e conflitti).

²⁵ BRONFENBRENNER U. (1986) *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, p. 85.

Oltre a possedere un suo momento specifico, l'attività molare è soprattutto percepita come *dotata di significato* dal soggetto coinvolto. Accade sovente che le nostre proposte di produrre un disegno (dopo una storia, un'uscita, una seduta di psicomotricità, ecc.) non incontrino l'entusiasmo dei bambini che quindi non si impegnano nell'attività, che eludono la consegna o che realizzano prodotti frettolosi per andare a giocare.

Può succedere che un'attività utile, finalizzata e precisa nella mente dell'insegnante non possieda necessariamente un significato altrettanto tangibile per il bambino chiamato a svolgerla. Il risultato è che quest'ultimo la percepisca appunto come un'attività molecolare, ovvero come un segmento spezzettato dalla routine e non così pregnante, a cui si adegua o si oppone. Le attività molecolari non consentono la ricostruzione di un senso più ampio delle cose perché non assumono una significatività progettuale o evolutiva (Capurso, 2004).

Al contrario, l'attività molare diventa particolarmente significativa quando non si conclude nell'immediato ma è collegata a un altro evento o a un appuntamento nell'immediato futuro. Capurso afferma che se l'attività molare è parte di un progetto di lavoro, essa assume una valenza maggiore, anche se costituito da più sotto-attività molarì: queste ultime, infatti, sono tra di loro collegate e acquistano tutte un significato in vista del risultato finale. La reiterazione dell'azione non risulta di per sé demotivante, purché sia saldamente connessa a un progetto condiviso dai bambini, a un piano di lavoro che li coinvolga a livello emotivo innanzitutto, rendendoli protagonisti nell'agire e veri costruttori di conoscenza.

È tempo di restituire al disegno la dignità di "attività molare" ovvero dotata di significato autonomo, superando le concezioni tradizionali che lo relegano a un "riempitivo". Intendere l'attività grafica come attività a sé stante permetterà di valorizzare il disegno agli occhi del bambino stesso, ed evidenzierà a insegnanti e genitori l'importanza che il grafismo riveste per lo sviluppo del bambino in questa fascia di età.

La preoccupazione non è solo rivolta al prodotto grafico, che si presenta spesso inadeguato rispetto alle potenziali capacità del bambino, ma anche ad atteggiamenti sempre più presenti nel bambino stesso: il numero di coloro che non disegnano volentieri, che disegnano in modo frettoloso e stereotipato è piuttosto elevato nella



scuola dell'infanzia, e in aumento sono quanti non disegnano affatto. Si avverte con una certa urgenza la necessità di restituire al bambino la gioia, l'entusiasmo e l'impegno insiti nell'ideare, nel produrre, nell'elaborare, - in una parola nel *dare vita* - alle forme grafiche e rendere così il disegno gratificante emotivamente ed efficace in quanto attività di pensiero.

Proporre il disegno all'interno di un contesto quale il Circle Time Grafico vuole rompere gli schemi consueti e riaccendere l'interesse per una forma di espressione che è presente in tutti i bambini, ma che potrebbe aver bisogno di nuovi stimoli cognitivi e di un supporto affettivo.

3.2 Stabilire obiettivi

Stabilire obiettivi rispetto all'attività grafica è un'esigenza alla base di un percorso di programmazione, tuttavia è necessario sottolineare alcuni aspetti peculiari del linguaggio grafico. Il disegno è dotato di un suo codice specifico su cui poggia la comunicazione visiva e possiede pertanto regole condivise, ma è altresì caratterizzato da una certa ambiguità espressiva: ogni bambino utilizzerà soluzioni personali per la rappresentazione grafica esprimendo nel disegno, in modo strettamente connesso tra loro, concetti cognitivi relativi al mondo che lo circonda e al proprio vissuto emotivo-affettivo in relazione alle esperienze.

Il rischio più comune è quello di dimenticare il carattere non notazionale del disegno: a un segno grafico non corrisponde un univoco significato come accade nella lingua scritta e perciò gli obiettivi devono essere pensati come un traguardo a cui ogni bambino tenderà in modo personale, attraverso il proprio percorso di sviluppo. Non dobbiamo ricercare risultati convenzionali e stereotipati ma sostenere lo sviluppo di stili personali originali per salvaguardare la personale espressione di ogni bambino e un atteggiamento critico rispetto alla fruizione dei messaggi iconici che lo circondano.

Il metodo del Circle Time Grafico non si basa sulla trasmissione intenzionale di conoscenze prefissate e organizzate in unità didattiche: la visione che ci guida non è quella di un bambino imitatore del modello adulto che insegna specifiche competenze (e se questo è vero per l'apprendimento in genere, lo è massimamente nel campo del disegno).

Si stabiliscono degli obiettivi generali per fasce di età non per incanalare, dirigere o indirizzare l'espressione grafica individuale, ma affinché verso essi *tendano* i percorsi grafici individuali di ognuno.

L'obiettivo prioritario a lungo termine per i bambini di 3/4 anni (il gruppo dei Piccoli), è l'emergere degli schemi grafici. Questo non significa spingere il bambino ad abbandonare lo scarabocchio, al contrario: lo scarabocchio deve essere sostenuto per il significato espressivo che possiede e perché è un'attività cognitiva alla base dei processi simbolici. Il bambino deve esplorare le potenzialità della linea e deve compiacersi della propria capacità di creare e rappresentare la relazione con il mondo esterno.

L'emergere dello schema grafico è un percorso naturale e spontaneo, direi inevitabile nella crescita maturativa del bambino: quindi non c'è ragione di forzare l'abbandono dello scarabocchio. Sarà invece importante riconoscere il momento in cui il bambino cercherà nuove modalità grafiche (gli schemi figurativi appunto) per rappresentare in modo più adeguato le conoscenze su se stesso, sugli altri e sul mondo, in sintonia con la crescita cognitiva e affettiva.

Documentare, disegno per disegno, l'evoluzione della linea attraverso cui emerge lo schema grafico della moto, del treno, o della mamma significa restituire al genitore la testimonianza tangibile di un bambino che ha compiuto un concreto percorso di apprendimento e di formazione a scuola.

Gli obiettivi principali a cui tendere per i bambini di 4/5 anni (il gruppo dei Medi) sono la differenziazione e l'arricchimento degli schemi grafici. Una volta acquisito un modello rappresentazionale, quello della casa ad esempio, il bambino tende a ripeterlo spesso, e in modo invariato. Le ragioni di questo comportamento, come abbiamo già visto, sono molteplici: la conquista dello schema figurativo rappresenta una novità espressiva che è fonte di soddisfazione per il bambino e la ripetizione si rende necessaria affinché lo schema venga acquisito con sicurezza, ma è anche vero che quando l'esecuzione diventa procedurale il bambino la esegue in modo quasi automatico.

Si riconosce una certa tendenza al conservatorismo degli schemi grafici: i bambini tendono a usare uno schema generale che diventa il prototipo di tutti gli elementi di quella categoria (Barrett e Light, 1976; Gardner, 1980; Van Sommers, 1984; Thomas e Silk, 1986).



In altre parole, la rappresentazione classica della casa viene utilizzata anche per raffigurare la scuola, la chiesa, la fabbrica, la palestra, ecc. Sarà necessario coinvolgere il bambino a livello di osservazione e di riflessione in modo che gradualmente connoti più precisamente gli schemi a livello grafico, differenziandoli e caratterizzandoli (per continuare il nostro esempio, soffermando l'attenzione sui luoghi frequentati abitualmente dai bambini). Senza per questo cadere nell'errore di limitare la riflessione agli schemi architettonici esterni, ovvero alle strutture formali degli edifici, "a come sono fatti", limitandoci a sottolineare la percezione visiva: i luoghi, infatti, per i bambini hanno principalmente un significato affettivo e strumentale. Questo discorso vale per tutti gli schemi grafici: uomini, veicoli, barche, aerei, animali, ecc.

Con i bambini di 5/6 anni (il gruppo dei Grandi) si prosegue nella rappresentazione di schemi grafici di oggetti e forme diverse, espressione dell'acquisizione di conoscenze sempre più dettagliate e specifiche del mondo circostante. Si utilizzeranno consegne sempre più complesse relative alla rappresentazione di uomini in movimento e all'ampliamento dello spazio grafico. Si proporrà la raffigurazione di oggetti vicini e lontani per consolidare i rapporti topologici e la graduale armonia delle proporzioni tra gli elementi; si solleciteranno riflessioni sulla profondità e sulla modalità di rappresentazione delle occlusioni totali o parziali; si suggeriranno anche consegne che richiedano l'elaborazione di informazioni centrate sull'oggetto da riprodurre o sul soggetto che riproduce (al fine di permettere l'emergere di modalità esecutive differenziate per rappresentare diversi punti di vista).

Stabilire obiettivi di massima sui quali impostare un percorso di lavoro annuale permette all'insegnante di monitorare nei bambini l'acquisizione delle caratteristiche del linguaggio visivo e la loro capacità di servirsene nella rappresentazione grafica, e contemporaneamente di accogliere e interpretare le espressioni polisemiche contenute nel disegno, senza mai perdere di vista l'individualità del bambino che ha davanti.

Per coniugare queste complesse esigenze didattiche, ogni ciclo di Circle Time Grafico propone l'espansione graduale di una specifica consegna di lavoro:

- nel primo incontro si richiede la rappresentazione di un oggetto, di una situazione vissuta, di una relazione;
- nel secondo incontro si mantiene lo stesso argomento prescelto aggiungendo la rappresentazione del movimento;
- nell'ultimo incontro la consegna prevede l'ampliamento dello spazio grafico, richiedendo una rappresentazione che tenga conto di un altro punto di vista, ad esempio un allontanamento ideale che presuppone una visione più ampia;
- il Circle Time Grafico di pausa si rende utile per creare uno spazio tra un ciclo e l'altro; serve per spezzare la routine del Circle Time Grafico e inserisce elementi di novità rispetto alla previsione delle consegne e dei materiali. In altre parole, la variazione dell'attività ha soprattutto lo scopo di mantenere alto nei bambini l'interesse nei confronti del disegno e delle molteplici forme espressive.

Esempio:

| Data | Consegna | Obiettivi grafici | Materiali |
|---------------------|--|---|----------------------|
| 1° CTG | <i>Ex: disegna l'autobus</i> | Schema grafico | Pennarelli Matite |
| 2° CTG | <i>Ex: disegnati seduto sull'autobus</i> | Schema grafico + Movimento | Pennarelli Matite |
| 3° CTG | <i>Ex: disegna l'autobus che attraversa la città</i> | Schema grafico + Rappresentazione spazio | Pennarelli Matite |
| CTG di pausa | <i>Consegna diversa, poco strutturata</i> | espressione colore o forma | Materiali vari |



La griglia di osservazione del disegno proposta nelle pagine seguenti è uno strumento utile a monitorare lo sviluppo grafico, al fine di valutare il raggiungimento degli obiettivi annuali. Per facilitare l'analisi dei diversi aspetti che costituiscono una rappresentazione grafica, viene presentata divisa in tre sezioni. Risultano così approfonditi in particolare: le strutture formali, l'organizzazione spaziale e la composizione.

Non è ovviamente necessario utilizzarla per esaminare ogni disegno, ma permette di stabilire, a livello quantitativo e qualitativo, l'arricchimento degli schemi figurativi, il cambiamento nell'utilizzo delle strategie esecutive, la padronanza rispetto allo spazio grafico e l'organizzazione generale della composizione.

Rende possibile pertanto operare un confronto tra i disegni prodotti a settembre - inizio dell'anno scolastico - e a giugno, dopo un anno di lavoro specifico attraverso numerosi cicli di CTG.

In realtà è già possibile rilevare alcune differenze comparando il primo e l'ultimo disegno di un Circle Time Grafico, e in alcuni casi si assiste a delle vere e proprie metamorfosi²⁶.

Infine, numerosi sono i processi psichici coinvolti nell'atto di disegnare e attraverso il CTG il bambino sviluppa molte competenze emotive di cui non è facile dare evidenza, ma che devono essere prese in seria considerazione quando si esamina un disegno: ad esempio, l'acquisizione di un sentimento di maggiore autoefficacia rispetto ad un precedente atteggiamento rinunciatario (non lo so fare; non ne sono capace; maestra, disegnamelo tu) si impone come obiettivo prioritario da raggiungere.

L'insegnante, nel suo ruolo di attento osservatore e regista attivo nel CTG, contribuisce in modo fondamentale a tali conquiste sul piano psicologico.

²⁶ Vedi disegni presentati nel capitolo 4.

GRIGLIA DI ANALISI DELL'EVOLUZIONE GRAFICA

1. LE STRUTTURE FORMALI

Come monitorare l'evoluzione dello schema grafico

- a) I dettagli fondamentali dello schema: (numero e tipo)
 - attraverso quanti elementi è rappresentato l'oggetto?
 - sono elementi strutturali (definiscono la forma dell'oggetto)
 - funzionali (definiscono l'uso dell'oggetto)
 - onomatopeici (definiscono il rumore tipico dell'oggetto)
- b) I dettagli secondari dello schema:
 - sono presenti dettagli che abbelliscono o caratterizzano l'oggetto?
 - sono presenti strutture formali antropomorfizzate?
- c) Attraverso quale strategia esecutiva è stata rappresentata la struttura formale?
 - giustapposizione di elementi adeguata
 - giustapposizione di elementi non adeguata
 - la linea di contorno delimita tutta la figura
- d) Il bambino ha fatto ricorso solo alla rappresentazione visiva o ha utilizzato più modalità sensoriali per raffigurare l'oggetto? Quali?
- e) Presenza di dettagli collocati al posto giusto a livello topologico (sopra/sotto; davanti/dietro; alto/basso)
- f) Gli schemi grafici presenti sono tra loro differenziati per tipologia? (ad esempio: lo schema della casa è distinto da quello della scuola; della chiesa; della caserma; della fabbrica, ecc.)
- g) Attraverso quale modalità si percepisce il movimento?
 - elementi formali dell'oggetto ben evidenziate (ruote, ali, zampe)
 - il movimento è solo descritto
 - utilizzo del profilo nella figura umana
- h) Utilizzo del colore
 - ha utilizzato più colori per differenziare gli elementi?
 - ha utilizzato un solo colore per tutto l'oggetto
 - ha utilizzato un solo colore per tutto il disegno
 - colori appropriati (realistici oppure adeguatamente giustificati dal bambino).



2. L'ORGANIZZAZIONE SPAZIALE

Come valutare l'utilizzo dello spazio grafico

- a) Spazio grafico utilizzato adeguatamente
 - la composizione si struttura su tutto il foglio, in linea orizzontale/verticale
 - la composizione si struttura su tutto il foglio in equilibrio di linee orizzontali e verticali
 - solo una piccola porzione di foglio è stata utilizzata. Quale?
- b) Presenza della linea di terra e linea del cielo
 - presenza di entrambe
 - presenza della linea di terra
 - presenza della linea del cielo
 - presenza della linea dell'orizzonte
- c) Presenza di spazi bianchi nella composizione complessiva
 - sì, adeguati
 - sì, eccessivi
 - assenza di spazi bianchi
- d) Presenza di eventuali elementi isolati
 - sì, giustificata (funzionale alla composizione)
 - sì, perché gli elementi sono giustapposti
- e) Rappresentazione della profondità
 - assente
 - su un solo piano
 - su più piani sovrapposti
 - ottenuta attraverso la rappresentazione di oggetti di diverse dimensioni
 - ottenuta attraverso la rappresentazione della linea dell'orizzonte.

3. L'ORGANIZZAZIONE DELLA COMPOSIZIONE

Come valutare l'insieme della rappresentazione

- a) Dove è collocato il soggetto della scena?
 - al centro
 - in posizione periferica
- b) Proporzione tra gli oggetti
 - presenza di giustapposizione di elementi (no proporzione)
 - ricerca di proporzioni sempre più adeguate tra gli elementi rappresentati
- c) Gli elementi della composizione sono in corretta relazione topologica tra loro
 - sopra/sotto
 - davanti/dietro
 - alto/ basso
- d) Le relazioni di contiguità tra gli elementi
 - sono corrette (gli elementi tangenti nella realtà si toccano nel disegno)
 - è presente il distacco tra elementi tangenti
 - sono tangenti elementi che dovrebbero essere distaccati
- e) Le relazioni di inclusione tra gli elementi
 - sono corrette
 - ci sono elementi collocati all'esterno dell'oggetto rappresentato (ad esempio, occhi all'esterno della testa)
- f) Le relazioni di posizione tra gli elementi
 - sono corrette
 - ci sono elementi collocati in posizione capovolta (omini, tetto della casa, ecc.)
- g) Rappresentazione dell'orientamento degli oggetti
 - gli oggetti sono rappresentati nel loro corretto orientamento
 - gli oggetti seguono l'orientamento orizzontale o verticale
- h) È possibile rintracciare un ritmo nella composizione?
 - ritmo uniforme (alternanza di elementi a intervalli definiti e regolari)
 - stereotipia, eccessiva simmetria, simmetria speculare rispetto a un asse ideale (metà del foglio)



i) Quali strategie rappresentative sono state utilizzate?

- trasparenza
- occlusione totale
- occlusione parziale
- raggi X
- ribaltamento
- rappresentazione su un solo piano
- rappresentazione su piani diversi
- cambiamento dei punti di vista
- rappresentazione centrata sul disegnatore


3.3 Gli elementi costitutivi del Circle Time Grafico: *il gruppo dei pari*

Il Circle Time Grafico è costituito da un piccolo gruppo di bambini che partecipano insieme ad una specifica attività grafica. I contributi sull'importanza dell'apprendimento in gruppo sono talmente numerosi da rendere quasi scontato un approfondimento: vorrei soltanto sottolineare alcuni aspetti.

Due "luoghi" sono necessari per attuare un ambiente di apprendimento: un luogo fisico e un luogo psichico, perché la nostra mente si sviluppa solo all'interno di una relazione. Da sempre la teoria psicodinamica afferma l'importanza della relazione della diade madre-bambino, base per una costruzione sana della personalità e delle relazioni future con gli altri. All'inizio della vita la madre - con il suo corpo e la sua mente - è la componente più importante dell'entourage esterno del neonato: ella fornisce un ambiente di contenimento che assicura al bambino la continuità del suo esistere (D. Winnicott), permette la trasformazione delle emozioni e sensazioni grezze, senza significato per il bambino, in immagini e pensieri (W. Bion), ed è la placenta psichica materna che avvolge e protegge il neonato fino alla formazione di una prima immagine di sé, relativamente autonoma e stabile (R. Quaglia).

Dunque l'intersoggettività è il luogo psichico, il contesto, nel quale l'individuo forma la propria identità ed è altresì il prerequisito per avviare processi di apprendimento, per appropriarsi degli strumenti di conoscenza, oltre che per rielaborare le informazioni acquisite. La teoria dell'interazionismo simbolico afferma che i significati attribuiti al mondo esterno nascono dall'interazione tra individui e vengono ricostruiti attraverso un continuo processo interpretativo: anche in prospettiva sociologica, si conferma come l'interazione svolga un ruolo fondamentale nello sviluppo del sé, del pensiero e dell'organizzazione sociale (Mead, 1934).

Vygotskji ha sostenuto con forza che lo sviluppo cognitivo è un processo sociale e che l'apprendimento aumenta nell'interazione con i pari e con soggetti esperti: l'attualità del suo pensiero è confermata dalle più recenti teorie sul Cooperative Learning, che affondano le radici nel concetto di *zona di sviluppo prossimale* (Vygotskji, 1966). Con le parole dell'Autore, possiamo definire la zona di sviluppo prossimale



(Zoped) come “la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così come è determinato da problem solving autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci.”²⁷

Nell’ambito di una visione teorica delle potenzialità non ancora realizzate, esiste una distanza cognitiva tra ciò che il bambino sa ed è in grado di fare da solo, grazie alle competenze fin qui acquisite, e quello che potrebbe sapere e fare con il supporto di un bambino più grande, più competente e più esperto di lui. La zona di sviluppo prossimale definisce i limiti cognitivi entro cui l’apprendimento può considerarsi efficace, ed essa varia da bambino a bambino. Le attività comuni svolte in sezione sono preziose per lo sviluppo individuale di ogni partecipante perché conducono chi apprende a realizzare le proprie abilità attraverso un’azione concreta che è sostenuta dalla relazione con l’altro.

In tempi recenti, con i contributi di Gavriel Salomon (1993) e Edwin Hutchins (1995) la prospettiva di “cognizione (o conoscenza) distribuita” evidenzia come il contesto possa rappresentare un’estensione della mente umana. La conoscenza, infatti, non è contenuta nella mente di uno solo, ma è presente, è “distribuita”, anche nelle menti degli altri, negli strumenti e negli artefatti (per riprendere un concetto caro a Vygotskij) presenti nel contesto ambientale.

Lavorare insieme è la base della collaborazione e in quanto esperienza collettiva permette l’acquisizione di conoscenze che acquistano un significato nuovo alla luce della scoperta condivisa. Il bambino che nel Circle Time Grafico utilizza una strategia interessante o che risolve un problema di rappresentazione grafica in modo originale esprime un’idea innovativa che gli altri possono fare propria, o a cui possono ispirarsi alla ricerca di nuove soluzioni.

I bambini coinvolti nell’attività comune migliorano pertanto la capacità di comprensione di sé stessi e sviluppano abilità sociali quali stringere relazioni con gli altri imparando a interagire in modo adeguato. Se capita spesso che al banco si criticino o esprimano giudizi negativi (il tuo disegno è brutto, hai fatto un pasticcio, come disegni male, ecc.), raramente questo atteggiamento è stato osservato durante il Circle Time Grafico.

²⁷ VYGOTSKIJ L. (1980) *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 120.

Laura non criticava direttamente i lavori degli altri, ma esaltava il proprio: “ho fatto proprio bene questa casetta, è più bella di quella degli altri”; “il mio cagnolino è uguale a uno vero, sono proprio brava, la più brava”. Durante un CTG una compagna le ha risposto: “non siamo qui per fare un bel disegno, siamo qui perché ognuno disegni quello che vuole come è capace”. L’insegnante non è intervenuta, perché non c’era nulla da aggiungere e la matura osservazione è stata ben accolta da Laura che non si è risentita: la comunicazione arrivava da un altro bambino, quindi a livello “orizzontale”, efficace e non aggressiva. Se è l’adulto a commentare, inevitabilmente la frase cade dall’alto, da un livello “verticale” che può metaforicamente pesare molto, come un masso aiutato dalla forza di gravità.

Se però il bambino è apertamente critico verso un compagno, la maestra deve intervenire a esplicitare il disagio di entrambi: è a disagio infatti il bambino che esprime giudizi, che ha evidentemente bisogno di queste affermazioni per sentirsi sicuro del proprio operato, ed è a disagio chi è oggetto di critica, e tutto il gruppo risente di un clima teso. Piuttosto che assumere atteggiamenti moralistici (“non è bello dire questo”; “non si dice questo”, ecc.) o fare affermazioni generali (“i disegni sono tutti belli”), l’insegnante può dire: “mi piace la tua caramella così colorata (rivolta al bambino che ha mosso la critica) e mi piace anche la sua (rivolta al bambino che è stato oggetto di critica) perché guarda, sembra vera!” e forse quest’ultimo farà come Martina, che a queste parole ha fatto finta di prendere con le dita la caramella che aveva disegnato e le ha avvicinate alla bocca della maestra, come a porgerle un dolce ringraziamento.

D’altra parte, se i bambini sono molto competitivi tra loro, è probabilmente perché, in modo inconsapevole, l’insegnante ha trasmesso un messaggio sbagliato, incentivando la competizione. Forse ha trasmesso l’idea che bello è il disegno completo nei dettagli; oppure che è bravo il bambino che finisce per primo; o ancora che è migliore il disegno preciso, o realistico nei colori... I bambini hanno antenne molto sensibili alle osservazioni e possono reagire cercando di aderire in tutti i modi alle richieste implicite o esplicite, anche sacrificando il proprio punto di vista, oppure, al contrario, rinunciare (non lo faccio, non ci riesco, non sono capace).

Non stanchiamoci mai di esaltare la meravigliosa varietà degli schemi grafici, convinciamo i bambini a parole e con il nostro modo di essere che non ci sono modi giusti o sbagliati di disegnare una cavalletta o



un camion dei pompieri e - soprattutto - che a noi piacciono i disegni originali, prodotti individualmente da ognuno di loro. Promuoviamo in tutti i modi nei bambini gli atteggiamenti di tolleranza e di rispetto nei confronti degli altri, perché sono sani: sono sani a livello cognitivo perché ampliano la “disponibilità ad apprendere”²⁸ e a livello affettivo perché generano individui che alimentano in sé stessi e negli altri amore, speranza e fiducia, e che sviluppano un vero atteggiamento democratico. Al contrario, il bambino che si sente inadeguato e incapace, che viene criticato per gli errori e corretto costantemente a casa e a scuola, cercherà di allontanare da sé la sofferenza psichica correlata a questi sentimenti e tenderà a utilizzare funzioni mentali dal carattere proiettivo per difendersi (Meltzer e Harris, 1986). Pertanto alimenterà ansia negli altri, confusione e disperazione che sono il riflesso del suo mondo interno: in questo modo non solo non avvantaggia il proprio apprendimento e le proprie potenzialità cognitive, ma crea disturbi a livello della relazione, manifestando comportamenti aggressivi o rinunciatari.

Ogni attività condivisa in cui i bambini siano in relazione tra loro è un potente fattore di sviluppo: si favorisce l’acquisizione di abilità cognitive, di evoluzione del linguaggio e di capacità di simbolizzazione, di pensiero operatorio e di attivazione di problem solving, ma altresì la regolazione e socializzazione emotiva e lo sviluppo dell’altruismo, giungendo a stabilire interazioni e relazioni sempre più complesse. Tra l’altro, la spinta motivazionale che viene generata dalla condivisione di un’attività comune tende a persistere nel tempo e conduce i partecipanti a proseguire e perfezionare l’attività anche individualmente. Si potrà pertanto notare un cambiamento di atteggiamento del bambino verso il disegno anche quando non è impegnato nel CTG, quando disegna spontaneamente o su altra richiesta dell’insegnante.

La composizione dei gruppi del CTG. Un ciclo di Circle Time Grafico (pari a tre incontri più uno) deve essere costituito dallo stesso gruppo di bambini, con lo stesso insegnante possibilmente. Incontrarsi più volte, lavorare sul medesimo argomento che viene ripreso e ampliato di volta in volta, favorisce l’instaurarsi di dinamiche positive per intensità e complessità, alimenta lo spirito di gruppo e l’intimità e permette la condivisione di vissuti, valorizzando la coesione (Schaffer, 1996).

²⁸ BLANDINO G. (1995) *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Dopo il primo ciclo sarà possibile modificare i gruppi: lavorare con un numero ristretto di bambini mette l'insegnante nella condizione di conoscere bene gli atteggiamenti e le competenze di ognuno, in modo da organizzare i gruppi sulla base dei criteri selezionati. Per favorire l'autonomia e incentivare la libera espressione dei singoli, il bambino che tende a copiare il compagno non si troverà a condividere con lui un Circle Time Grafico, così come una coppia di amici dove uno è fortemente dominante verrà divisa. Alcune specifiche dinamiche possono tuttavia sorgere durante lo svolgersi del CTG, e l'insegnante dovrà pensare a riorganizzare i partecipanti dei futuri incontri sulla base di quanto emerso.

La formazione dei gruppi deve essere pianificata dall'insegnante e la prima riflessione riguarda la decisione di costituire gruppi formati da bambini della stessa fascia di età (gruppi omogenei) o di età diverse (gruppi eterogenei). Certamente anche i bambini della stessa età non presentano lo stesso livello di maturità intellettuale né le stesse capacità grafiche, tuttavia le differenze tra chi scarabocchia e chi ha già acquisito gli schemi grafici sono molto più evidenti. Nel lavoro di questi anni con il Circle Time Grafico si è osservato che gruppi costituiti da bambini con competenze grafiche simili si supportano a vicenda e le conoscenze di tutti risultano implementate; al contrario, i soggetti lontani dagli altri per età o per capacità esecutiva faticano a inserirsi nella conversazione e beneficiano superficialmente delle altrui strategie grafiche.

Affinché la zona di sviluppo prossimale possa essere efficace occorre che le differenti capacità e abilità tra bambini creino una tensione adeguata e misurata per favorire l'apprendimento. L'eccessiva distanza a livello di esecuzione grafica tra due bambini non sortirà un risultato utile: il rischio è che quello collocato al livello cognitivo inferiore si riduca a copiare i modelli dell'altro più esperto, oppure che si scoraggi. Nel Circle Time Grafico non si realizza l'insegnamento reciproco come stabilito nel *peer tutoring*: non c'è un bambino che viene scelto o indicato a priori come "quello che sa" e che si pone a modello degli altri per essere imitato. Questa modalità non favorirebbe assolutamente l'emergere di stili personali bensì, al contrario, un appiattimento delle produzioni grafiche.

Il CTG funziona perché si procede tutti insieme: il bambino che sperimenta modalità grafiche alternative, originali e nuove accresce la propria autostima e creatività, armonizzando la propria conoscenza all'esecuzione pratica. Variare i componenti del gruppo è certamente



utile perché permette di interagire con nuove persone, con differenti abilità e idee, (e così si alimentano sempre nuove zone di sviluppo prossimale e si sposta il confine cognitivo superiore sempre un po' più in là), purché non si comprometta la zona di sviluppo prossimale stessa.

Questa interdipendenza positiva tra bambini promuove la crescita del gruppo, quasi in una sorta di alchimia tra l'interazione reciproca, il dialogo narrativo e il piacere condiviso della scoperta delle possibilità offerte dal mezzo pittorico.

3.4 Gli elementi costitutivi del Circle Time Grafico: *l'insegnante*

Ciò che rende il Circle Time Grafico un momento davvero speciale per i bambini è la presenza dell'insegnante nel piccolo gruppo. Per ragioni di tempo, raramente un insegnante riesce a dedicarsi individualmente a ogni singolo bambino seguendolo mentre disegna (ed è altresì evidente che potrebbe rivelarsi eccessivamente invasivo per il bambino); è vero tuttavia che i bambini amano disegnare in presenza dell'adulto e che gli insegnanti spesso lamentano il dispiacere di non poterlo fare perché si rendono conto della perdita di informazioni, sia sull'autore del disegno sia sul suo prodotto.

La presenza fisica dell'adulto assolve importanti funzioni rispetto all'attività grafica del bambino, come abbiamo già visto fin dagli esordi dello scarabocchio. Nel Circle Time Grafico, l'insegnante è seduto in mezzo ai bambini: non ha la matita in mano e non disegna ma ha un ruolo attivo percepito dal bambino con tutti i cinque sensi.

L'insegnante rende particolarmente gratificante il disegnare perché il suo sguardo sul tracciato grafico del bambino rende quelle forme vive, veloci, rumorose, illuminate, sia che si tratti di scarabocchi che di strutture formali. In una parola, il suo sguardo *reifica* il disegno agli occhi del bambino: le rappresentazioni acquistano spessore e diventano oggetto di conversazione e di interesse. Infatti, durante il CTG, si parla, si discute, si scambiano opinioni e l'insegnante sostiene la costruzione dei disegni di ogni bambino, con domande che stimolano la fase di ideazione e accompagnano le fasi di progettazione e di esecuzione.

Il compito dell'insegnante non è quello di insegnare a disegnare, ma neanche quello di "addestrare" il bambino: il disegno di ogni

partecipante si costruisce in sua presenza e alla presenza del gruppo. Raramente un'attività può diventare molare in solitudine, perché il bambino non è interessato a fare delle cose per il gusto di farle, ma ogni attività acquista sapore se è condivisa con un adulto che partecipa, che interpreta quanto avviene, che restituisce quanto si sta costruendo con il contributo di tutti.

L'insegnante svolge la preziosa funzione di "scaffolding" coniata da Bruner e collaboratori (Wood, Bruner, Ross, 1976). Il termine scaffolding letteralmente significa "fornire un'impalcatura", proprio come quelle utilizzate in ambito edilizio per la costruzione di un muro.

La metafora è di comprensione immediata: così come l'impalcatura è una struttura agile e temporale, funzionale alla edificazione ma destinata a essere tolta quando il muro si regge da sé, allo stesso modo la figura dell'adulto accompagna, sorregge e sostiene l'apprendimento cognitivo del bambino, fino a scomparire (fading) quando non sarà più necessaria.

Le componenti specifiche di un buon scaffolding sono note: esse si realizzano attraverso il coinvolgimento del bambino nel compito, nel mantenere orientata l'attività verso il problema da risolvere (nel nostro caso, nell'attuare la consegna grafica), nella riduzione della difficoltà in linea con le capacità cognitive del soggetto, e attraverso il controllo della frustrazione. L'adulto modula il proprio intervento adattandosi alle esigenze del bambino e quindi si proporrà in maniera diversa con ciascuno, interagendo a livello della maturità e del bisogno manifestato. Non si tratta infatti di fornire esclusivamente uno scaffolding cognitivo ma anche di tipo emotivo-motivazionale, proprio perché è il bambino inteso nella sua totalità psichica che disegna, e l'incoraggiamento per essere efficace deve valorizzare tutte le risorse dell'individuo.

Lo scaffolding si connette con la teoria della zona di sviluppo prossimale: con le parole di Vygotskij, "l'idea di una zona di sviluppo prossimale ci consente di proporre una nuova formula, ossia che l'unico apprendimento positivo è quello che anticipa lo sviluppo".²⁹ Ed è proprio all'interno di questo spazio potenziale anticipatore che si colloca la figura dell'insegnante nella sua funzione di costituire un concreto appoggio cognitivo ed emotivo per favorire l'apprendimento.

²⁹ VYGOTSKIJ L. (1990) *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, p.141.



In particolare, nel Circle Time Grafico la costruzione dell'apprendimento prende corpo tra le persone sedute intorno al tavolo, attraverso l'interazione tra i bambini e la mediazione dell'adulto. Bambini a diversi livelli di capacità, che utilizzano differenti strategie grafiche o processuali, sono cognitivamente impegnati ad esempio nell'attività di problem solving (come disegnare delle persone sedute sul treno? Come disegnare il pullman che attraversa la città? Come rendere l'idea che la cavalletta sta saltando?).

Tutti traggono vantaggio dalla partecipazione e dalla discussione, ognuno in relazione al proprio livello e alle proprie capacità cognitive, metacognitive e grafiche.

L'insegnante deve *solamente* sostenere i bambini con la presenza e il dialogo: semplificherà il contesto, stimolerà il bambino che non riesce a incominciare, focalizzerà l'attenzione dei bambini sugli aspetti salienti della consegna, li guiderà nel recupero mnemonico della rappresentazione degli oggetti. Il vero apprendimento avviene quando il bambino agisce attivamente: quando pensa (è aiutato a pensare con domande che stimolano l'immaginazione e il ricordo), quando pianifica ed esegue (qualcuno sostiene la sua rappresentazione), quando riflette su come procedere e modifica eventualmente il procedimento (il dialogo e il confronto con il gruppo influisce sui processi di pensiero).

In questo senso l'insegnante offre anche uno scaffolding di tipo metacognitivo perché consente di "apprendere ad apprendere", facilitando il processo di apprendimento continuo. Di recente Barbara Rogoff ha ampliato questi aspetti attraverso il concetto di tutoring efficace e di "partecipazione guidata" (Rogoff, 2004), affermando la necessità di una accurata pianificazione del contesto, dei partecipanti, dei materiali da utilizzare; la studiosa ha messo in luce le caratteristiche del "tutor" che deve saper creare un ponte tra le conoscenze e le abilità del soggetto che apprende e le richieste del compito che ci si prefigge di portare a termine.

Qualunque sia il riferimento edilizio, ponte o impalcatura, il senso è sempre quello di fornire un aiuto e un sostegno, non sostituendosi ma potenziando in ogni modo le capacità del bambino, permettendogli di acquisire sicurezza rispetto agli obiettivi e di sviluppare un sentimento di consapevolezza e quindi, in ultima analisi, di responsabilità rispetto alla propria capacità di apprendere.

L'atteggiamento sensibile da parte dell'insegnante è quello che:

- favorisce il superamento della difficoltà ideativa (non so *cosa* disegnare), della difficoltà esecutiva (non so *come* disegnare) e processuale (non so come rendere l'idea);
- concentra l'attenzione sul processo del disegnare, non sul "bel" prodotto finale;
- si arresta quando il bambino procede sicuro e convinto e permette a quest'ultimo di assaporare soddisfazione e gratificazione per quello che sta creando, ma si tiene sul confine della competenza del bambino, per espanderla e implementarla ancora;
- non esprime critiche, non corregge, non insinua il dubbio (non ti sembra che manchi qualcosa? Pensi di avere proprio finito?);
- misura le parole e cerca sempre di incoraggiare.

La qualità della relazione tra adulto e bambino è evidentemente un fattore decisivo in ogni percorso di apprendimento: il Circle Time Grafico permette - con l'occasione del disegnare - l'instaurarsi di relazioni significative e questo è il motivo per cui l'apprendimento ha luogo. In altre parole, è proprio la qualità delle relazioni a rendere possibile, concretizzabile, il successo dell'apprendimento. La capacità dell'insegnante di entrare in contatto empatico favorirà la capacità del bambino di sfruttare adeguatamente l'aiuto che gli viene offerto. Soprattutto, l'insegnante deve essere in grado di instaurare con il bambino un rapporto che non sia condizionato dalla riuscita, dal successo, dal raggiungimento degli obiettivi; e per poter fare tutto questo deve essere sereno rispetto alla propria persona e al proprio ruolo di insegnante. Il valore dell'insegnante in quanto tale non dipende dal bel disegno eseguito dal bambino, di questo l'insegnante deve essere convinto per stabilire un rapporto non inquinato da ansie e da ambiguità.

Mathias non disegna molto volentieri e cerca spesso l'aiuto della maestra. La consegna del CTG è di disegnare gli abitanti del bosco.

Mathias: *"Disegno qui un albero piccolo. Mi disegni un lupo, maestra?"*

Maestra: *"Raccontami, Mathias, come è fatto un lupo?"*

Mathias: *"Ha le zampe e la coda e è peloso, e ha i denti... Ma non sono capace di farlo... sai cosa faccio?! Faccio le impronte del lupo."*

Maestra: *"Dove portano?"*

Mathias: *"Non lo so."*



Enrico (aggiungendo segni di impronte sul suo disegno): *“Queste sono le impronte del lupo”*

Federico: *“Guarda Mathias dove è andato a finire il tuo lupo, nel foglio di Enrico!”*

Enrico: *“Sì, ha trovato un amico!”*

Possiamo seguire il disegno di Mathias ([disegno 42](#)) che disegna l'albero e poi utilizza la linea per riprodurre il movimento del lupo che si muove nel bosco, scoprendo che può essere simbolicamente rappresentato attraverso le orme.

Consegna: *“Disegna gli abitanti del bosco”*



Disegno 42
Mathias,
3 anni
e 10 mesi

La maestra accoglie e rinforza la sua invenzione e sollecita una continuazione del racconto, raccolta dal compagno Enrico che aggiunge le impronte nel suo disegno ([disegno 43](#)). E Federico si sente coinvolto in quanto accade nel Circle Time Grafico e interviene entusiasta a notare il passaggio metaforico del lupo nel foglio del compagno. Enrico conferma l'instaurarsi di una relazione non solo grafica (tra i segni che rappresentano le orme), ma anche emotiva (“ha trovato un amico”).

Ogni bambino in difficoltà grafica può essere raggiunto e in lui si può accendere la voglia di comunicare attraverso il disegno, a patto che la relazione che si instaura tra bambino e insegnante sia scevra dall'ansia di prestazione (del bambino e dell'insegnante!) e sia invece modellata *nella fiducia* (Quaglia, Longobardi, Negro, 1996).



Disegno 43
Enrico,
4 anni

La maestra non cede alla tentazione di disegnare il lupo a Mathias, ma lo invita a immaginare mentalmente il lupo e a descriverlo per facilitare la rappresentazione. E quando il bambino si rifiuta di disegnare lo schema grafico dell'animale, non insiste forzando Mathias a riprodurlo, ma accetta e sostiene la sua invenzione delle orme che rappresentano comunque il lupo, colto nel dinamismo così vicino alla realtà del bambino.

Il suo atteggiamento fiducioso in quello che sta succedendo si trasmette a tutto il gruppo che segue la conversazione e che può condividere a livello emotivo il sentimento dell'amicizia (il lupo solo nel bosco, il lupo che passeggia nei disegni di tutti i bambini e trova compagnia).

3.5 Allestire il Circle Time Grafico: *lo spazio e il luogo*

Abbiamo parlato a lungo dello spazio psichico quale contenitore invisibile ma necessario all'apprendimento, è tempo ora di pianificare anche lo spazio fisico che riveste una notevole importanza nella scuola dell'infanzia.

La carenza di spazi è un problema costante che si presenta in molte realtà scolastiche, e desidero tranquillizzare il lettore in quanto il Circle Time Grafico non ha grandi pretese: lo spazio necessario è, in realtà, quello occupato dal tavolo.

Si rendono tuttavia importanti alcune precisazioni perché è anche l'allestimento dello spazio a caratterizzare il Circle Time Grafico come esperienza distinta dal "solito" disegnare.



L'antropologo Edward T. Hall è uno dei più importanti studiosi di prossemica (semiologia dello spazio), termine da lui stesso inventato nel 1963 per indicare lo studio delle relazioni di vicinanza nella comunicazione e i comportamenti spaziali³⁰. Hall (1968) individua quattro aree per classificare gli spazi personali, riferimento costante per tutti coloro che se ne sono occupati in seguito:

- la distanza intima varia da 0 a 45 cm (misurabile nello spazio coperto dal nostro braccio disteso, con i gomiti attaccati al corpo), ed è la distanza che esprime intimità e che sancisce un rapporto confidenziale;
- la distanza personale varia da 45 cm a 120 cm (misurabile distendendo tutto il braccio davanti a noi) ed è la distanza adottata nelle relazioni amicali e di tipo informale;
- la distanza sociale varia da 120 cm fino a 360 cm (distanza coperta dal nostro braccio e da quello dell'interlocutore attaccati) ed è appunto la distanza delle relazioni formali, tra estranei;
- la distanza pubblica va 360 cm in poi ed è tipica delle situazioni ufficiali e formali.

Il Circle Time Grafico si colloca ovviamente nell'ambito zona intima e della zona personale: l'insegnante potrà pertanto prendere posto accanto ai bambini che necessitano di un maggior conforto o sostegno (è infatti la zona che permette il contatto fisico), ma tutto il gruppo si trova in un'area che permette il contatto oculare tra i partecipanti (più frequente addirittura - secondo gli studiosi - che nell'area intima), in una zona che protegge comunque la sfera personale del sé. La distanza, infatti, deve svolgere sia la funzione di permettere la comunicazione sia quella di proteggere dall'altro, tenendo conto che i bambini hanno comunque distanze più ridotte degli adulti. L'osservazione di come i bambini occupano e vivono lo spazio del CTC fornirà all'insegnante molte informazioni sul fatto che si trovino a proprio agio oppure che non vedano l'ora di andare via.

Esiste una distinzione tra "spazio" e "luogo", due concetti talvolta confusi tra loro: lo spazio esiste indipendentemente dal soggetto, perché è obiettivo, impersonale, indifferenziato. Al contrario, il luogo è personale, soggettivo e include aspetti fisici, ricordi, esperienze,

³⁰ In Italia, la studiosa che ha maggiormente approfondito l'argomento è Francesca Pregnotato ai cui lavori si rimanda per un approfondimento sull'argomento.



emozioni e sistemi di comportamento associati con un determinato spazio e tempo (Falasca, 2010). Il Circle Time Grafico, per i bambini che vi partecipano, diventa pertanto il *luogo* riconosciuto dell'attività molare di disegnare.

L'allestimento di questo luogo è una fase molto importante, perché lo scopo è quello di presentare un'attività nota, come quella di disegnare, in un modo nuovo. Bisognerà allora giocare sull'effetto sorpresa. L'insegnante sceglierà una tovaglia particolare, per colori e fantasia, che i bambini non abbiano mai visto: se la tovaglia arriva fino a terra e ricopre l'intero tavolino, l'effetto sarà ancora maggiore. Si può scegliere di utilizzare una tovaglia in tinta unita più lunga e stendere sopra una tovaglia fantasia più corta, oppure giocare sui colori o sulle forme.

Il materiale ha un aspetto rilevante per la serenità durante l'esecuzione grafica e il bambino non dovrebbe proprio avere la preoccupazione di macchiare la tovaglia; è altresì vero che i bambini si impegnano a fare molta attenzione per non uscire dai bordi del foglio e per non sporcare la bella tovaglia, addirittura usando pennelli e tempere. In questo caso, l'attenzione a rispettare i margini, esercitando controllo sul proprio movimento, trae origine da una motivazione che per il bambino è molto più stimolante, e pertanto efficace, che colorare un trenino su una scheda senza uscire dai margini.

Sulla tovaglia (eventualmente con un cartoncino sotto per facilitare l'esecuzione), la maestra disporrà i fogli, uno per ogni bambino, e un barattolo con i colori. Come il lettore sta immaginando, l'idea è quella di "apparecchiare la tavola": la cura che l'insegnante userà per imbandire la tavola del Circle Time Grafico trasmetterà ai bambini l'importanza di quello che si sta facendo, la gioia del farlo insieme e renderà l'esperienza diversa dalle altre attività grafiche.

Nei tanti Circle Time Grafici di questi anni siamo arrivati alla conclusione che è meglio se ogni bambino ha il suo barattolo di colori, piuttosto che metterne uno solo al centro per tutti; ne beneficia l'esecuzione del disegno (ogni bambino ha a portata di mano tutto quello che gli serve e può scegliere il colore di cui ha bisogno senza dover attendere il proprio turno), e risulta ovviamente facilitata anche la relazione tra bambini. La condivisione del materiale è certamente un importante obiettivo educativo, tuttavia non è necessario proporlo in questo contesto.

In alcune sezioni gli insegnanti fanno trovare sulla seggiola anche una maglietta di recupero che ogni bambino indossa per escludere ogni preoccupazione relativa a sporcare l'abbigliamento. La funzione della "divisa" è anche quella di sancire l'unicità di quello che il piccolo gruppo di bambini sta facendo rispetto agli altri e i bambini sono sensibili a questo tipo di messaggi.

Il Circle Time Grafico può essere organizzato in qualsiasi spazio. È evidente che uno spazio tranquillo, al di fuori della sezione, lontano dalla confusione degli altri bambini, favorisce l'intimità tra i partecipanti e la concentrazione sull'attività proposta. Se gli insegnanti del mattino lo attuano durante le ore di compresenza è molto più agevole ridurre gli elementi di distrazione; se un insegnante si occupa del Circle Time Grafico e l'altro del resto dei bambini in sezione, si crea facilmente un ambiente di apprendimento favorito dal clima comunicativo nel piccolo gruppo, dalla conversazione mirata sul tema proposto e dalla partecipazione a un'attività che si svolge a stretto contatto con l'insegnante.

Gli insegnanti con cui ho lavorato in questi anni si sono dimostrati molto creativi e propositivi nella ricerca di soluzioni per la realizzazione del Circle Time Grafico, sia nei momenti in cui in sezione ci sono due insegnanti, sia quando la compresenza non è possibile: è stato possibile attuare CTG anche durante il posticipo, nonostante l'orario ridotto e l'andare e venire di bambini e genitori.

L'organizzazione e la gestione dei tempi dipende da molti aspetti: dai vincoli strutturali del servizio, ovvero gli spazi architettonici disponibili, a quelli che rimandano al progetto didattico, alle attività programmate, al numero del personale, ecc. Ribadisco ancora che il CTG è uno strumento flessibile e che deve essere calato nel concreto della realtà in cui lo si vuole attuare, tenendo conto dei limiti e delle risorse presenti. Un margine di flessibilità per adottare nuove scelte e nuove proposte educative all'ambiente è comunque sempre possibile, ma non insisto oltre: la convinzione a trattare seriamente l'attività grafica dedicando tempo ed energie alla pianificazione del Circle Time Grafico e alla sua realizzazione vale più di ogni mia proposta per tentare di ovviare ai problemi che ogni attività strutturata comporta.

Si può anche scegliere di preparare il tavolino all'interno della sezione: alcuni insegnanti lo hanno organizzato dentro la casetta, altri hanno teso un filo e hanno appeso un telo che divideva lo spazio tra



coloro che disegnavano nel CTG e gli altri bambini che attendevano il proprio turno impegnati nel disegno libero o nei giochi di costruzione. Alcune insegnanti hanno deciso che l'autonomia dei bambini era un obiettivo educativo da raggiungere e hanno lavorato affinché chi non era coinvolto nel Circle Time Grafico accettasse l'idea di non disturbare il gruppo impegnato nell'attività, senza sentirsi per questo escluso o abbandonato.

Riassumendo, il giorno che si decide di iniziare il Circle Time Grafico, l'insegnante allestirà la tavola come raccomandato nel posto che ritiene più adeguato: pochi dettagli dell'arredamento (una tenda fluttuante, il tavolino accanto all'albero di Natale, l'illuminazione diversa, ecc.) sono sufficienti ad accendere l'immaginazione dei nostri bambini che, non dimentichiamolo, con un mantello o una mascherina si identificano con eroi e principesse. Il nostro entusiasmo, la cura nell'allestimento e la disponibilità a dedicare loro questo tempo sono ingredienti necessari ma sufficienti a coinvolgere anche i più restii a disegnare. Di fronte alla tovaglia con i colori dell'autunno che l'insegnante aveva decorato al centro con foglie raccolte in giardino e arricchita da tre candele in tinta, il gruppetto di bambini si è arrestato sorpreso e gioioso, e Filippo per tutti ha esclamato: *“ma è per noi tutto questo?!”*

Alcuni insegnanti hanno accentuato il rituale di accoglienza nel Circle Time Grafico e preparando un telo trasparente tenuto dai compagni che i bambini dovevano fisicamente e metaforicamente attraversare per entrare nella zona occupata dal tavolino; in un'altra sezione i bambini dovevano passare attraverso un tubo usato per la psicomotricità che sbucava nel luogo preparato; in un'altra sezione ancora, in cui l'argomento scelto quale sfondo integratore dell'anno era la fiaba, la maestra, con un cappello da fata in testa, toccava con la bacchetta magica i bambini e li trasportava simbolicamente in questo luogo. Insomma, le idee e le possibilità a cui ispirarsi sono infinite, e può capitare che qualcuno, come Ludovica, dopo essersi seduta composta e quasi compunta, felice di partecipare ed emozionata per l'accoglienza, dopo la discussione e l'avvio dell'attività alzi la testa dal lavoro ed esclami: *“Comunque stiamo solo disegnando!”*

Mi rendo conto di aver insistito molto sul contesto in cui attuare il Circle Time Grafico, ma è la riflessione su tutti gli elementi della programmazione di un'attività che favorisce la buona riuscita della stessa. Alla base vi è la convinzione che un luogo diverso dal solito dà vita a nuove esperienze, quindi a nuovi apprendimenti: se lo spazio è

portatore di un significato e condiziona il comportamento dell'individuo (Lewin, 1951), allora la cura per l'allestimento non potrà che concorrere al raggiungimento di un'atmosfera che favorisce l'apprendimento stesso.

Correggere l'impugnatura. Il Circle Time Grafico è il luogo adatto per correggere posture non adeguate e impugnature scorrette: si scrive e si disegna con tutto il corpo, quindi una posizione ergonomica e la presa rilassata hanno la loro importanza nell'esecuzione grafica e nella buona resa del prodotto grafico. Entrambe le mani devono essere oggetto di attenzione, non solo quella usata per disegnare: l'altra, infatti, tiene il foglio e bilancia il corpo.

Gli studiosi affermano che l'impugnatura disfunzionale può avere ricadute a livello di una brutta scrittura con conseguenti sentimenti di disagio, di basso sentimento di autoefficacia, di vergogna addirittura: le conseguenze includono l'inibizione dell'apprendimento e anche problemi di identità (la mia grafia non mi rappresenta affatto, la mia grafia non mi rappresenta in modo adeguato). Sono sempre più numerosi, tuttavia, i bambini che impugnano la matita in modo scorretto ma la cui produzione grafica, disegno e scrittura, è idonea e appropriata. Anche in questi casi, il problema si pone comunque a livello motorio, soprattutto per quanto riguarda la forte pressione esercitata per tenere la matita e disegnare, come nell'impugnatura detta "a morso", oppure nell'incompleta maturazione della motricità fine, come si verifica nell'impugnatura detta "pollice in avanti". Si possono così innescare reazioni compensative o di accomodamento più generali a livello del corpo (tensioni muscolari su braccia e tronco soprattutto), per esempio nell'assumere posture che provocano irrigidimenti, crampi e dolori fisici anche a distanza di tempo.

Alessandra Venturelli invita caldamente gli insegnanti a svolgere attività di prevenzione nella scuola dell'infanzia, segnalando e correggendo i bambini, perché le possibilità di successo sono molto alte e diminuiscono invece sensibilmente con il crescere dell'età (Venturelli, 2004). Prima di iniziare a disegnare, allora, si può dedicare del tempo a fare qualche esercizio di distensione, di dissociazione motoria e di motricità fine tutti insieme, sotto forma di gioco³¹.

Nell'esperienza di questi anni si è visto che i bambini accettano di buon grado di adattarsi alle "regole" di come si sta seduti e si lavora nel Circle Time Grafico: non sarà il caso di riprenderli sistematicamente se

³¹ VENTURELLI A. (2004) *Dal gesto alla scrittura*, Mursia, Milano.



in altri momenti della giornata disegnano stando in piedi o sdraiati, ma è anche possibile che con il tempo acquisiscano una “buona educazione” nei confronti del disegnare e che interiorizzino il comportamento appreso nel CTG.

È altrettanto importante insistere sulla cura con cui devono essere utilizzati i fogli e pennarelli e si chiederà ai bambini di collaborare e di rimettere a posto il materiale utilizzato; se i bambini in modo autonomo lasciano in ordine lo spazio che hanno utilizzato, minor tempo l'insegnante dovrà impiegare per allestire la tavola per il gruppo successivo, e anche questo non è un aspetto trascurabile!

Una parola ancora sul clima emotivo del Circle Time Grafico: esso è fortemente mediato dall'adulto, ed è bene che di questo l'insegnante sia consapevole e che si comporti in vista dello scopo che desidera ottenere. Se il gruppo di bambini di solito chiacchiera molto, ride o schiamazza rendendo difficile svolgere insieme un'attività, si può imprimere al CTG un tono serio e impegnato, comunque sereno e rilassato, accentuando però l'importanza della concentrazione; se invece si è in presenza di un gruppo di bambini timidi e un po' inibiti, sarà bene favorire la conversazione, il fluire dell'allegria e di un clima giocoso che favorisca la libera espressione di ognuno. Ripeto spesso agli insegnanti che non esiste una seduta di Circle Time Grafico uguale all'altra, perché gli ingredienti che lo costituiscono apportano sempre piacevoli novità.

Nelle pagine successive si propone qualche esempio di allestimento di Circle Time Grafico, in sezione o in altri ambienti, secondo la disponibilità offerta agli insegnanti che hanno comunque saputo creare luoghi fisici, affettivi e mentali adeguati ai bisogni del bambino.

L'insegnante consapevole che l'ambiente è un importante dispositivo pedagogico sa creare veri ambienti di apprendimento in cui il bambino si senta importante (perché il luogo è preparato appositamente per lui), libero di esprimersi (verbalmente e graficamente) e sostenuto nel perseguire gli argomenti di suo interesse.





3.6 Allestire il Circle Time Grafico: *i tempi*

La congiunzione più difficile da realizzare in qualsiasi ordine di scuola è tra la “qualità” e la “quantità”. L’obiettivo del metodo del Circle Time Grafico è la qualità: la qualità del tempo dedicato al disegno, la qualità dell’ambiente fisico e psichico che supporta il piccolo gruppo, la qualità del prodotto grafico seguito nel suo graduale costruirsi. In un certo senso la proposta è quella di ridurre il numero dei disegni nelle sezioni a favore di disegni che l’insegnante conosce in ogni dettaglio perché era presente mentre il bambino li realizzava, anche quando si tratta di scarabocchi.

Quando presento il Circle Time Grafico nei corsi di formazione, gli insegnanti si entusiasmano perché comprendono immediatamente i risvolti didattici e le potenzialità del metodo, ma aleggia un po’ di tensione finché non si scioglie la riserva rispetto ai tempi necessari per l’attuazione.

Abbiamo detto che una delle caratteristiche costitutive dell’attività molare è la ripetizione nel tempo: il Circle Time Grafico deve diventare una consuetudine per insegnanti e bambini che al momento del saluto si danno appuntamento all’incontro successivo, quando la consegna del lavoro sarà ripresa e ampliata.

La frequenza con la quale si può attuare il CTG varia a seconda delle esigenze di programmazione e delle attività contemplate dal progetto didattico, pertanto alcune considerazioni generali sono così ovvie da non dover essere discusse. Altresì ovvio è che in ogni Circle Time Grafico effettuato, l’insegnante avrà un disegno per ogni bambino: se si attua il CTG una volta al mese si ottiene un solo disegno al mese, un po’ poco per monitorare il progresso grafico nel corso dell’anno e anche per definire il tipo di esperienza come “molare”... L’ideale sarebbe che ogni bambino potesse partecipare al Circle Time Grafico una volta alla settimana, o almeno una volta ogni quindici giorni, secondo cadenze prestabilite, esattamente come avviene per le lezioni di inglese, psicomotricità o laboratorio di lettura.

La durata di ogni Circle Time Grafico è di circa 20 minuti.

Il gruppo inizia insieme e conclude insieme, questo è un tempo condiviso. Ogni bambino ha i suoi tempi di esecuzione grafica e, più in



generale, tempi personali di lavoro. Il temperamento influisce sul modo di condurre un'attività, quindi ci sono soggetti più riflessivi, metodici, altri sono invece più impulsivi e veloci. Come i bambini si abituano a stare a tavola fino alla fine del pranzo (a scuola è così per tutti, i genitori spesso lamentano altri comportamenti a casa propria!) così stanno seduti insieme fino alla fine del Circle Time Grafico.

Un discorso a parte deve essere fatto per i bambini con disturbi specifici, quali la sindrome da deficit di attenzione e iperattività (ADHD) o disturbi pervasivi dello sviluppo (il disturbo autistico), o altre problematiche della personalità. Non è certamente necessario ricorrere ai riferimenti teorici (quali ad esempio la Partecipazione Periferica Legittimata di Lave e Wenger, secondo cui ogni membro della comunità ha uguali diritti di appartenenza ad essa ed è pienamente legittimato a partecipare alle sue pratiche): gli insegnanti condividono l'importanza di non discriminare alcun bambino. D'altro canto, i compagni sanno bene come si comporta di solito quel particolare bambino, sono abituati al suo andare e venire o al suo atteggiamento, pertanto non saranno affatto disturbati dal suo comportamento.

Se un bambino non ha ultimato il suo disegno nel tempo del Circle Time Grafico, potrà completarlo a posto, mentre un altro gruppo di bambini subentra nell'attività. Il bambino dovrà comunque portarlo all'insegnante perché lo veda prima di ritirarlo: in questo modo, lo sguardo dell'insegnante si poserà sul disegno ultimato (sui dettagli aggiunti o sul colore definitivo) e l'insegnante potrà restituire al bambino un sorriso e sancire la fine del lavoro. Nell'ambito dell'attività grafica è molto importante tenere alto il livello della motivazione del bambino in modo che il completamento del disegno assuma per lui un carattere autonomo.

I bambini più frettolosi, invece, o coloro che concludono in fretta, saranno oggetto di attenzione da parte dell'insegnante nel C.T.G: prendendo spunto dal disegno prodotto, si possono porre domande su quanto rappresentato. Un buon inizio è sempre: "raccontami il tuo disegno". Il bambino racconterà quel che ha disegnato, e allora l'insegnante interverrà con domande del tipo "e poi che succede?"; "e arriva qualcuno?"; "che tempo fa in questo disegno?"; "dove si trova?"... per incentivare il bambino a pensare e ad aggiungere dettagli, ad arricchire, a completare ("mi stai raccontando di una lunga strada e di incontri avventurosi, ma io non vedo tutto questo nel tuo disegno"). Ritorneremo a breve su questo discorso approfondendo le modalità di conduzione del Circle Time Grafico e le strategie per ampliare l'orizzonte rappresentativo.

3.7 Condurre il Circle Time Grafico: *proporre la consegna*

Il discorso sulla consegna di lavoro è complesso e articolato e ruota intorno alla problematica del “cosa disegnare”. Molti dubbi assalgono di solito gli insegnanti perché, se da un lato alcune correnti pedagogiche - inclini a cogliere nel disegno gli aspetti artistici - affermano la necessità di rispettare al massimo la libera espressione grafica e pittorica dei bambini, senza porre vincoli che limiterebbero la loro spontaneità, dall'altro ci si rende conto che l'eccessiva libertà non favorisce comunque la creatività (senza arrivare agli eccessi di Maria Montessori che definiva il disegno libero uno “sgorbio dell'anima!”).

Per disegno libero si intende il disegno prodotto spontaneamente dal bambino, di propria iniziativa sia per quanto riguarda la scelta del momento, sia per quanto riguarda il soggetto da disegnare. Di fronte a un disegno libero siamo certi che quanto dipinto risponda agli interessi cognitivi ed emotivi del bambino. Spesso è annunciato da “adesso faccio un disegno”, oppure “ti disegno un bosco in fiamme!” e generalmente l'attività è condotta con impegno e può anche riservare delle sorprese a livello di realizzazione. Ricordo il disegno di Ivan, che rappresentò per la prima volta le braccia a tratto doppio e non più filiformi nella personale realizzazione di Mazinga Z: mi spiegò, tutto soddisfatto, che erano i “pugni a razzo”, l'arma micidiale del robot.

Il disegno libero risponde alle esigenze interne del bambino e in genere il bambino si diverte, perché non risente dell'esigenza di aderire ad aspettative esterne. Sottolineo in genere, perché talvolta anche nel disegno spontaneo possono manifestarsi le solite difficoltà a portare a termine il disegno o la richiesta di aiuto rivolta all'adulto.

Il disegno a tema³² è spesso utilizzato a scuola: dopo il racconto di una storia, come verifica di un apprendimento, dopo la seduta di psicomotricità, a conclusione di un percorso o di un'attività. La richiesta è spesso precisa, ma l'ambiguità è sempre in agguato.

³² Non si intende il disegno a tema quale disegno utilizzato come test grafico proiettivo: volutamente in questo contesto non si affronta l'argomento che attiene all'ambito psicodiagnostico e che prevede l'interpretazione psicodinamica dei vari aspetti del prodotto grafico.



Se dopo il racconto di una storia si chiede ai bambini di disegnare “il momento che è piaciuto di più”, si parte dal presupposto che per il bambino la proposta sia stimolante, che l’attività sia motivante e che tutta la sua persona sia coinvolta a livello emotivo e cognitivo. Il disegno atteso dovrebbe rispondere in modo più o meno realistico alla richiesta, dovrebbe centrare il tema suggerito e l’esecuzione dovrebbe essere di adeguata fattura. Spesso invece accade che alcuni bambini (più autonomi, più interessati o anche solo più ubbidienti) inizino a disegnare, e che cominci anche il coro di “maestra ma cosa devo disegnare?”, “maestra non lo so disegnare”, “maestra mi aiuti?”, “maestra me lo fai tu?”

Quando proponiamo un’attività dobbiamo sempre chiederci se i bambini la percepiscono come molare, ovvero come significativa. Per i bambini è significativo ciò che è vivo, ciò che è vero, ciò che li ha fatti sognare, con cui si sono identificati. Chiedere di disegnare “quello che si vuole” non solo può non essere percepito come sufficientemente motivante di per sé, ma lascia molto spazio all’ansia di recuperare un momento saliente della storia (difficoltà a livello ideativo) o di trovarsi di fronte a un foglio bianco (difficoltà di tipo rappresentativo) o di voler disegnare non tanto un oggetto (il lupo cattivo che mangia i sette capretti), quanto l’emozione suscitata dalla storia, con la riattivazione dei sentimenti abbandonici e aggressivi (difficoltà a livello esecutivo di un’esperienza). Troppo spesso noi adulti ci dimentichiamo che il bambino non vive in un mondo di oggetti concreti e che non è affatto interessato a riprodurli a livello formale: il bambino vive in un mondo di emozioni e questo mondo si muove, fa rumore e viene percepito con i cinque sensi in modo globale.

In realtà, il problema è la richiesta mal posta. Si può chiedere di raffigurare un momento particolare di una storia (e anche il Circle Time Grafico si presta alla rappresentazione di tre consegne in successione, tutte inerenti allo svolgimento di una storia), purché ci accertiamo che il racconto sia presente nella mente del bambino e che egli non sia lasciato solo nella produzione. Ai bambini la storia viene raccontata dall’adulto (e gli esperti insistono su questa pratica che deve incominciare intorno ai 6 mesi di età)³³ e il bambino non è mai solo durante la lettura: è la condivisione che rende questo momento così pieno di significato e di illusione e che dà forma alla preziosissima “area intermedia di esperienza a cui contribuiscono la realtà interna e

³³ www.natiperleggere.it

la vita esterna (...), l'area compresa tra ciò che è soggettivo e ciò che è oggettivamente percepito"³⁴.

In questo spazio il mondo diventa più ordinato, meno spaventoso, e gli avvenimenti acquistano un senso, rendendo possibili nuovi traguardi di sviluppo, sia emotivi che cognitivi.

Anche il disegno necessita della presenza dell'adulto, perché si colloca nella stessa area psichica e assolve a funzioni simili per il bambino. Si rievcherà insieme la storia che si vuole rappresentare, lasciando che sia il bambino a raccontarla, assimilandola al proprio mondo interno, restituendola trasformata, su misura per lui.

Accettiamo di solito di buon grado che la storia sia un attivatore della fantasia e della rielaborazione emotiva e cognitiva del bambino e che egli la faccia propria in virtù dell'opacità referenziale (Bruner, 1986), ma ci irrigidiamo all'idea che questa trasformazione trovi oggetto nel disegno e che il bambino non rappresenti in modo realistico e conforme l'evolversi della vicenda. A ben riflettere però, è come se autorizzassimo un pensiero narrativo nella costruzione delle storie e pretendessimo invece un pensiero logico matematico nel disegno.

Proporre una consegna grafica dopo una storia senza assicurarsi che il bambino abbia tutti gli elementi necessari per disegnare può dare luogo a buffe occasioni che mettono in luce nel bambino la presenza di "frontiere" emotive e cognitive che noi adulti spesso non prendiamo affatto in considerazione. Come accadde al piccolo Emanuele, assente il giorno in cui la maestra aveva raccontato la storia del "Brutto anatroccolo" che il giorno dopo, a scuola, i bambini avrebbero dovuto disegnare. Emanuele non aveva mai visto un cigno e, troppo orgoglioso per riferirlo alla maestra, aveva sbirciato il disegno del suo compagno e poi aveva prodotto il suo "cigno", forse lasciandosi guidare dal suono eufonico della parola, forse cercando di interpretare lo schema riprodotto dal compagno. Aveva insistito con la maestra, "è proprio un cigno, un cigno vero" e lei, impensierita, aveva chiamato la mamma perché quel cigno era molto più simile a un'astronave.

Se la storia viene ripresa, reificata e narrata dal bambino, sarà *compresa*, ovvero contenuta dentro di sé, e il bambino sarà in grado di dare forma ad un pensiero attraverso il disegno: nella rappresentazione personale di un evento del racconto o di un personaggio potremo cogliere, nel suo celarsi e svelarsi, il nostro piccolo autore.

³⁴ WINNICOTT D.W. (2006) [1971] *Gioco e realtà*, Armando, Roma, pp. 21-22.



Se il bambino disegna volentieri e spontaneamente, il disegno libero deve essere sostenuto in ogni modo, lasciando al bambino ampia scelta di strumenti e di materiali, incoraggiando le sue esecuzioni e infondendo fiducia in quanto elabora. Sarà comunque indispensabile parlare con lui del suo disegno, dedicare tempo all'ascolto delle narrazioni proponendoci come pubblico e referenti emotivi delle forme graficamente evocate sul foglio. In realtà, anche con i bambini che non presentano problemi a livello grafico il disegno a tema si rivela utile, poiché vengono proposte richieste alle quali essi non hanno mai pensato spontaneamente, ma che attivano strategie esecutive.

Lowenfeld sostiene che “nessun bambino deve essere considerato *incapace di creare*. In alcuni casi la potenziale creatività può essere nascosta sotto la superficie, ed è compito del maestro di aiutare il bambino a liberarsi dalle restrizioni impostegli dal conformismo e dal proprio senso di insicurezza. D'altra parte, non c'è nessun bambino *creativo* in senso stretto, nel senso, cioè, che il potere creativo sia già sviluppato al massimo in alcuni bambini e che a noi rimanga ben poco da fare per il suo ulteriore sviluppo.”³⁵

La consegna un po' originale, un po' insolita, forza gli schemi rappresentativi obbligando il bambino a rivedere lo spazio del pensato, a riflettere e a trovare un adattamento. Il bambino deve cercare soluzioni alternative (come disegnare un omino che fa la capriola, pensare a come può essere fatta una casa che non esiste), deve rivedere le proprie abitudini schematiche (spesso, una volta acquisiti e consolidati, gli schemi grafici si ripetono sempre identici) e deve impegnarsi per esprimere attraverso una strategia esecutiva quanto ha compreso della consegna e come ha riorganizzato le proprie conoscenze.

La consegna, in altre parole, pone un problema a livello cognitivo, ma nel Circle Time Grafico il bambino non è solo alla ricerca di una soluzione: c'è l'insegnante che sostiene la fatica dell'impresa rendendola attraente, leggera, interessante, e c'è il gruppo dei compagni che pensa insieme a lui, che con lui esplora soluzioni e che propone idee personali in cui trovare ispirazione.

In ambito sperimentale, nelle ricerche di questi ultimi anni si è molto insistito sull'importanza del contesto e sul valore della consegna:

³⁵ LOWENFELD V., BRITAIN W.L. (1967) *Creatività e sviluppo mentale*, Giunti, Firenze, p. 9.

Barrett (1983) afferma che nei disegni dei bambini bisogna tener conto non solo delle effettive capacità del bambino, ma anche del tipo di compito richiesto e della situazione nella quale viene eseguito³⁶. Le istruzioni verbali e la richiesta di un compito grafico influiscono necessariamente sul prodotto perché lo orientano in una direzione piuttosto che in un'altra: il risultato è frutto di una originale risposta del bambino, sintesi delle sue conoscenze e delle sue abilità esecutive del momento, e frutto della scelta tra le strategie rappresentative di cui dispone. La consegna di lavoro si colloca esattamente nella zona di sviluppo prossimale del bambino, consentendogli di tradurre graficamente quanto conosce e quanto vuole comunicare di una certa esperienza.

3.8 Condurre il Circle Time Grafico: *ampliare l'orizzonte rappresentativo*

Un ciclo di Circle Time Grafico prevede tre sedute (più un CTG di pausa di cui parleremo in seguito) con la proposta di una consegna che si ripropone e che integra di volta in volta elementi nuovi con lo scopo di modificare lo schema grafico, la struttura della composizione e l'organizzazione dello spazio. L'obiettivo è quello di ampliare l'orizzonte rappresentativo del bambino.

Accade spesso che il progetto di un disegno di un bambino della scuola dell'infanzia non venga pianificato a priori ma sia contemporaneo alla sua esecuzione. La riflessione collettiva sulla consegna - che nel CTG precede l'atto grafico vero e proprio - crea uno spazio di rielaborazione cognitiva che permette di organizzare le conoscenze, di rappresentarsi mentalmente l'esperienza, di pensare a una strategia per dare corpo a concetti mentali e alle emozioni ad essi correlate.

L'insegnante svolge un ruolo fondamentale nel guidare la conversazione, stimolando con le domande l'immaginazione dei bambini e sostenendo le loro produzioni ideative originali.

³⁶ Per questo rimando ai contributi di Anna Maria Tallandini e Paolo Valentini in DI STEFANO G., TALLANDINI M.A. (a cura di) (1991) *Meccanismi e processi di sviluppo. L'interpretazione postpiagetiana*, Cortina, Milano e a DONSI L., PARRELLO S. (2005) *Disegnare il mondo. Disegno infantile e conoscenza sociale*, Liguori Editore, Napoli.



Gli esperti ci dicono che la prima conoscenza nel corso dello sviluppo avviene a livello senso motorio, quindi è su questi saperi da tutti posseduti che dobbiamo partire per attivare o riattivare le produzioni grafiche infantili.

Quaglia precisa che all'inizio della vita il bambino è "sensazione"³⁷ e che egli fa esperienza di sé nel ripetersi delle stimolazioni corporee fornite dalla madre che lo tocca, che gli parla ma, soprattutto, che lo nutre: è proprio nell'esperienza dell'allattamento che avviene l'unificazione dei cinque sensi del lattante e che si crea il sentimento di sé (Quaglia, 1995).

I cinque sensi sono alla base di ogni nostra esperienza di vita e le nostre esperienze sensoriali sono riunite in un unico mondo (Merleau Ponty M., 1945). Tra tutti, il tatto è il senso primario, (il *senso haptic* di J. Gibson, 1966)³⁸, ovvero il più antico, quello che compendia e vicaria gli altri garantendo la sopravvivenza anche in caso di deprivazione sensoriale come in caso di cecità o sordità (Guerra Lisi, 1985). La prima identità che si costruisce è dunque un'identità corporea, e i bambini utilizzano il proprio corpo come canale di comunicazione: il corpo delimita pertanto il sé del bambino, stabilendo un confine tra mondo interno e mondo esterno. Le attività motorie non avvengono nel vuoto della relazione, ma sono intrecciate a connotazioni emotive che influenzano la formazione del ricordo e che imprimono nelle azioni un tono emotivo, individuando gli eventi significativi. Nel corpo dunque è inscritta una conoscenza di cui siamo in parte inconsapevoli.

Julian De Ajuriaguerra, il neuropsichiatra fondatore della pratica psicomotoria, nei suoi scritti e nel suo lavoro conferma quanto sostenuto dalla psicoanalisi: il bambino è un'unità psichica e somatica e indissolubile è il legame tra corpo, pensiero ed emozione³⁹. Le esperienze psicomotorie costituiscono pertanto un irrinunciabile presupposto per acquisire la padronanza del proprio lato dominante e l'utilizzo consapevole delle categorie spaziali.

Il movimento avviene sempre in uno spazio, e le attività motorie sono strettamente collegate ad esso. Facciamo riferimento non solo

³⁷ QUAGLIA R. (1995) *Adamo. L'infanzia inesistente*, Armando, Roma, p. 72.

³⁸ Le caratteristiche del tipo aptico erano già state studiate da Viktor Lowenfeld che aveva lavorato fino al 1938 in Austria come insegnante di attività espressive in un Istituto per ciechi.

³⁹ AJURIAGUERRA J. (1973) *Manuale di psichiatria del bambino*, Masson, Milano.

alla nota evoluzione dello spazio da topologico a euclideo a proiettivo, ma anche al fatto che, da un punto di vista psicologico, il foglio equivale allo "spazio di vita".

C'è dunque una correlazione tra il modo di comportarsi nell'ambiente e la padronanza dello spazio del foglio poiché le conoscenze relative all'uso dello spazio coincidono con la gestione dello spazio sul foglio. Muoversi con sicurezza nello spazio circostante e nel gioco permette al bambino di orientarsi rispetto a sé e agli altri, così come apprendere i concetti di sopra-sotto, davanti-dietro, destra-sinistra, ecc. Gli esperti affermano come sia difficile definire la lateralità di un bambino prima dei 5 anni, e come essa si imporrà attraverso esperienze complesse, la maturazione del bambino e l'elaborazione dello schema corporeo.

In questo percorso di strutturazione della realtà, il disegno - tra le tante funzioni a cui assolve - permette di formalizzare le esperienze attraverso la rappresentazione grafica. Ed è proprio alle esperienze sensomotorie che bisognerà fare riferimento per incentivare il ricordo, per rendere vivo alla memoria un evento e facilitarne la traduzione simbolica sul foglio.

Abbiamo già sottolineato come le attività proposte dagli insegnanti prima di disegnare delle figure in movimento abbiano avuto una diretta conseguenza sui disegni dei bambini, non solo a livello di organizzazione dello spazio grafico, ma anche di elaborazione dello schema corporeo della figura umana in movimento. Percorrere itinerari organizzati in palestra o in giardino, impegnarsi nei percorsi a ostacoli, mantenersi in equilibrio statico o dinamico favoriscono la padronanza dello spazio astratto e la successiva rappresentazione di questo spazio nel foglio (esiste infatti una distanza tra lo spazio percepito, lo spazio mentalmente rappresentato e quello grafico: quando le categorie spaziali vengono disegnate possono dirsi realmente acquisite).

Il ruolo dell'adulto nel CTG. In altre parole, l'adulto deve fungere da cassa di amplificazione: l'aiuto che possiamo fornire ai bambini è di renderli consapevoli delle proprie esperienze, capaci di concentrarsi su di esse e di trovare gli stimoli che renderanno possibile la trasposizione grafica. Il nostro compito non è di disegnare per il bambino ma di sostenerlo mentre pensa a ciò che vuole disegnare, condividendo con lui il processo ideativo (*cosa* disegnare) e quello esecutivo (*come* disegnare). Per diventare autonomo in questi processi estensibili ad ogni altro apprendimento, all'inizio il bambino ha bisogno di qualcuno che lo aiuti (attraverso un adeguato scaffolding) a sentire, toccare,



annusare, gustare e vedere, e anche a ricordare, ripetere, rendere viva la realtà che lo circonda e che si sforza di comprendere. Se l'adulto asseconda questa esigenza del bambino, gli permette di sviluppare sensibilità verso ciò che lo circonda e di essere padrone di molte svariate esperienze che sarà in grado di riprodurre nel gioco, nelle favole e nei suoi disegni.

Ogni supporto è utile per ampliare l'orizzonte rappresentativo, ogni attività di simbolizzazione aggiunge dettagli che strutturano il disegno: rientrano in questo ambito anche filastrocche, canzoncine, storie, fiabe, ecc. che agiscono sulla fantasia e l'immaginazione operando come fenomeni transizionali nell'*area intermedia di esperienza*. Winnicott ci ricorda come all'inizio della vita il gioco non appartenga totalmente alla realtà interna, e neppure completamente alla realtà esterna: avviene di fatto in una zona intermedia, un'area estremamente variabile (proprio quanto lo sono gli individui), frutto delle esperienze della singola persona in evoluzione - da lattante, a bambino, ad adolescente e infine come adulto - nell'ambiente di cui dispone (Winnicott, 1971). Ognuno di noi possiede pertanto questa "terza zona" che è il prodotto di una realtà esterna e condivisa e di una realtà psichica interna: "in quest'area avviene il ricordare, il rivivere, il fantasticare, il sognare; l'integrare il passato, il presente, il futuro"⁴⁰.

Attraverso la discussione con gli altri bambini nel CTG e la proposta di attività collaterali che li coinvolgono a livello motorio e simbolico, viene stimolata la produzione di una creatività produttiva e ordinata. Parlare di creatività è piuttosto complesso da un punto di vista psicologico perché essa presenta caratteri dinamici e qualitativi difficili da stabilire in modo univoco, al punto da non trovare gli studiosi in accordo rispetto alla sua definizione come caratteristica stabile della personalità.

Per tradizione, gli studi sulla creatività si basano sulla distinzione tra il pensiero convergente e quello divergente: quest'ultimo è quello creativo, in grado di generare molte soluzioni ad un problema soprattutto quando esso non preveda una sola risposta che spesso viene raggiunta uscendo dagli usuali schemi logici di pensiero. Gli studi di J. P. Guilford risalgono agli Anni Cinquanta e lo studioso raccomandava di rafforzare le differenti funzioni che la creatività mette in gioco per sviluppare tale processo (vedi anche Williams, 1966).

⁴⁰ WINNICOTT D., *op. cit.* p. 33.

Esse sono⁴¹:

- *la fluidità di pensiero*, ovvero la capacità di produrre grandi quantità di idee;
- *la flessibilità di pensiero*, ovvero la capacità di produrre idee qualitativamente diverse, passando da una categoria all'altra impiegando varietà di strategie;
- *l'originalità di pensiero*, ovvero la capacità di fornire risposte insolite, non scontate, non banali;
- *l'elaborazione di pensiero*, ovvero la capacità di espandere ragionamenti con facilità, abbellendo le idee.

Per parlare di creatività rispetto all'ambito grafico, Vicktor Lowenfeld è lo studioso a cui fare riferimento, autore del libro "Creatività e sviluppo mentale", pubblicato in America nel 1947 e in Italia ben venti anni dopo. Fin dal titolo, egli sostiene l'importanza di studiare il processo creativo poiché esso è connesso allo sviluppo generale del bambino e ha dignità pari ad ogni altra funzione psichica.

In linea con la teoria di Winnicott, Lowenfeld definisce la creatività come "un istinto, che tutti possediamo, un istinto con il quale siamo nati. È l'istinto che usiamo in primo luogo per esprimere e risolvere i problemi della vita"⁴². Nella teoria di Winnicott, la creatività assolve a una funzione fondamentale per il positivo sviluppo dell'individuo: essa infatti "appartiene alla maniera che l'individuo ha di incontrarsi con la realtà esterna"⁴³. In questo senso la creatività non è tanto in relazione alla produzione artistica, ma piuttosto al fatto di essere vivi: anzi, è proprio ciò che fa sì che l'individuo abbia l'impressione che la vita valga la pena di essere vissuta (Winnicott, 1971). Sembra di cogliere in queste affermazioni qualcosa di più rispetto alla possibilità di definire e classificare una caratteristica considerata in genere posseduta da pochi e che appare invece così strettamente legata al solo fatto di essere uomini.

Tutti gli studiosi, da V. Lowenfeld, a A.J. Cropley (1969) ai più recenti lavori di G. Binning (1991) e di M. Bendin (2000), annoverano

⁴¹ Su queste caratteristiche si basa il Test di pensiero Creativo di E.P. Torrence, (Torrence Tests of Creative Thinking, 1968), O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 1989.

⁴² LOWENFELD V., BRITAIN W.L., *op. cit.*, p. 78.

⁴³ WINNICOTT D., *op. cit.* p. 124.



tra le barriere alla creatività *la paura di sbagliare*. La paura è in grado di azzerare la mente, di bloccare i sensi e di amplificare solo il battito accelerato del cuore e degli stessi pensieri che si ripetono come a ritmo di tamburo.

V. Lowenfeld sostiene che l'inibizione creativa ha soprattutto due cause: insicurezza e sfiducia nelle proprie capacità oppure un'educazione eccessivamente rigida che ha creato delle interferenze nello sviluppo del bambino. Possiamo fare molto per ridurre l'inibizione e il timore dei bambini in ambito grafico se cambia il nostro atteggiamento nei confronti del disegno.

A livello pedagogico e cognitivo siamo tutti convinti dell'importanza di valorizzare i prodotti dei bambini, ma non sempre applichiamo questa convinzione a livello pratico perché siamo inconsapevolmente ancorati all'idea che il disegno debba essere realistico nelle forme e nei colori (debba rispecchiare le forme della realtà) e così facendo ci comportiamo come se ci fosse un modo giusto di disegnare. Semplicemente, il modo di pensare e di sentire dell'adulto è differente da quello del bambino e, di conseguenza, anche la sua espressione grafica è diversa.

Howard Gardner da anni parla di pluralità di intelligenze⁴⁴ e, pur attratti dalla possibilità di veicolare conoscenza attraverso altri canali, continuiamo a pensare che la vera intelligenza sia quella logico-matematica, quella dalla risposta univoca e certa. In ambito grafico, è la rappresentazione che dà rilievo alle informazioni strutturali della casa, scordando che per il bambino la casa è un luogo affettivo prima che un riparo architettonico.

Recentemente (1999), Gardner ha aggiunto una nona intelligenza, da lui definita "esistenziale" sulla quale è bene essere ancora cauti, ma che attiene alla capacità dell'individuo di entrare in relazione con il proprio mondo interiore per comprendere la realtà più vasta che lo circonda; è un'intelligenza che ha concordanze con la capacità di essere felici nella situazione esistenziale in cui ci si trova e di dare un significato alla propria vita... una forma di intelligenza davvero molto creativa, da promuovere nei bambini!

⁴⁴ GARDNER H. (1987), [1983] *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

Ampliare l'orizzonte rappresentativo significa aiutare il bambino a riflettere, a recuperare le esperienze sensoriali ed emotive significative affinché siano presenti nella mente e il bambino si senta sicuro per tradurle graficamente. Le tre consegne successive che costituiscono un ciclo di Circle Time Grafico hanno lo scopo di consolidare ed estendere il quadro di riferimento del bambino, di alimentare la consapevolezza delle forme e dei dettagli, di moltiplicare il punto di vista da cui una situazione può essere osservata e rappresentata.





3.9 Disegno e componente narrativa

Parlare del disegno escludendo la componente narrativa che lo accompagna è molto riduttivo, poiché le forme della narrazione ci introducono nel mondo interiore e sono strumenti di comunicazione, con noi stessi in primo luogo, e poi con gli altri. E lo scopo prioritario del comunicare è dare un senso all'esperienza e condividere tale significato. Bruner considera la narrazione uno schema simbolico attraverso cui il bambino interpreta il mondo: è una sorta di precipitato, di condensazione delle esperienze, delle conoscenze e dei vissuti⁴⁵.

“Il pensiero narrativo è la modalità di pensiero, il modo di sentire che aiuta i bambini a creare una versione del mondo in cui possono immaginare, a livello psicologico, un posto per sé”⁴⁶. In questo senso si parla del potere ermeneutico della narrazione, ovvero dell'attribuzione di senso alla realtà: non ci si riferisce alla verità scientifica, oggettiva e distaccata - generata del pensiero paradigmatico - ma alla comprensione delle esperienze dell'uomo - mediate dal pensiero narrativo - la cui condivisione permette crescita umana e culturale (Pontecorvo, 1993, Smorti, 1994).

Nel racconto pertanto ritroviamo la possibilità di comprendere la realtà e di spiegarla: il senso è attribuito dalla comunità di interpreti che condivide e negozia la costruzione dei significati e ognuno vi partecipa in modo attivo, trovando in questo modo anche il proprio senso: “l'identità non è il soggetto e neppure è *nel* soggetto. L'identità è davanti, dietro, intorno a noi; è nella relazione, nello scambio”⁴⁷.

Raccontami il tuo disegno. Il bambino racconterà molto del suo disegno se trova un adulto disposto ad ascoltare senza giudicare in senso moralistico il suo racconto, anche se questo non significa necessariamente condividere o considerare *vero quanto espresso*

⁴⁵ Non prenderemo in considerazione l'aspetto psicodinamico che emerge nella narrazione o nei disegni perché non è il contesto in cui affrontare questo discorso. Il bambino può certamente aprirsi con l'insegnante e raccontare esperienze delicate, ma l'analisi più approfondita dell'animo infantile deve essere demandata a esperti e deve avvenire in un luogo protetto, il setting terapeutico. Ciononostante, mi sento di insistere sul potere curativo e terapeutico della parola che guarisce ferite dell'anima in ogni contesto, anche in sezione.

⁴⁶ BRUNER J. (1997) *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, p. 53.

⁴⁷ DALLARI M. (1997) *I testi dell'esserci*, Il Segnalibro, Torino, p. 15.

dal bambino: si tratta semplicemente di autorizzare il bambino a *esprimersi*, attraverso non la verità ma la verosimiglianza. Una prima condizione allora è quella di mettersi all'ascolto empatico, manifestando interesse e attenzione e parlando poco. L'ascolto empatico è un ascolto autentico, coerente con la modalità della relazione e, come ben sanno gli insegnanti, richiede energia. Ascoltare è dispendioso a livello di impegno emotivo e affettivo, ma possiede il grande potere di sollecitare l'autostima dell'altro nel modo giusto, e il bambino ascoltato darà il meglio di sé, anche a livello grafico. Nel Circle Time Grafico, l'insegnante non deve preoccuparsi troppo di cosa dire, spesso è sufficiente ascoltare con partecipazione.

Come suggerivo in precedenza, "raccontami il tuo disegno" è un buon modo di iniziare una conversazione sul disegno, lasciando spazio all'iniziativa del bambino: farà seguito l'accoglienza di quanto il bambino esprime, dando spazio soprattutto alla fantasia legata al racconto. Non dobbiamo interpretare le sue parole o i segni sul foglio come tracce di chissà quali conflitti o problematiche inesprimibili: siamo lì per consentire al bambino di produrre liberamente rappresentazioni proposizionali e pittoriche, senza correggere (sei sicuro che un aereo può mettersi a correre?) senza dirigere (ma nella storia di Biancaneve non c'è un venditore di castagne!), senza deridere (mi sa che ti sei inventato tutto!).

La narrazione incorpora molteplici dimensioni relazionali ma il primo livello, il più elementare, è quello del rapporto tra chi racconta e ciò che viene raccontato: accogliere il racconto equivale ad accogliere il bambino. Ricordiamoci che abbiamo anche noi adulti un'area intermedia di esperienza e che nel pensare creativamente siamo in grado di riattivarla, per interagire con i bambini e seguire il filo del racconto di ognuno.

Nel Circle Time Grafico il racconto diventa discorso, e si intreccia con quello di un altro perché le esperienze simboliche sono scambiabili e arricchiscono tutti (Bondioli, Savio, 1994), come abbiamo visto nel caso delle impronte del lupo ([disegno 42](#) e [43](#)).

Si tratta allora di andare a passeggio con la fantasia del bambino, di assecondare il gioco e la finzione, esattamente come quando ci informiamo se la sua bambola è guarita dalla febbre o di quanti premi ha vinto la sua macchinina preferita, che tiene stretta nella mano.

Un interessante approccio in ottica narrativa è quello proposto recentemente da Anna Cappelletti (2009) che propone il *disegno narrativo* come strumento di relazione e comunicazione con i



bambini del nido: nella relazione con l'educatrice il bambino impara a organizzare le componenti simboliche del tracciato con quelle inferenziali del racconto. L'Autrice sostiene il valore dello scarabocchio quale esperienza globale dei sensi e simbolica, nonché strumento di narrazione: al suo testo rimando per esempi concreti rispetto alla conduzione del dialogo durante il disegno⁴⁸.

Teniamo ben presente che le narrazioni dei bambini si sviluppano nel "qui ed ora" della sua realtà e che dietro ad ogni racconto si cela il nostro autore, contemporaneamente "narratore" e "spettatore" del proprio racconto. Il bambino si identifica in entrambi e anche con il personaggio protagonista del suo racconto, proiettando e recuperando parti di sé come in una sorta di caleidoscopica rappresentazione della realtà, libero di disattivare i meccanismi identificatori e di fare retromarcia quando sentirà troppo minacciata la sua sicurezza emotiva.

3.10 Disegno e differenze individuali

L'ampliamento dell'orizzonte rappresentativo è la linea guida da seguire per sostenere l'espressione grafica dei bambini, intesa nel suo duplice aspetto cognitivo ed emotivo: l'attenzione è rivolta all'intero processo di esecuzione, dal momento in cui nasce l'idea da rappresentare alla sua attuazione attraverso i successivi passaggi e le variazioni apportate. Le strategie di rappresentazione grafica possono essere molto diverse tra loro in quanto dipendono dall'esistenza di differenze qualitative nei processi cognitivi.

Conoscere le differenze individuali dei bambini è importante per accompagnarli nell'attività grafica attraverso la quale queste differenze si esprimono, e per non omologare al nostro personale stile cognitivo la loro realizzazione perché non sarebbe autentica né proficua. Rispettare la singolarità di ogni bambino è la possibilità che abbiamo per valorizzare la sua produzione grafica, dunque è prioritario per l'insegnante soffermarsi a riflettere ed osservare per conoscere lo stile cognitivo di ogni bambino: Gardner era convinto che tutti possono apprendere e riuscire, ma non tutti lo faranno nello stesso giorno e, soprattutto, nello stesso modo.

⁴⁸ CAPPELLETTI A. (2009) *Nido d'infanzia 2. Disegno e narrazione*, Erickson, Trento.

Un obiettivo di apprendimento può essere raggiunto percorrendo diverse strade, quelle che gli psicologi chiamano “stili cognitivi”: essi definiscono le strategie che vengono attuate in modo consapevole e inconsapevole durante il processo di apprendimento. Ogni stile cognitivo elabora l’informazione attraverso un insieme di modalità prevalenti che permangono nel tempo (Boscolo, 1981): esse non danno alcuna indicazione rispetto al livello di intelligenza del soggetto e non devono essere confuse con le abilità che possediamo, poiché coinvolgono gli aspetti neurosensoriali, percettivi, mnestici, rappresentazionali, ecc., interessati nella modalità di apprendimento.

Nel processo di comprensione di nuove informazioni che producono continue ristrutturazioni della conoscenza, gli stili cognitivi sottolineano i modi diversi attraverso cui tale ristrutturazione avviene nella mente. Non c’è un accordo univoco tra gli studiosi nel classificare e definire i numerosi stili cognitivi identificati (Mariani, Pozzo, 2002)⁴⁹: ad ogni modo, per fornire qualche esempio, alcuni di noi percepiscono l’ambiente in modo globale e poi procedono all’analisi dei dettagli che lo costituiscono (stile globale), altri invece iniziano da alcuni aspetti specifici, e in seguito ricostruiscono l’insieme (stile analitico).

Per stile di apprendimento, invece, si intende la tendenza ad adottare certe modalità per apprendere o studiare indipendentemente dalle richieste esplicite del compito, perché coinvolgono anche attitudini quali la motivazione ad apprendere e la perseveranza. Anche in questo caso le classificazioni sono molteplici (e talvolta sovrapponibili al concetto di stile cognitivo): potremmo dire che il concetto di stile di apprendimento “incorpora” lo stile cognitivo - ne è un prolungamento - integrando l’aspetto emotivo, la socializzazione e la dimensione culturale all’ambito prettamente cognitivo. Pertanto, ci sono persone che privilegiano il canale uditivo e il codice linguistico, perciò apprendono soprattutto ascoltando e ripetendo (stile verbale), altre che dimostrano di possedere una notevole memoria visuospatiale e si servono di mappe concettuali, grafici e tabelle (stile visuale), altre ancora che preferiscono risolvere problemi strutturati in cui occorre applicare delle regole (stile legislativo) e altri invece che preferiscono la sperimentazione attiva perché sono più intuitivi (stile impulsivo).

⁴⁹ MARIANIL., POZZO G. (2002) *Stili, strategie e strumenti nell’apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.



Ciascuno utilizza pertanto il proprio “modus operandi” sia per insegnare che per apprendere: da parte dell’insegnante, conoscere le risorse di ogni stile significa veicolare informazioni nel modo più congeniale al bambino, rendendo ogni differenza una fonte di ricchezza. Valorizzare il bambino nella sua interezza, riconoscere le sue competenze cognitive e le esperienze che costituiscono il suo bagaglio di conoscenze è il modo per integrarlo nella comunità scolastica e anche nel Circle Time Grafico. Considerando che non c’è un solo stile cognitivo, ogni bambino potrà essere “raggiunto” nel punto in cui si origina la sua difficoltà a disegnare, utilizzando i canali sensoriali e le multiple intelligenze che, combinate in vario modo tra loro, veicolano infinite possibilità di apprendimento.

3.11 Disegno e materiali

Il materiale è un supporto fondamentale all’attività grafica e diventa un vincolo per la progettazione e l’esecuzione del prodotto grafico-pittorico: dunque è importante che l’insegnante sappia sempre che cosa vuole ottenere quando predispone i fogli e sceglie i colori.

Innanzitutto: deve essere un buon materiale... un ottimo materiale! Se il pennarello non scrive bene, il bambino più grande smette di utilizzarlo e ne sceglie un altro, ma un bambino più piccolo può smettere di disegnare. I fogli di carta riciclata o quelli in uso con le vecchie stampanti ad aghi non invitano a disegnare: sono diseducativi. Il mio discorso può sembrare eccessivo e poco ecologico, ma proseguendo nella metafora della tavola imbandita: piace a tutti mangiare nei piatti di carta? Un buon cibo non si assapora meglio in un piatto di porcellana, intonato alla tovaglia? Per non parlare del vino: secondo i maestri sommelier è un oltraggio servire un vino nel bicchiere sbagliato. Non voglio esagerare, ma spero sia chiaro il mio pensiero: vogliamo che l’attività grafica diventi importante per il bambino affinché disegni con impegno? Proponiamo un materiale bello da vedere, che trasmetta esplicitamente al bambino il messaggio: “quello che stai per fare è importante, infatti questo è un bel foglio bianco e questi pennarelli colorano bene”. Di fatto, quando si preparano disegni speciali per la documentazione, per le mostre o per le esposizioni, si utilizzano cartoncini e materiali di eccellenza, non di recupero. Siamo consapevoli della differenza, e anche i bambini lo sono.

I fogli tratti da risme bianche per fotocopiatrice sono più che adeguati per il Circle Time Grafico, e per il disegno libero in genere.

Per i bambini piccoli che si avvicinano all'attività grafica perché l'hanno poco sperimentata in precedenza o per coloro che scarabocchiano - e che quindi valorizzano il movimento - è bene utilizzare fogli in formato A3 o anche più grandi (per loro il CTG può essere organizzato anche per terra, sempre avendo cura di stendere la tovaglia a mo' di tappeto). Per gli altri, il formato A4 è ideale, anche se ogni tanto modificare la forma del supporto proponendo un foglio rotondo, oppure quadrato, o ancora delle striscioline lunghe e basse, può essere uno stimolo per l'immaginazione e la ricerca di soluzioni cognitive e grafiche originali.

Lo scopo del Circle Time Grafico non è imparare ad utilizzare nuove tecniche o nuovi strumenti: lo scopo principale è quello di seguire lo sviluppo grafico del bambino, quindi gli strumenti devono essere semplici. Utilizzando acquerelli e tempere, non solo non è possibile analizzare il tratto delle strutture formali, ma il rischio è quello di vedere i bambini impegnarsi nell'uso di questi materiali che richiedono una certa autonomia e competenza al punto da perdere di vista l'obiettivo della consegna. I pennarelli a punta grossa o fine, oppure le matite colorate sono i più adatti.

Il CTG non è un laboratorio sul colore: la principale accortezza è che i colori colorino bene e che siano distribuiti in numero sufficiente per ogni singolo bambino. Non devono però essere troppi in modo da non diventare una distrazione: soprattutto il bambino piccolo può desiderare di utilizzarli tutti, distogliendosi dall'obiettivo della consegna. Raccomando allora i tre colori primari (giallo, rosso e blu), i tre colori complementari (viola, verde e arancio), il rosa e dei toni scuri, quali il marrone, il grigio e il nero. Si potranno apportare tutti i cambiamenti del caso in relazione alla consegna, aggiungendo ad esempio tonalità di azzurro, celeste, blu se il soggetto è il mare (avendo cura di togliere altri colori per mantenerne sempre una decina nel barattolo).

La consegna e il materiale che offriamo al bambino sono tra loro connessi e rappresentano dei vincoli rispetto alla sua produzione: dobbiamo essere sempre consapevoli delle potenzialità, delle risorse o dei limiti che la loro scelta comporta.

A titolo di esempio, i [disegni 44](#) e [45](#) sono in formato A3, e la consegna è inerente alla rappresentazione di un castello. Nel primo



disegno Dragos disegna il castello, ma il foglio è grande, troppo grande, ed egli non riesce a concludere il suo disegno, che risulta infatti solo parzialmente colorato.

Consegna: *“Disegna il castello”*



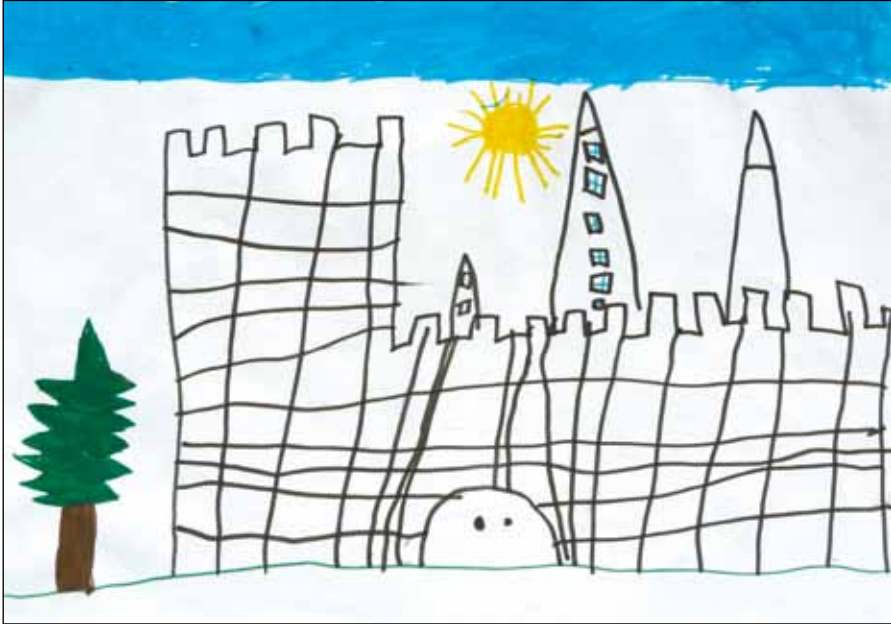
Disegno 44

Dragos,
5 anni
e 7 mesi

Nel secondo Circle Time Grafico la consegna è: “Disegna dove si trova il castello” e Dragos, ricordando le difficoltà della volta precedente e la frustrazione provata per non aver concluso il suo disegno, escogita una nuova strategia: disegna il contorno del castello e poi traccia all’interno delle righe parallele, verticali e orizzontali, affermando “così si vede che è fatto di pietre!”. La soluzione adottata dal bambino dimostra che egli ha saputo esercitare una riflessione su vincoli oggettivi e un controllo sui processi cognitivi, adeguando la decisione all’esecuzione grafica.

Nella misura in cui l’insegnante è consapevole del legame tra materiale fornito e consegna proposta si possono dunque monitorare le scelte rappresentative dei bambini.

Consegna: "Disegna dove si trova il castello"



Disegno 45

Dragos,
5 anni
e 7 mesi



Disegno 46

Maddalena,
5 anni
e 7 mesi



Nello stesso Circle Time Grafico, Maddalena, alla richiesta di disegnare dove si trova il castello sceglie di farlo più piccolo sul foglio A3 per poterlo completare (disegno 46).

Nella terza consegna si concentra sulla esclusiva rappresentazione del re e della regina, rispondendo alla richiesta di raffigurare gli abitanti del castello: Maddalena riproduce solo il contorno del castello e la coppia reale risulta pertanto in trasparenza all'interno (disegno 47).

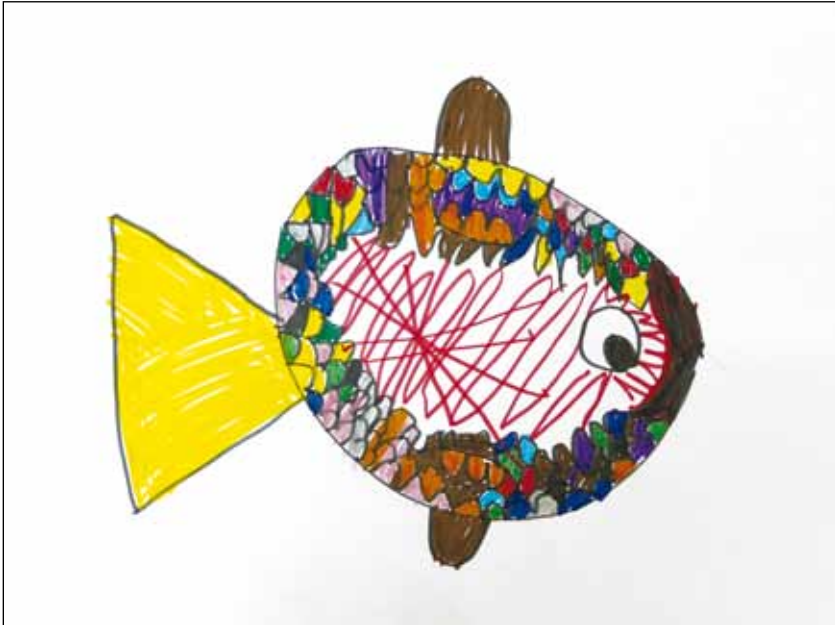
Consegna: *“Disegna chi abita nel castello”*



Disegno 47
Maddalena,
5 anni
e 7 mesi

Nei disegni di Gionathan, invece, notiamo come la prima consegna: *“Disegna il Pesciolino Arcobaleno”* lo abbia portato a dettagliare il pesciolino, raffigurandolo grande e colorato su un foglio A4 (disegno 48), mentre la seconda, che proponeva di disegnare il Pesciolino alla ricerca della sua scaglia d'argento nel mare, lo induce ad allargare lo spazio, riducendo invece notevolmente le dimensioni del protagonista (disegno 49).

Consegna: "Disegna il Pesciolino Arcobaleno"



Disegno 48
Gionathan,
6 anni

Consegna: "Disegna il Pesciolino Arcobaleno mentre cerca la scaglia argentata"



Disegno 49
Gionathan,
6 anni



3.12 Griglie di supporto

Ogni Ciclo di Circle Time Grafico deve essere programmato nei dettagli prima di iniziare, anche se dalle discussioni con i bambini durante il CTG o dai loro stessi disegni possono nascere idee nuove o più efficaci rispetto a quelle di partenza, e quindi è sempre possibile modificare il progetto lungo il percorso.

Il Circle Time Grafico è solo un metodo di lavoro, impostato quanto basta per chi non ha mai programmato in ambito grafico ma decisamente plastico per adattarsi alle esigenze di ognuno. Per facilitare la pianificazione dell'attività possono essere utili delle griglie di osservazione e delle schede di rilevazione: le propongo nelle pagine successive come strumenti duttili, adattabili con l'utilizzo e mediate dall'esperienza di ognuno:

- **SCHEDA PER PROGETTARE UN CICLO DI CIRCLE TIME GRAFICO:** da utilizzare per impostare la programmazione di ogni ciclo di CTG stabilendo i tempi di attuazione, il gruppo dei bambini coinvolti, la scelta della consegna e le attività collaterali a sostegno dell'ampliamento dell'orizzonte rappresentativo.
- **SCHEDA ANALISI E RIFLESSIONI SUL CTG:** da utilizzare dopo il Ciclo di CTG per individuare i punti di forza e di debolezza dell'attività e per decidere eventualmente la riorganizzazione dei gruppi.
- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO DURANTE IL CTG:** una scheda che riassume l'atteggiamento del gruppo di bambini coinvolto; da completare dopo ogni incontro di Circle Time Grafico.
- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO IN AMBITO GRAFICO:** una griglia per rilevare in quali situazioni concrete si è verificato un cambiamento con l'utilizzo del CTG; da compilare all'inizio e alla fine dell'anno scolastico o in ogni momento si renda necessaria una riflessione sull'evoluzione del singolo bambino.

SCHEDA PER PROGETTARE UN CICLO DI CIRCLE TIME GRAFICO

Scuola _____

Sezione _____

Tempo normale

Tempo prolungato

Numero dei bambini presenti nella sezione

Bambini piccoli

Bambini medi

Bambini grandi

Con quale frequenza si decide di attuare il Circle Time Grafico?

1 volta a settimana

1 volta ogni 10 giorni

1 volta ogni 15 giorni

Quali vincoli devono essere tenuti in considerazione

| Difficoltà/problemi organizzativi | Possibili risoluzioni |
|-----------------------------------|-----------------------|
| | |
| | |

Scelta della trama narrativa

Dopo questi primi mesi di osservazione e di interazione con i bambini, da quale interesse si può prendere spunto per impostare il Circle Time Grafico? Qual è lo sfondo integratore, l'idea che guida il progetto dell'anno?



CICLO CIRCLE TIME GRAFICO (3 INCONTRI + 1 DI PAUSA)

1° incontro CTG data _____

| Consegna | Obiettivo | Materiali |
|----------|-----------|-----------|
| | | |

2° incontro CTG data _____

| Consegna | Obiettivo | Materiali |
|----------|-----------|-----------|
| | | |

3° incontro CTG data _____

| Consegna | Obiettivo | Materiali |
|----------|-----------|-----------|
| | | |

CTG di pausa, data _____

| Consegna | Obiettivo | Materiali |
|----------|-----------|-----------|
| | | |

Attività collaterali di supporto motorio, rappresentativo, simbolico, ecc., utili a sostenere l'esperienza del bambino ampliando l'orizzonte rappresentativo

| | |
|-----------|-------------------|
| Argomento | Ambito e attività |
| | |
| | |
| Argomento | Ambito e attività |
| | |
| | |
| Argomento | Ambito e attività |
| | |
| | |

RIFLESSIONI DOPO L'ATTIVITÀ

L'interesse e la partecipazione dei bambini

Osservazioni, curiosità, commenti rilevati

Il clima del Circle Time Grafico

L'atteggiamento dell'insegnante nella conduzione del CTG

Quali modifiche si possono apportare per il prossimo ciclo di CTG?

Come documentare il Circle Time Grafico



**GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO
DURANTE IL CIRCLE TIME GRAFICO**

| | Nome | Nome | Nome | Nome | Nome |
|---|------|------|------|------|------|
| Comportamenti osservati | | | | | |
| Partecipa volentieri al Circle Time Grafico | | | | | |
| È a disagio (si isola, non sta fermo, non parla) | | | | | |
| Deve essere stimolato per iniziare/per proseguire/per concludere | | | | | |
| Si rivolge spesso all'insegnante per chiedere aiuto (come si fa? me lo fai tu?) | | | | | |
| Si rivolge spesso all'insegnante per ricevere approvazione (così va bene?) | | | | | |
| Chiede informazioni, pareri, suggerimenti ai compagni | | | | | |
| Fornisce informazioni, pareri, suggerimenti ai compagni | | | | | |
| Crea confusione | | | | | |
| Esegue attività diverse da quelle del gruppo | | | | | |
| È aggressivo nella comunicazione | | | | | |
| Rispetta le idee dei compagni | | | | | |
| Rispetta le regole stabilite | | | | | |
| Rispetta i tempi di lavoro | | | | | |
| Al termine appare soddisfatto/gratificato | | | | | |
| Al termine appare insoddisfatto/frustrato | | | | | |

**GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO IN AMBITO
GRAFICO INIZIO SCUOLA (SETTEMBRE) FINE SCUOLA (MAGGIO)**

Nome _____

Sezione _____

| Comportamento osservato | settembre | maggio |
|---|------------------|---------------|
| Disegna volentieri? | | |
| Presenta difficoltà che non emergono in altri contesti? Quali? | | |
| Preferisce disegnare in piedi, seduto o disteso? | | |
| Lo schema figurativo è completo? | | |
| Riempie tutto il foglio? | | |
| Impugna correttamente gli strumenti? (pennarello, matita, pennello, ecc.) | | |
| Di cosa parla volentieri? Cosa attrae la sua attenzione? | | |
| Anticipa a voce quello che vuole che disegnare? | | |
| Sa descrivere ciò che ha rappresentato? | | |
| Parla volentieri del suo disegno? | | |
| Mostra i propri sentimenti? | | |
| Manifesta autonomia nella scelta dei soggetti e dei colori? | | |
| Quali colori conosce? | | |
| Quali colori utilizza? | | |
| Gli piace fare lavori manuali? | | |
| Sa utilizzare le forbici per un ampio contorno? | | |
| Sa ritagliare una figura più complessa seguendo i contorni? | | |
| È in grado di trovare il proprio equilibrio tra movimento e relax? | | |
| Riesce a concentrarsi per svolgere un'attività? | | |
| Si orienta nei processi spaziali? | | |
| Si orienta nei processi temporali? | | |



4. DALLA TEORIA ALLA PRATICA

Conoscere lo sviluppo grafico e le modalità di pensiero caratteristiche dell'infanzia sono elementi necessari per osservare il disegno di un bambino, ma nel Circle Time Grafico l'insegnante è coinvolto in tutta la sua persona. Il suo atteggiamento è molto importante per la creazione di un clima sereno e produttivo, così come la consapevolezza di essere un co-costruttore di conoscenza. Al bambino e al contesto vengono assegnati ruoli altrettanto fondamentali: se l'insegnante ne è convinto non rischia di essere eccessivamente direttivo e dogmatico oppure, al contrario, poco propositivo per timore di interferire nella discussione o nel lavoro grafico dei bambini.

Il primo obiettivo del Circle Time Grafico è il CTG stesso, pertanto all'inizio l'insegnante dovrà forse abituarsi alla nuova esperienza per sentirsi a proprio agio nella conduzione che richiede una particolare attenzione ad ogni bambino del gruppo: attenzione sia alle dinamiche interne e agli aspetti emotivi che emergono durante la seduta, sia alle modalità grafiche di rappresentazione di ogni bambino, sia alle eventuali difficoltà nell'approccio al disegno.

In realtà, quanto viene espresso nel CTG ha grande rilievo per tutto il gruppo: dai commenti e dalle opinioni dei compagni e dell'insegnante ogni bambino apprende, rielabora e adatta le rappresentazioni mentali, alla ricerca di forme idonee a esprimere quanto ha in mente.

Se entriamo nell'ottica che non c'è un modo giusto e corretto di rappresentare un certo oggetto o una certa relazione tra oggetti, allora saremo disposti ad accogliere le diverse strategie utilizzate dai bambini e cercheremo di capire quale specifico aspetto che struttura l'attività grafica (il movimento, lo stile di composizione, l'organizzazione spaziale, il rapporto tra gli elementi, ecc.) guida la sua produzione. Ogni strategia rinvia a molti processi cognitivi implicati nella sua esecuzione: ogni strategia è una possibilità, ma non l'unica (quella *necessaria* direbbero i filosofi), per portare a termine il compito.

Dedicare un tempo condiviso a quest'attività la rende stimolante di per sé, perché il bambino non si sente solo con il foglio che sembra immenso, ma è in compagnia di altri bambini che si contagiano emotivamente e si incentivano cognitivamente, ed è in presenza dell'insegnante che garantisce il sostegno se necessario.



Gli interventi dell'insegnante dovranno essere tesi a reificare in quel momento le esperienze, facendo sì che il bambino le afferri e le immagini in modo vivido, le racconti in modo personale e poi le disegni...in qualunque modo!

L'insegnante lavora sulle esperienze, aiutando il bambino a:

| | | |
|------------------|--|--|
| esprimere idee | recuperare le esperienze alla memoria se il bambino non riesce a ricordare nulla da disegnare | <i>Oggi hai giocato con i tuoi compagni in giardino: ti sei divertito molto, vero? Ti ricordi con chi eri? Mi racconti cosa facevate?</i> |
| dettagliare idee | rievocare i vari momenti dell'esperienza, facendo leva sui cinque sensi e sull'aspetto motorio | <i>Come ti tenevi per salire sullo scivolo? Ti batteva il cuore mentre scendevi? Sentivi il vento in faccia? Sei caduto?</i> |
| ordinare idee | stabilire una sequenza temporale prima-dopo, sollecitando l'aggiunta di eventi | <i>Siamo andati in giardino prima o dopo la nanna, la merenda, il pranzo? Hai giocato prima con lo scivolo o a correre? Cosa stavi facendo quando è arrivata la tua mamma?</i> |
| collocare idee | inserirle in uno spazio circoscritto che il bambino conosce e che gli infonde sicurezza | <i>Da dove si passa per uscire in giardino? Dove si trova lo scivolo?</i> |

E per sostenere l'attività grafica del bambino durante il CTG, l'insegnante valorizzerà i suoi prodotti prendendo spunto da ciò che il bambino sta effettivamente raccontando e disegnando, suggerendo, a seconda della situazione:

- sequenze temporali (*e poi? e dopo ancora cosa succede? e chi incontra in seguito?*)
- localizzazioni spaziali (*e dove si trova? dove porta la tua strada? dove va il camion che hai disegnato?*)
- esperienze sensoriali (*che odore si sente? riesci a vedere oltre il cancello? senti dei rumori? stringi forte la corda quando la tiri?*)
- esperienze climatiche (*che tempo fa? è umido? fa freddo? il sole è tiepido o scalda molto? vesti maniche lunghe o corte?*)
- avvenimenti inattesi (*e se arrivasse un animale? e se cominciasse a tirare un forte vento? e se l'aereo o l'autobus decidesse di andare a spasso in collina?*)
- esperienze motorie (*quando nuoti, come spingi con le gambe? quando lanci la palla a un compagno, come tieni le mani? quando vedi un insetto nell'erba, come ti chini per guardare meglio? se tu fossi una cavalletta, come salteresti?*).

Alla fine del Circle Time Grafico, tutti i bambini avranno molte più conoscenze e informazioni su quello che avranno disegnato, e le forme riprodotte avranno caratteristiche *visibili* e *sensibili* ai loro occhi. Armiamoci dell'idea che non devono essere necessariamente dei bei prodotti, e nemmeno devono essere sempre disegni completi.

In questo modo, gradualmente, si sviluppano anche le abilità metacognitive nel bambino, favorendo l'acquisizione di strategie per apprendere supportate dal sentimento di autoefficacia: in modo impercettibile i bambini aumentano la fiducia nelle proprie capacità di affrontare un compito o un ostacolo.



La prima raccomandazione per sostenere in modo utile ed efficace l'attività grafica, per incentivare uno stile metacognitivo, per favorire le componenti emotive e motivazionali legate all'apprendimento è che non si deve mai intervenire *direttamente* sul disegno. Se un bambino ha difficoltà ideative, se disegna in modo stereotipato o riproduce sempre gli stessi schemi, se è poco attratto dal disegno o se produce disegni frettolosi, è controproducente - se non addirittura dannoso - fare commenti riferiti al suo disegno.

I nostri discorsi non dovrebbero mai riguardare il valore del suo prodotto perché equivale a esprimere un valore sulla sua persona. E lui è soprattutto *un bambino*: un bambino che, forse, fa fatica a disegnare. Anche se il bambino obbedisce e aggiunge le orecchie all'omino a cui non le aveva disegnate, non si tratta di un vero apprendimento, perché non è stato veicolato attraverso l'esperienza ma attraverso la critica e la correzione: il rischio che il bambino si inibisca, si demotivi o si disinteressi è davvero molto alto.

Se c'è un ambito in cui la correzione è fuori luogo, questo è il disegno. V. Lowenfeld insiste convinto sulle conseguenze negative prodotte da un atteggiamento direttivo e che pretende la perfezione (1960), e Quaglia ammonisce che per correggere è importante che chi opera l'*amputazione* abbia "una mano che sa, uno strumento adatto e, soprattutto, un'intenzione benevola"⁵⁰. Ammesso che l'adulto "sappia" come si deve disegnare e che la sua correzione nei confronti del disegno sia spesso dettata da un'intenzione benevola (migliorare il disegno), non tiene conto della ricaduta emotiva sul bambino, il che è ben più grave.

Se notiamo che mancano le mani al disegno di una figura umana, si può dire al bambino "se questa bambina avesse dei fiori in mano, come li terrebbe?"; "se questo cavaliere avesse una spada per combattere, in quale mano la impugnerebbe?", attirando la sua attenzione sul dettaglio mancante (per disegnare la spada dovrà aggiungere la mano). Inoltre, c'è sempre la possibilità che, a seconda di ciò che intende comunicare, il bambino rappresenti schemi grafici diversi, e che non sempre sia in grado di fornire adeguate spiegazioni di quello che aveva in mente.

⁵⁰ QUAGLIAR., LONGOBARDI C., NEGRO A. (1996) *Il bambino nel disegno. Una classe allo specchio*, Utet Libreria, Torino.

Presentiamo alcuni disegni prodotti durante vari Circle Time Grafico condotti nelle scuole dell'infanzia della Provincia di Trento con un duplice intento: suggerire idee per utilizzare questo metodo di lavoro in sezione e avvalorare i risultati che possono essere conseguiti attraverso la programmazione annuale in ambito grafico. L'insegnante potrà valorizzare l'attività grafica unendo alla propria competenza professionale un atteggiamento di ricerca consapevole, finalizzato alla riscoperta delle infinite opportunità offerte dal disegno.

4.1 Esempi di percorsi attuati

Evoluzione di uno schema grafico: il treno

| | | |
|---|--|---|
| 1 incontro | | |
| Consegna: <i>"Disegna il treno"</i> | Obiettivi Rappresentazione grafica dello schema figurativo | Materiali Pennarelli e fogli A4 |
| 2 incontro | | |
| Consegna: <i>"Disegna il treno con i passeggeri"</i> | Obiettivi Rappresentazione grafica di elementi in relazione tra loro; cambiamento del punto di vista | Materiali Pennarelli e fogli A4 |
| 3 incontro | | |
| Consegna: <i>"Disegna il treno che attraversa la pianura"</i> | Obiettivi Rilevazione modifiche alla struttura formale; ampliamento dello spazio grafico; cambiamento del punto di vista | Materiali Pennarelli e fogli A4 |

Gli incontri del Circle Time Grafico si svolgono una volta alla settimana e coinvolgono alcuni bambini appartenenti al gruppo dei Medi. La consegna ha come oggetto il treno, dunque un mezzo di trasporto grande e che si muove veloce, ben adatto a stimolare l'immaginazione dei bambini. Gli insegnanti lo scelgono perché lo sfondo integratore dell'anno è il tema del viaggio.

A titolo di esempio analizziamo l'evoluzione dei disegni di Margherita, 4 anni e mezzo.

1. consegna: "Disegna il treno"

Margherita (**disegno 50**) descrive il treno nei dettagli più evidenti, nominando le rotaie, le ruote, i finestrini colorati a mano a mano che li rappresenta graficamente. Il suo compagno Lorenzo spiega che il treno da lui riprodotto va molto veloce e che per questo fa tanto fumo. Margherita coglie l'informazione e dice che "bisogna disegnare il fumo ma anche il posto da dove esce". Aggiunge così la ciminiera e il fumo al treno e poi afferma che il suo non va veloce come quello di Lorenzo. Alla fine annuncia: "adesso faccio una cosa specialissima: dei cuoricini che rappresentano la musichetta del treno" e aggiunge la decorazione al disegno.



Disegno 50
Margherita,
4 anni
e 6 mesi

2. consegna: "Disegna il treno con i passeggeri"

La consegna successiva impone una differente rappresentazione del treno perché la richiesta è quella di aggiungere anche i passeggeri: si tratta di cogliere, almeno a livello di intuizione, la funzione strumentale del treno e di adeguare la forma grafica a questo tassello di conoscenza.

Margherita (disegno 51) riproduce un solo vagone del treno ma numerose ruote in ordine decrescente da destra a sinistra che imprimono un certo ritmo alla composizione. Per mezzo del fenomeno della trasparenza aggiunge i passeggeri: sono tutti i bambini che partecipano con lei al Circle Time Grafico, con i quali sta evidentemente condividendo un'esperienza molto più intensa del semplice fatto di disegnare insieme. Li nomina tutti e conclude soddisfatta che "stiamo andando a Verona".



Disegno 51
Margherita,
7 anni
giorni dopo

3. consegna: "Disegna il treno che attraversa la pianura"

Margherita esordisce dicendo che disegnerà un treno giunto già a destinazione, per la precisione alla stazione di Milano. La maestra la sollecita: "Cosa si vedeva da quel treno in corsa?". E Margherita allora comincia a spiegare che era possibile osservare il sole, gli alberi e le case.

Comincia a disegnare, rappresentando nella parte bassa del foglio gli elementi più vicini, e nella parte alta del foglio il treno sui binari, in lontananza. La composizione ([disegno 52](#)) risulta dotata di un ritmo alternato, espresso nell'accostamento casa-albero.



Disegno 52
Margherita,
15 giorni
dopo

Osservando i tre disegni in successione, ci si rende conto immediatamente del cambiamento dello schema grafico del treno di Margherita, cambiamento che rispecchia le sue riflessioni sul treno e l'evoluzione delle sue conoscenze sull'argomento. Il primo disegno ([disegno 50](#)) potrebbe essere anche un autobus o un'automobile: la bambina aggiunge la ciminiera e il fumo, ma le ruote sono posizionate quasi come le zampe di un animale, e i finestrini giustapposti l'uno all'altro. I colori allegri e la musichetta prodotta dal treno ci dicono che comunque ha disegnato volentieri e con un investimento affettivo nei confronti dell'attività svolta in comune.

Il terzo disegno (**disegno 52**) presenta uno schema grafico molto più preciso: è ben visibile la locomotiva di un treno moderno, i finestrini sono separati da una distanza regolare e sono riconoscibili due porte per salire e scendere (Margherita racconta che nel suo disegno i passeggeri erano arrivati alla stazione ed erano scesi, quindi ha precisato graficamente questo elemento della narrazione).

Anche le rotaie non sono più una semplice linea di terra come nel primo disegno ma, rappresentate attraverso la tecnica del ribaltamento, acquisiscono profondità e sono presenti le assi di legno che le costituiscono.

Negli ultimi due disegni Margherita deve tener conto di una diversa rappresentazione dello spazio grafico: il secondo è pensato ponendosi all'interno del treno e riproduce uno spazio intimo, quasi familiare, dove i personaggi si toccano tra loro; il focus grafico è su un solo vagone, che occupa tutto lo spazio a disposizione, come se la bambina avesse utilizzato lo zoom per avvicinare un particolare.

Nel terzo, invece, il treno è pensato in lontananza, mentre percorre la pianura e raggiunge la città: è come se la bambina utilizzasse un grandangolo, rappresentando molti altri elementi dell'ambiente.

In tre soli incontri di Circle Time Grafico, senza che nessuno le abbia mostrato immagini o disegni di treni, senza correzioni dirette sul suo prodotto ma soltanto sollecitando la sua immaginazione e il ricordo di un'esperienza nota, lo schema del treno di Margherita si è modificato, specializzato, dettagliato, segno di una evoluzione cognitiva.

Ricordiamoci che tra la rappresentazione mentale e quella grafica c'è un *gap*, uno spazio cognitivo: la riproduzione grafica, infatti, non è immediata rispetto all'acquisizione del concetto. Pertanto, quando un nuovo elemento è presente a livello grafico significa che l'acquisizione è avvenuta ed è inglobata nelle nuove conoscenze del bambino, punto di partenza di una nuova evoluzione.

Servendoci di alcuni indici della griglia proposta nel Capitolo 3 cerchiamo di analizzare i cambiamenti avvenuti.

1. Le strutture formali:

- lo schema grafico si è arricchito nel numero di dettagli fondamentali e strutturali (forma del treno, numero e collocazione delle ruote);
- i binari non sono più rappresentati da una semplice linea di terra ma diventano precisi;
- la struttura formale di entrambi i treni è costituita da una linea di



contorno che delimita tutta la figura, tuttavia la forma dell'ultimo treno è allungata come un Frecciarossa, contiene porte e finestre in ordine e numero più adeguato che sono correttamente collocate a livello topologico;

- lo schema grafico del treno si differenzia e si struttura gradualmente;
- il movimento si percepisce in tutti i disegni attraverso la rappresentazione delle ruote, sempre meglio organizzate;
- il primo treno è molto colorato, ma con un atteggiamento più ludico che oggettivo, e l'utilizzo del colore appare orientato alla ricerca estetica più che alla rappresentazione realistica. Sebbene il treno rosa non sia forse realistico segna comunque un progresso nell'organizzazione cromatica.

2. L'organizzazione spaziale:

- con la terza consegna lo spazio della rappresentazione si allarga e la composizione si struttura su tutto il foglio, in linea orizzontale;
- le rotaie vengono inizialmente rappresentate con una semplice linea, ma nel terzo disegno sono più precise e realistiche;
- la rappresentazione della distanza è ottenuta raffigurando gli elementi della composizione (treno e paesaggio) su due piani sovrapposti.

3. L'organizzazione della composizione:

- le relazioni di contiguità tra gli elementi sono corrette per quanto riguarda l'elemento treno, si nota invece l'utilizzo del distacco rispetto ai binari in tutti e tre i disegni;
- le relazioni di inclusione tra gli elementi sono corrette, così come quelle di posizione;
- il fumo che esce dai camini delle case segue l'orientamento del tetto, così come quello del treno (nel terzo disegno) segue l'orientamento del treno;
- nel terzo disegno è possibile rintracciare un ritmo uniforme nella raffigurazione dei finestrini e delle rotaie, un ritmo alternato nell'accostamento ripetuto di casetta-albero pur non stereotipati (alberi con caratteristiche differenti; colori diversi per la casa e per porte e finestre);
- tra le strategie esecutive segnaliamo la trasparenza e il ribaltamento.

Schemi grafici in movimento

| | | |
|---|--|---|
| 1 incontro | | |
| Consegna: <i>“Disegna una persona”</i> | Obiettivi Rappresentazione grafica dello schema figurativo | Materiali Pennarelli e fogli A4 |
| 2 incontro | | |
| Consegna: <i>“Disegna una persona che nuota”</i> | Obiettivi Rappresentazione dello schema grafico modificato attraverso un movimento coordinato; presenza di un contesto ambiente orizzontale | Materiali Pennarelli e fogli A4 |
| 3 incontro | | |
| Consegna: <i>“Disegna una persona che si arrampica”</i> | Obiettivi Rappresentazione dello schema grafico modificato attraverso un altro tipo di movimento coordinato; presenza di un contesto ambiente verticale | Materiali Pennarelli e fogli A4 |



Alla richiesta di disegnare un uomo mentre nuota, Gianluca appare un po' reticente e non riesce a decidere se disegnare un generico uomo, il papà oppure se stesso. Infine si disegna ([disegno 53](#)): racconta di essere al mare e dice di non amare molto l'acqua e che preferisce giocare a riva con la sabbia e le formine. Gli piace però quando le onde gli bagnano i piedi. La rappresentazione è piuttosto sintetica: una linea tracciata in basso delimita il mare in movimento e l'omino è completo di gambe e braccia ma non sono presenti né le mani né i piedi. Gianluca si disegna un po' sospeso sulle onde: non è in relazione con il mare, uno spazio sancisce il distacco. L'elemento emotivo sembra giocare un ruolo determinante nella rappresentazione quasi essenziale prodotta dal bambino: la relazione con l'acqua, infatti, è pregna di aspetti inconsci molto forti, e molti bambini non si sentono a proprio agio nel mare.

Consegna: "Disegna una persona che nuota"



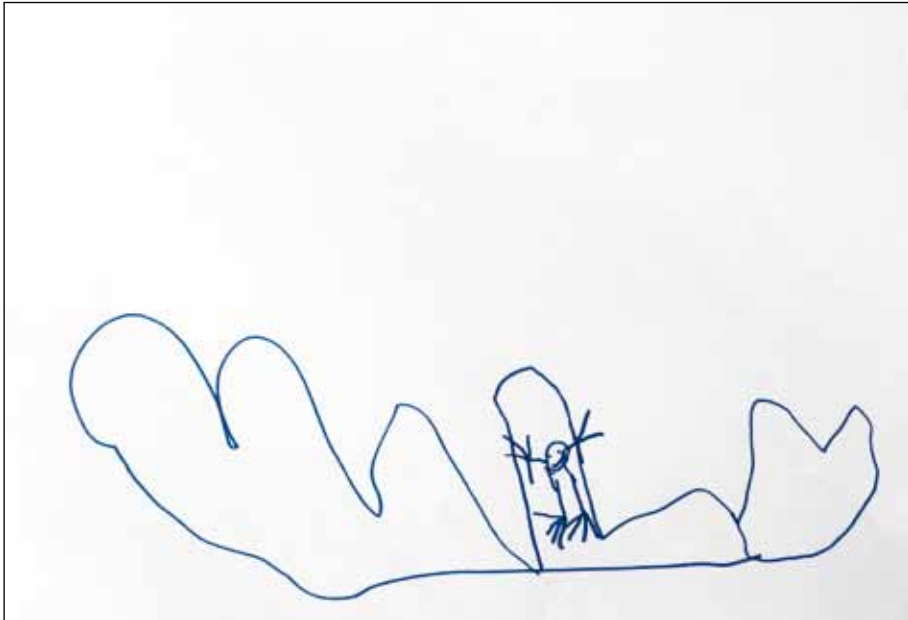
Disegno 53
Gianluca,
4 anni
e 3 mesi

La consegna del Circle Time Grafico successivo gli è molto più gradita e Gianluca appare rilassato e loquace. Arrampicare è un'esperienza che conosce molto bene perché è un'attività che condivide con i genitori, appassionati di scalate.

Nel disegno ([disegno 54](#)) rappresenta le montagne e se stesso, intento all'arrampicata. Si è raffigurato sorridente e alto, sovrapposto alla roccia: l'ambiente è rassicurante, egli non teme le altezze. Nel suo disegno

spiccano mani e piedi, molto grandi e ben dettagliati, e anche lo schema figurativo ha acquistato spessore, infatti è disegnato con un tratto doppio. Evidentemente, Gianluca è in grado di disegnare le mani e i piedi, ma la prima consegna non ha sollecitato in lui la loro rappresentazione, nonostante abbia ricordato il mare e i suoi giochi. Sembra emergere soprattutto una certa resistenza nei confronti dell'acqua e all'idea di bagnarsi: in montagna si sente molto più sicuro e infatti parla come un piccolo esperto dell'importanza di "tenersi alle corde e di procedere lentamente ma senza fermarsi". Non sfugge come tutto il suo corpo sia presente in questo secondo disegno, non solo le sue mani e i suoi piedi che conoscono bene le montagne della val di Fiemme.

Consegna: "Disegna una persona che si arrampica"



Disegno 54
Gianluca,
4 anni
e 3 mesi

Differente è invece l'esperienza di Denis: egli ama l'acqua e frequenta corsi di nuoto durante l'anno. Racconta con entusiasmo della sensazione di andare sott'acqua e di come gli batte forte il cuore quando si tuffa. "Il tuffo è una questione di testa" ripeterebbe sempre l'istruttore, Denis lo riferisce ridendo e poi aggiunge: "io però la fatica la sento nelle braccia e nelle gambe!" (disegno 55).

Disegna queste ultime, infatti, ben visibili, dettagliando i piedi addirittura attraverso la rappresentazione di ogni singolo dito e aggiunge delle linee perché si capisca che sta nuotando velocemente.



Osserviamo in particolare come l'azione di nuotare, che il nostro autore conosce molto bene, attragga tutta l'attenzione di Denis: utilizza infatti una strategia originale per rappresentare il movimento del braccio, riproducendolo per ben tre volte, uno accanto all'altro. Il gesto di alzare il braccio sopra la testa risulta pertanto segmentato, spezzato in tre posizioni successive, come in una sorta di fermo immagine da cui è possibile intuire la strategia mentale utilizzata per recuperare la sequenza a livello mnemonico.

Consegna: *“Disegna una persona che nuota”*



Disegno 55

Denis,
5 anni
e 10 mesi

Prima di presentare la consegna del Circle Time Grafico relativa alla rappresentazione di una persona che si arrampica, gli insegnanti avevano pensato ad attività collaterali che aiutassero i bambini ad affrontare l'effettiva difficoltà cognitiva di modificare lo schema grafico della figura umana per esprimere un movimento coordinato. Ai bambini sono quindi state proposte varie attività psicomotorie molto coinvolgenti e di tipo diverso tra loro: i disegni delle prossime pagine documentano in quale misura le esperienze producano apprendimenti corporei differenti e come si traducano a livello grafico sul foglio, arricchendo le rappresentazioni pittoriche.

Esperienza 1

Alcuni insegnanti avevano accompagnato i bambini al parco vicino alla scuola dove si trovava un muretto di media altezza che i bambini potevano scalare. Tutti si erano cimentati, divertendosi e sperimentando attivamente il movimento: l'esperienza di scalare si era impressa dentro di loro, a livello motorio, cognitivo ed emotivo.



I disegni di Daniele e di Pietro denotano uno schema grafico estremamente realistico, segno che è stato rielaborato mentalmente prima di essere riprodotto. I bambini hanno scomposto il movimento in varie sequenze e successivamente lo hanno ricomposto, scegliendo di raffigurare il momento più esemplare per esprimere l'azione. Daniele ([disegno 56](#)) riesce brillantemente in una rappresentazione complessa: si ritrae nell'atto di salire, presentandosi di schiena. Evidentemente ha



osservato anche a lungo i compagni: la presa delle mani sul muretto indica un gesto noto, e la gamba è piegata nell'atto di tirarsi su. Le braccia, ben definite, esprimono la fatica del corpo che deve essere sostenuto per scalare il muretto. Notiamo quanto sia accurata anche la rappresentazione delle pietre del muretto, con la calce in mezzo alle pietre smussate.

Consegna: “Disegna una persona che si arrampica”

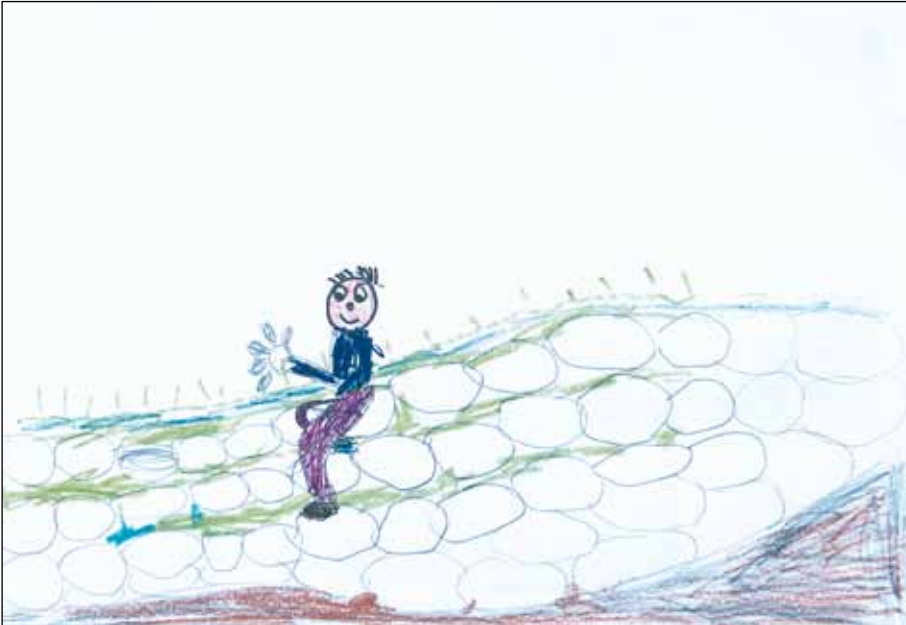


Disegno 56
Daniele,
5 anni
e 7 mesi

Del disegno di Pietro ([disegno 57](#)) colpisce l'angolazione che presenta il corpo quasi di profilo: il braccio destro non è visibile e la mano sinistra è molto evidenziata, nell'atto di afferrare la cima.

È evidente che solo uno schema grafico ben acquisito può essere mentalmente scomposto e ruotato sul proprio asse per esemplificare un movimento: i due bambini, appartenenti al gruppo dei Grandi, non si limitano infatti a giustapporre la figura al muretto (come invece si nota nel disegno di Gianluca, [disegno 54](#)), ma sono entrambi in grado di modulare l'azione precedentemente eseguita sul muretto.

Anche Pietro cura i dettagli dell'ambiente, rappresentando l'erba che ricopre il muretto: arrivare a toccarla significava aver raggiunto la cima. Tanta cura e precisione confermano la validità dell'attività scelta per ampliare l'orizzonte rappresentativo e simbolico: mimare l'atto di tirare una palla, oppure di nuotare o di arrampicarsi è certamente utile per riportare alla memoria i gesti che costituiscono uno schema d'azione, ma poterlo provare effettivamente in un contesto ludico ha reso l'esperienza significativa e interessante da riprodurre graficamente.



Disegno 57
Pietro,
5 anni
e 10 mesi

Esperienza 2

In un'altra sezione, le maestre hanno preparato il Circle Time Grafico invitando un esperto di scalate in montagna che ha montato una parete nel giardino della scuola e ha fatto arrampicare i bambini, sostenuti dall'apposita imbragatura. E i disegni di Luca e di Ilaria ([numero 58](#) e [59](#)) traducono la diversa esperienza.



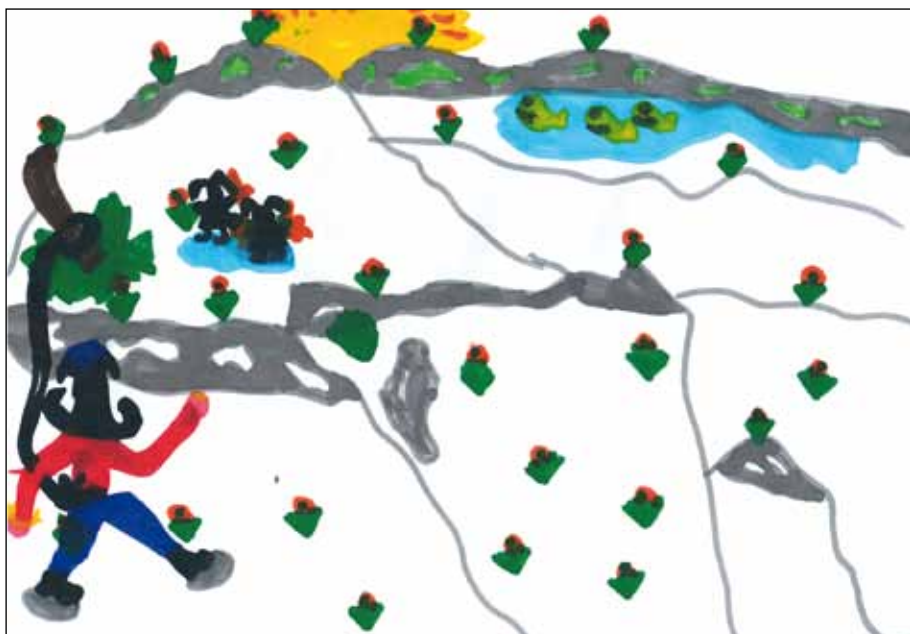
I bambini si sono immaginati in un reale contesto montano, raffigurando laghi e montagne a distanza, o un'alta parete da scalare. Anche l'abbigliamento con la riproduzione delle corde e dell'imbragatura suggerisce la riflessione su altri aspetti coinvolti nell'azione di arrampicare rispetto ai disegni precedenti. Una didattica caratterizzata dalla costruzione e non dalla mera riproduzione di conoscenze salvaguarda il diritto alle differenze individuali che possono emergere con forza attraverso il disegno, la forma più altamente espressiva nella scuola dell'infanzia.

Consegna: "Disegna una persona che si arrampica"



Disegno 58

Luca,
6 anni
e un mese



Disegno 59

Ilaria,
5 anni
e 2 mesi

Esperienza 3

Un altro gruppo, infine, ha avuto la possibilità di arrampicarsi sui giochi e sugli alberi presenti nel giardino della scuola. Il disegno di Martina ([disegno 60](#)) esprime con sicurezza la coordinazione necessaria per affrontare una salita sull'albero.

Consegna: *“Disegna una persona che si arrampica”*



Disegno 60

Martina,
6 anni
e 3 mesi

Chiara, invece, si è rappresentata nell'intento di arrampicarsi sul quadro svedese, braccia e gambe tese per mantenersi in equilibrio ([disegno 61](#)). La rappresentazione degli arti è a tratto semplice, non doppio, tuttavia il lavoro sullo schema grafico effettuato a livello corporeo ha innescato un progresso maturativo che si evince dal confronto tra il disegno della figura umana realizzato durante il primo Circle Time Grafico e quello prodotto alla fine delle tre consegne, come verifica.

Consegna: "Disegna una persona che si arrampica"



Disegno 61
Chiara,
5 anni
e 3 mesi

La figura umana (disegno 62) prodotta successivamente al ciclo di CTG appare molto più armonica nelle parti e nelle proporzioni delle strutture formali. Non solo la figura si è ridimensionata sul foglio, ma le gambe hanno assunto consistenza e sono rappresentate a tratto doppio.

Un'evoluzione altrettanto significativa a livello dello schema corporeo è quella che possiamo cogliere osservando i disegni di Alex (disegno 63).



Consegna: "Fai il disegno di te stesso"

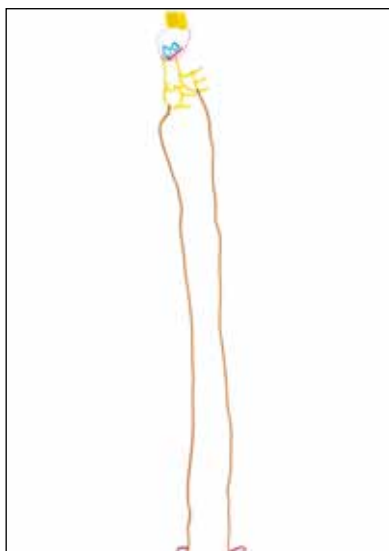
Disegni 62

Chiara,
prima
e dopo



Disegni 63

Alex,
prima
e dopo



Scarabocchi buoni e cattivi

Il Circle Time Grafico deve essere attuato anche con il gruppo dei Piccoli che scarabocchiano: in realtà, in un'ottica a lungo raggio, essi sono i più avvantaggiati, perché potranno fare molte esperienze con l'attività grafica nell'ambito di una programmazione triennale, acquisendo competenze significative rispetto al disegno nella scuola dell'infanzia.

Come abbiamo approfondito nella trattazione teorica dello scarabocchio, (vedi Cap. 2), i soggetti da prediligere nella consegna dovranno essere oggetti in movimento, che fanno rumore, oppure chiaramente connotati a livello dinamico (oggetto lento/veloce; animali che saltellano, che strisciano, che si arrampicano, ecc.), o ancora a livello morale (buono/cattivo). La qualità della linea tradurrà tutte queste caratteristiche, esprimendo anche il vissuto del bambino, le sue conoscenze e il suo coinvolgimento emotivo.

Un ciclo di CTG, nel caso dei Piccoli, può essere costituito da due sole consegne, invece di tre; è importante che esse siano incisive e differenti tra loro - che si riferiscano a momenti clou di una narrazione o di un'esperienza al fine di mantenere viva l'attenzione e la partecipazione del gruppo.

Proponiamo i disegni realizzati dai bambini del gruppo dei Piccoli dopo la narrazione della storia del Lupo e dei sette Capretti e della Lepre e la Tartaruga: nel primo caso un personaggio cattivo per eccellenza - il lupo - è contrapposto a dei cuccioli indifesi, nel secondo due animali con caratteristiche diverse sono in antagonismo tra loro.

Dai disegni raccolti è possibile riscontrare le peculiarità della linea, come già osservato nell'esposizione teorica. I personaggi brutti e cattivi sono connotati con linee caratteristiche del tracciato cattivo: il lupo immaginato da Alessio ([disegno 64](#)) possiede zampe con unghie crudeli e la linea che le rappresenta è dentellata, spezzettata e discontinua. I sette capretti, invece sono identificati da un nucleo tondeggiante e il tracciato che li unisce a livello di sentimento è una linea dolce e arrotondata, a confermare la loro bontà ([disegno 65](#)).



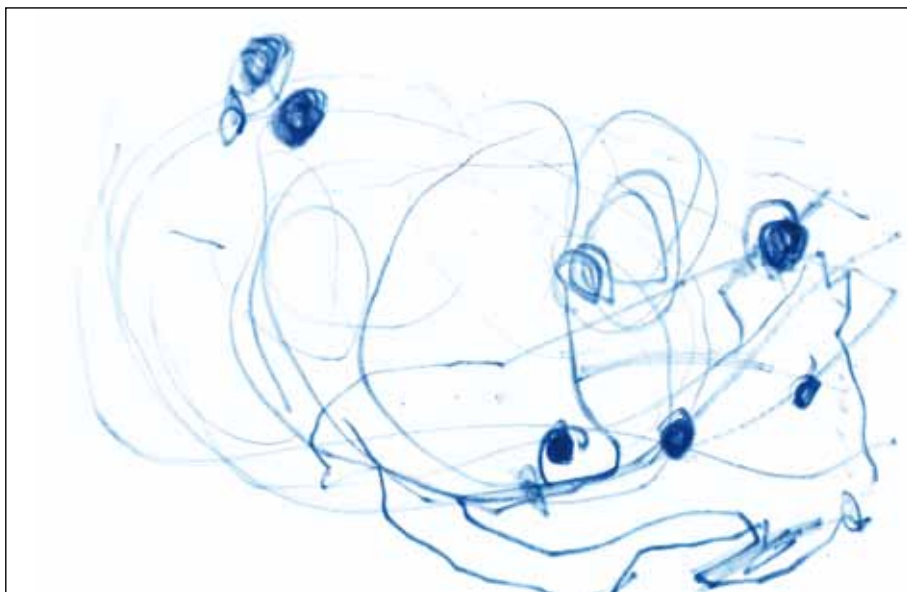
Consegna: "Disegna il Lupo della fiaba"



Disegno 64

Alessio,
3 anni
e 3 mesi

Consegna: "Disegna i Sette Capretti"



Disegno 65

Alessio,
3 anni
e 3 mesi

Nel caso di Andrea ([disegno 66](#)), la forza del lupo cattivo prende il sopravvento: è disegnato di enormi proporzioni tanto da occupare con la sua grandezza tutto il foglio, mentre il caprettino non possiede nemmeno una forma ma è una linea quasi evanescente, a testimoniare l'atteggiamento indifeso. Evidenti, in questo disegno, il coinvolgimento di Andrea nella drammatizzazione del racconto e il processo di identificazione con la paura esperita dal piccolo protagonista della fiaba.

Consegna: "Disegna il Lupo della fiaba"



Disegno 66
Andrea,
3 anni
e 10 mesi

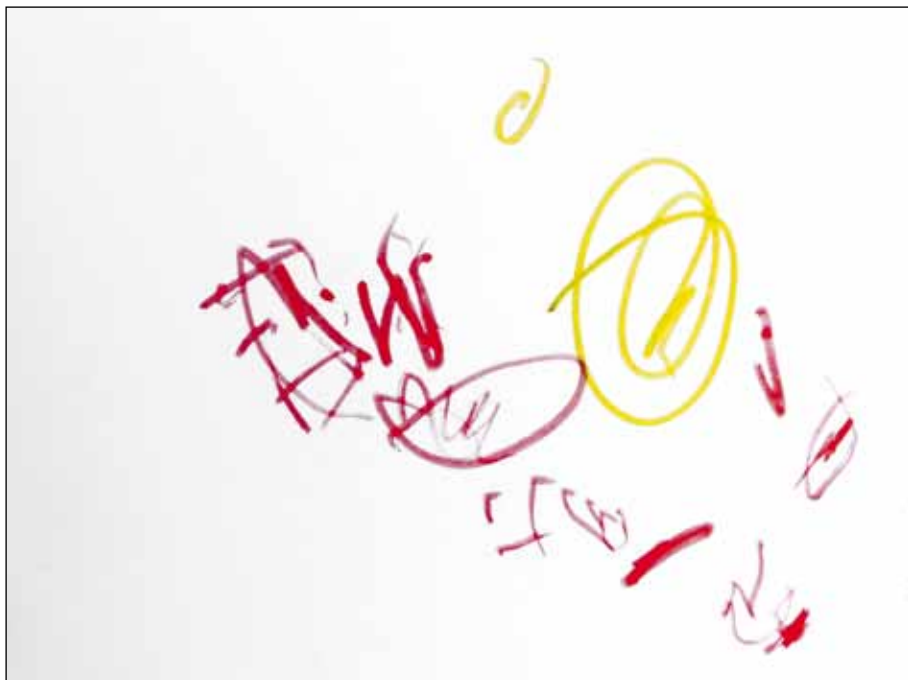
Il disegno di Manuela ([disegno 67](#)), è stato realizzato in un CTG preceduto da una seduta di psicomotricità durante la quale i bambini avevano impersonificato la Lepre e la Tartaruga contraddistinti da differenti modi di spostarsi, che i bambini avevano mimato e riprodotto.

I due protagonisti sono ben evidenziati attraverso due tracciati distinti per forma e colore. In giallo, la tartaruga: il tracciato denota uno scarabocchio buono - di solito i bambini tifano per la tartaruga - e uno scarabocchio della stessa forma, ma di ridotte dimensioni, indica il lento movimento del suo camminare.



La velocità delle lepre, al contrario, è colta attraverso una serie di scarabocchi in sequenza e il colore utilizzato è il rosso, che ben coglie l'azione.

Consegna: “Disegna la Lepre e la Tartaruga”



Disegno 67

Manuela,
3 anni

4.2 Tra un ciclo di Circle Time Grafico e l'altro: il CTG di pausa

L'incontro di Circle Time Grafico che fa da ponte tra un ciclo e l'altro ha la valenza di una pausa per permettere alle conoscenze e abilità acquisite di sedimentarsi: è dedicato ad esperienze di manipolazione della linea e del colore, anche per non rendere abitudinario il CTG. Deve quindi avere alcune caratteristiche, quali la proposta di una consegna meno strutturata, l'utilizzo di materiali diversi e anche di obiettivi differenti. L'attenzione dovrebbe spostarsi dagli elementi che strutturano il disegno alla libera espressione: si può ad esempio lavorare sugli effetti cromatici (utilizzando quindi materiali più adatti a

stimolare la percezione visiva del colore quali i colori a tempera o gli acrilici, oppure i colori a dita).

Si può inoltre lavorare sulla linea, recuperando lo scarabocchio anche per i bambini Medi e Grandi.

Suggerisco alcune idee elaborate in questi anni. La tovaglia è il primo elemento da variare: l'insegnante preparerà una tovaglia nuova, creata con grandi fogli bianchi uniti tra loro e lo scopo sarà quello di colorarla durante il Circle Time Grafico, agendo attivamente e creativamente sul mezzo che di solito delimita il luogo di lavoro.

La maestra, per esempio, avrà diviso in spicchi la tovaglia con il pennarello indelebile, in modo che ognuno abbia un pezzo a propria disposizione e non invada quello degli altri. Per i bambini assume il significato di reinventare questo spazio che appartiene loro, diventando protagonisti di questo cambiamento per costruire insieme uno sfondo comune.

La consegna potrà essere molto varia e creativa per favorire la proiezione di contenuti personali:

- ognuno dipinga il proprio spazio usando solo colori caldi (predisposizione sulla tavola dei colori caldi in ordine cromatico);
- ognuno dipinga il proprio spazio usando solo colori freddi (predisposizione sulla tavola dei colori freddi in ordine cromatico);
- ognuno dipinga il proprio spazio con campiture di colori primari (oppure primari e complementari; in questo caso potrà essere utile dividere lo spicchio a quadri, in modo da imitare lo stile di Mondrian);
- ognuno dipinga il proprio spazio facendo uso della linea dello scarabocchio: ad esempio, dipingiamo la gioia (in questa occasione può essere utile mettere della musica classica con ritmi e andamenti allegri, perché può aiutare i bambini nella composizione, creando sinestesie sensoriali e percettive);
- ognuno dipinga il proprio spazio solo con il pennarello nero, creando forme o ritmi alternati al bianco (si può dare ai bambini il pennarello indelebile, oppure usare l'acrilico nero).

Si possono usare anche altri materiali quali pastelli a cera, matita bianca su cartoncino nero; carboncino, acquerello ecc., compresa ogni sostanza vegetale che lasci una traccia colorata.



5. PRESENTARE UN DISEGNO AI GENITORI

Il mondo della scuola e quello della famiglia sono l'universo del bambino: anche senza ricorrere alla teoria dei contesti di Urie Bronfenbrenner⁵¹, appare evidente come tutta la vita di un bambino si giochi in questi due ambienti vitali e significativi a livello affettivo e cognitivo. E quando questi due mondi si incontrano, da un punto di vista psicologico assistiamo all'incontro di due immagini di bambino: quella del figlio dei genitori e quella dell'alunno dell'insegnante. Tale incontro avviene in quello che alcuni studiosi⁵² hanno definito *boundary zone*, ovvero in una zona di confine tra il territorio della scuola e quello della famiglia: un luogo che è contemporaneamente fisico e simbolico. Viene chiamata una zona di confine, ma in alcuni casi l'insegnante deve muoversi come in un campo minato: se non si stabilisce una vera alleanza, ogni sua parola viene soppesata, ogni sua affermazione interpretata come un giudizio che trascende il bambino e i suoi comportamenti, per assumere connotazioni simboliche di valore sulla famiglia stessa.

Questi due bambini, il figlio e l'allievo, non sono sempre coincidenti, perché lo sguardo che si posa su di loro è emotivamente differente. Alla scuola i genitori affidano quanto hanno di più prezioso, un figlio, e non sempre si vedono restituire l'immagine amata: qualche volta ciò avviene a ragione, qualche volta a torto, ma da un punto di vista psicologico il vissuto emotivo provocato dalla ferita narcisistica non cambia e - quasi sempre - difficilmente si comprendono fino in fondo le motivazioni dell'altro.

In psicologia il concetto di relazione si sovrappone quasi completamente a quello di comunicazione, a cui si aggiungono tutti gli

⁵¹ U. Bronfenbrenner (1979) teorizza un sistema di situazioni ambientali, ovvero di relazioni, che va dal "microsistema" (i luoghi in cui si svolgono interazioni faccia a faccia, come in famiglia), al "mesosistema", dove avvengono le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali a cui l'individuo partecipa attivamente (e quindi, nel nostro caso, la famiglia e la scuola) all'ecosistema, costituito da situazioni ambientali più ampie alle quali il soggetto non partecipa attivamente ma che condizionano il microsistema (ad esempio posto di lavoro o amicizie dei genitori) e infine il macrosistema che i primi tre include e comprende (cultura o sub-cultura del Paese di appartenenza).

⁵² Engestrom, Karkkainen, 1995; Tuomi-Grohn, Engestrom, 2003.



aspetti della metacomunicazione, talvolta difficili da decifrare perché impliciti e perché non afferiscono al mondo verbale (perché usa questo tono? cosa mi vuol dire con questo atteggiamento?). L'essere consapevoli del proprio stile comunicativo è una competenza importante in molti ambiti lavorativi: nel caso dell'insegnante è fondamentale, perché significa instaurare interazioni efficaci, congruenti rispetto al proprio ruolo e, soprattutto, *costruttive*.

Mi pare di poter individuare nel disegno un buon punto di partenza per iniziare il colloquio con i genitori, perché il disegno è un comportamento evidente e tangibile, sia per l'insegnante che per il genitore. Attraverso i disegni prodotti, il bambino viene descritto e non valutato; inoltre, è possibile ripercorrere la sua crescita emotiva e cognitiva coinvolgendo i genitori e rassicurandoli rispetto alle loro ansie. La presentazione del bambino attraverso le sue produzioni grafiche, infine, permette anche di lasciare spazio all'emergere di eventuali dubbi e problemi, la cui risoluzione verrà concordata insieme.


Il Circle Time Grafico documenta i progressi del bambino ed evidenzia le competenze raggiunte in tutti gli ambiti della personalità: è pertanto *un bambino a tutto tondo* che viene restituito alla coppia genitoriale, e starà all'insegnante cogliere la ricchezza che il disegno offre per sottolineare un aspetto piuttosto che un altro o adombrare caratteristiche che si ritiene opportuno non evidenziare.

Propongo nelle pagine successive una griglia che facilita l'analisi di un disegno in vista della presentazione a un genitore: credo di aver insistito abbastanza sulla plasticità di questi strumenti, quindi ogni insegnante si sentirà libero di utilizzarli o meno e di scegliere le voci più significative o interessanti rispetto al disegno che sta commentando o in relazione al bambino che lo ha eseguito.

Sono persuasa che il grande impegno richiesto da quanto proposto in questo libro si concentri nella delicata competenza professionale di chi si relaziona con un genitore: l'insegnante è testimone di un percorso evolutivo a volte non così manifesto a madri e padri, abituati a vedere e a relazionarsi con il-figlio-che-conoscono e non con il bambino inserito in un contesto sociale e di apprendimento arricchito dalle tante risorse di cui abbiamo parlato.

SCHEMA ANALISI DI UN DISEGNO DA PRESENTARE

| INTRODUZIONE | |
|---|--|
| Titolo o argomento | Il titolo che il bambino ha attribuito al disegno, oppure la consegna del Circle Time Grafico. |
| Data | I disegni devono sempre essere datati per risalire al periodo in cui sono stati disegnati, per mettere in relazione situazioni o eventi significativi. |
| Motivo della realizzazione | Disegno libero; Circle Time Grafico; disegno dopo un'uscita, una seduta di psicomotricità; disegno a tema su un evento avvenuto a scuola, ecc. La comprensione viene facilitata potendo trovare delle connessioni tra il disegno e l'intenzione del bambino di comunicare ed esprimere i propri sentimenti. |
| Materiale utilizzato e tecnica eseguita | La scelta del materiale e il procedimento utilizzato, come abbiamo visto, influenzano il lavoro e il risultato conseguito. |
| Descrizione denotativa | Spiegare cosa rappresenta il disegno, gli elementi e i personaggi in relazione tra loro. Il Circle Time Grafico fa sì che l'insegnante non debba più scrivere sul disegno del bambino, pessima consuetudine nella scuola: non sarà necessario neanche nel caso dello scarabocchio! Buona strategia è quella di siglare immagini/ tracciati con numeri sequenziali e riportare sul retro il nome dell'oggetto rappresentato o i commenti del bambino. |
| 2. ANALISI DELLO SCHEMA COMPOSITIVO | |
| | La composizione è lo scheletro del disegno, si tratta quindi di spiegare l'organizzazione degli elementi all'interno del disegno, e in particolare: il punto focale, la simmetria, il peso e l'equilibrio, l'idea di profondità, la presenza del movimento. |



| | |
|------------------------------|--|
| Descrizione delle forme | Rappresentazione canonica e concetto affettivo Rappresentazione da un solo punto di vista Uso della trasparenza Utilizza forme regolari, stilizzate, essenziali, articolate, complesse, definite, statiche, geometriche, ecc. |
| La rappresentazione spaziale | Quale tipo di rappresentazione ha usato il bambino? Ribaltamento, prospettiva lineare, utilizzo di più piani, prospettiva aerea, occlusione parziale o totale, sovrapposizione di oggetti, ecc. |
| 3. COLORE | |
| | Scelta cromatica realistica, casuale, motivata Preferenza colori caldi/ freddi, accesi, vivaci, tenui, tonali, monocromia, coprenti, ecc. Gamma dei colori utilizzati (vasta o limitata) |
| 4. DESCRIZIONE CONNOTATIVA | |
| | Quale messaggio esprime il disegno? Funzione comunicativa del disegno (narrativa, emozionale, descrittiva, estetica, ludica, ecc.) |
| Confronto con altri disegni | Evidenziare cambiamenti, progressi, elementi particolari che si ripresentano, somiglianze, ecc. |
| 5. PORRE DOMANDE | |
| | Chiedere al genitore quali sentimenti suscitano in lui il disegno del figlio, cosa ne pensa, se è in grado di entrare in sintonia con il disegno e con il bambino che ha disegnato (il figlio o la figlia). |

Presentiamo, a titolo di esempio, il disegno di Anna, eseguito un lunedì mattina durante un Circle Time Grafico la cui consegna era: *“Disegna cosa hai fatto con la tua famiglia nella giornata di ieri”*. La bambina era stata con la sua famiglia a un parco safari e l’esperienza l’aveva entusiasmata.

Il suo disegno è eseguito con molta cura e denota buone capacità compositive: la linea di terra e quella del cielo delimitano lo spazio che si riempie con la rappresentazione di alcuni animali, disegnati di profilo in modo da mettere in risalto gli elementi dinamici (rappresentazione canonica/ concetto affettivo). La loro raffigurazione è particolarmente matura da un punto di vista grafico perché Anna utilizza una sola linea per il contorno che risulta continuo (ovvero a “filatura”) invece di costruire lo schema grafico a blocchi. I tre animali sono disegnati mediante un ritmo alternato (animali grandi e piccoli) che fornisce vivacità alla composizione.

Con l’aggiunta della rappresentazione di sé accanto alla giraffa, il punto focale si localizza nell’area di destra dove - secondo i teorici di storia dell’arte - l’occhio si sofferma maggiormente. Non a caso, quindi, la coppia bambina-giraffa acquista un maggior peso visivo: è anche il cuore della giornata trascorsa e Anna condivide altezza e tonalità cromatiche con l’animale che più le è piaciuto. In questo caso indubbiamente la sproporzione tra la bambina e la giraffa ha un significato affettivo: il paragone con gli altri elementi del disegno - adeguati nelle proporzioni - denota infatti il superamento dell’incapacità di sintesi a livello cognitivo.

L’insieme della composizione è armonico e ben equilibrato: lo sguardo contempla i vari elementi raffigurati in modo bilanciato, come se le forme si compensassero a vicenda. Il disegno presenta una serie di linee di forza che guidano l’occhio nel disegno, creando un percorso visivo che raggiunge lo scopo di mantenere viva l’attenzione dell’osservatore. Possiamo infatti distinguere la linea del cielo e della terra - linee orizzontali - e la rappresentazione degli animali e della figura umana - linee verticali; ma la linea del collo della giraffa è obliqua e “rompe” questa quiete. Dalle orecchie della giraffa diparte un’altra linea orizzontale verso sinistra su cui Anna disegna le stelle e la luna dando prova di sapiente ed efficace equilibrio compositivo (non si tratta pertanto solo di “riempire dei vuoti”!).



Notiamo inoltre che la bambina utilizza forme grafiche complesse e differenziate tra loro nella rappresentazione dei diversi animali e che l'uso del colore tenda ai colori caldi: c'è attenzione al realismo cromatico in alcuni aspetti (colore degli animali, del cielo, della terra e delle stelle) e una scelta motivata dall'affetto per quanto riguarda l'immagine che la riproduce.

Il disegno complessivamente risponde a una funzione narrativa (raccontare la bella giornata trascorsa con la famiglia), ma anche emozionale, perché Anna ha rivelato la sua gioia e le belle cose che ha appreso, sintetizzando il tutto in un disegno che è espressione di serenità interiore e di maturità cognitiva.

Consegna: *“Disegna cosa hai fatto con la tua famiglia ieri”*



Disegno 68

Anna,
5 anni
e 8 mesi

6. COMPETENZE GRAFICHE

Gli studiosi concordano nel ritenere che il disegno infantile sia condizionato certamente dall'abilità psicomotoria, ma soprattutto dal livello di sviluppo mentale, ovvero dalla ricchezza delle nozioni che il bambino possiede e dal grado di organizzazione delle percezioni che egli sa cogliere e rappresentarsi.

È altresì condivisa l'idea che il bambino conosca del mondo e della realtà che lo circonda molte più cose di quelle che riesce a rappresentare. A questo proposito è forse utile ricordare che tra la capacità percettiva, quella rappresentativa e quella di riproduzione grafica non vi è perfetta coincidenza: in altre parole, i tre processi procedono in modo asincronico l'uno rispetto all'altro e pertanto quando nel disegno riscontriamo, ad esempio, la rappresentazione di una relazione topologica o di uno schema grafico complesso, significa che tale conoscenza è stata realmente acquisita, e che lo è in modo stabile. La capacità di rappresentare graficamente quanto inizialmente percepito - e successivamente rappresentato mentalmente - è l'ultimo momento di un percorso di sviluppo che conferma la stretta relazione tra i processi cognitivi e il disegno: senza sottovalutare gli aspetti espressivi intrinseci all'attività grafica, il prodotto grafico attesta il raggiungimento nel bambino di complesse abilità cognitive e metacognitive.

Alla fine di questo viaggio nel mondo del disegno infantile, possiamo individuare alcune competenze grafiche a cui tendere alla fine della scuola dell'infanzia. Alcune premesse sono tuttavia necessarie: innanzitutto desidero sottolineare che non si tratta di indicazioni vincolanti e che non possono essere considerate predittive dello sviluppo successivo del bambino. Dovrebbero piuttosto essere interpretate come punti di riferimento che gli insegnanti possono utilizzare per impostare le attività grafiche espressive in genere e per programmare i vari cicli di Circle Time Grafico, in modo da stimolare il bambino a riflettere e a rielaborare le sue conoscenze, traducendole sul foglio.

Infatti, e questa è la seconda premessa, le abilità e le competenze in ambito grafico devono essere *coltivate*. L'apprendimento non è soltanto acquisizione e memorizzazione di informazioni: consiste nella trasformazione di tali informazioni che devono essere collegate alle conoscenze già possedute, in modo da poter essere utilizzate per



costruire una coerente interpretazione del mondo, delle relazioni e degli eventi. Solo un lavoro attento, motivato e regolare - premessa di un'attività molare - può favorire la selezione, la comprensione solida e al contempo dinamica e il concretizzarsi di una rete di conoscenze efficace e utile per agire nel mondo reale. "Lo sviluppo cognitivo del bambino ha luogo perché egli fa parte di una comunità di soggetti pensanti"⁵³ con le quali il bambino interagisce, si confronta e cerca soluzioni. In altre parole, se il disegno è ridotto ad attività isolata, casuale e spontanea, il bambino è solo nei processi che sottendono l'attività grafica e decadono tutte le potenzialità di cui abbiamo parlato a proposito del Circle Time Grafico.

Programmando l'attività grafica dall'entrata dei bambini nella scuola dell'infanzia - iniziando perciò con lo scarabocchio - è possibile sviluppare nei bambini le abilità grafiche specifiche della loro età: in questo modo aumentano le probabilità che vengano padroneggiate con successo le abilità successive, alimentando il sentimento di autoefficacia e l'immagine di sé di "allievo capace e competente".

Fermo restando che lo sviluppo psicologico è un processo dinamico e complesso che contempla percorsi differenti e non lineari su cui influiscono molte variabili, nel susseguirsi dei vari CTG l'insegnante può rispondere alle diverse necessità dei tanti bambini della propria sezione. Il meno abile e il più abile della comunità delimitano i margini della zona di sviluppo prossimale all'interno della quale l'insegnante opera: nessuno è danneggiato dalla presenza dei compagni che si collocano a livelli maturativi corrispondenti o differenti al proprio. Anzi: nel CTG si arricchiscono le conoscenze di ognuno, si implementano le abilità cognitive e pratiche e si costruiscono insieme le competenze.

Nell'attività grafica vengono attivati molti processi cognitivi e tutti concorrono al risultato finale di un processo di elaborazione articolato, composto da tre grandi fasi: l'ideazione, la pianificazione e l'esecuzione del disegno. Per ognuna di queste fasi indicheremo delle competenze grafiche che possono essere raggiunte alla fine della scuola dell'infanzia se - e sottolineo se - negli anni precedenti si è impostato un lavoro in ambito grafico fondato su una mirata programmazione e sulla conduzione regolare di *Circle Time Grafici*.

⁵³ ROGOFF B. 2004 *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano, p. 277.

Infine, la competenza è massima quando il soggetto ne è consapevole, e tale consapevolezza attiene alla metacognizione, ovvero alla conoscenza che un soggetto ha sia del proprio funzionamento cognitivo sia dei meccanismi che ne permettono il controllo e l'utilizzo nelle situazioni in cui occorre risolvere i problemi.

Le variabili psicologiche che sottostanno alla metacognizione tra cui il sentimento di autoefficacia, l'attribuzione del proprio successo o insuccesso e la motivazione, giocano un ruolo fondamentale per l'apprendimento e condizionano non solo lo sviluppo grafico ma l'intero processo di apprendimento. Fortunatamente, l'intelligenza è educabile e pertanto, qualunque sia il livello di partenza, un buon lavoro del mediatore-insegnante può sostenere il raggiungimento di adeguati obiettivi.

6.1 Competenze relative al processo di ideazione

Un disegno inizia da un'idea, dalla decisione di rappresentare una situazione interessante e significativa: per qualcuno tale fase è stimolante e le idee fluiscono velocemente, per qualcun altro produrre pensieri è difficile.

L'insegnante svolge un ruolo fondamentale nell'aiutare il bambino in difficoltà, perché gli presta letteralmente la propria mente per pensare. Un breve training di osservazione e di ascolto del bambino permetterà facilmente di identificare l'origine di questa difficoltà (che evidentemente non sarà limitata al solo ambito grafico) e di scegliere la modalità più adatta per relazionarsi con il bambino, sostenendolo innanzitutto a livello di autostima.

La discussione che precede l'introduzione della consegna permette *la produzione di idee* tra i bambini, sostenuta dalle associazioni mentali che emergono spontaneamente attraverso gli interventi di ognuno dei partecipanti. L'atteggiamento democratico e *l'accettazione di qualsiasi proposta espressa* (anche di quelle che sfidano la convenzionalità) favorisce la libera circolazione di opinioni e, infine, i bambini vagliano quanto emerge dalla discussione, scegliendo cosa può entrare a far parte del proprio progetto di disegno attraverso *una selezione delle idee*.

Talvolta le idee originali nascono dalla combinazione di elementi semplici o banali; attraverso consegne mirate, adatte all'età dei bambini e per loro interessanti, si possono sviluppare atteggiamenti



di esplorazione, di curiosità, di connessione, ecc. che incrementano competenze ideative e che individuano obiettivi da trasformare in realizzazioni.

La competenza ideativa si declina nella capacità di esplorare, analizzare, scegliere, combinare, ricordare, riflettere sulle proprie esperienze e produrre un'idea di *progetto personale*, anche se non necessariamente originale.

La competenza ideativa si sostiene anche attraverso l'abolizione di schede prestampate da colorare e degli album da disegno. Ritengo indispensabile insistere sul danno provocato alla creatività e all'autostima di questi prodotti commerciali utili solo all'appiattimento ideativo e alla demotivazione nella produzione grafica.

Sulla stessa linea, le immagini appese a scuola e in sezione dovrebbero essere scelte con consapevolezza e responsabilità, sapendo che il bombardamento iconico a cui sono sottoposti i bambini attraverso la televisione non dovrebbe trovare spazio anche a scuola. Fotografie di luoghi, paesaggi, persone reali, ecc. e stampe ispirate agli autori più vicini alle modalità espressive dei bambini. La scelta è estremamente ampia e soddisfa tutti i gusti, da Van Gogh a Chagall a Mirò a Picasso; e anche Mondrian, Matisse, Kandinskij; così come anche i movimenti d'avanguardia del primo Novecento, astratti e lirici, sono ricchi di spunti e idee. Le stampe dovrebbero essere appese alle pareti "ad altezza bambino" (non a quella degli adulti!), affinché siano percepite come stimoli e solleticino il gusto estetico e quello critico (considero eticamente corretto discutere della bellezza di un quadro di Picasso piuttosto che esprimere pareri nei confronti del disegno di un compagno).

Se poi è possibile ritagliare spazi di muro in sezione su cui i bambini, tutti insieme, tutti gli anni nel mese di settembre, possono dipingere "il murale dell'anno", ecco che le pareti assolverebbero anche a una funzione narrativa, ludica ed espressiva, oltre che strutturale... In altre parole, la competenza ideativa funziona come un ipertesto, secondo modalità associative fluide, elastiche e plastiche.

6.2 Competenze relative al processo di pianificazione

La discussione che precede l'inizio della fase esecutiva vera e propria ha anche lo scopo di ridurre l'atteggiamento di qualcuno di copiare da altri compagni. Se tutti i bambini sanno cosa disegnare, se ognuno di loro ha idee da sviluppare, si può allora passare alla fase di pianificazione del lavoro.

Thomas e Silk (1998) sostengono che i bambini possono pianificare gli elementi da disegnare anticipando il numero di dettagli che intendono includere nella rappresentazione: il disegno infantile tende certamente a farsi mentre il bambino disegna, tuttavia è possibile sollecitare la riflessione affinché le decisioni rispetto alla localizzazione nello spazio e alle relazioni tra gli elementi vengano prese mentalmente prima di iniziare a disegnare. Secondo Freeman, i primi segni tracciati costituiscono il vincolo di ogni successiva aggiunta, fornendo suggerimenti e indici di riferimento che condizionano sia l'esecuzione sia il risultato finale.

Il bambino deve pertanto decidere, in relazione alla consegna o alla scena che vuole rappresentare, se posizionare il foglio orizzontalmente o verticalmente e deve pianificare sia le dimensioni dei vari elementi sia il numero dei dettagli da rappresentare, nonché stabilire l'ordine di comparsa dei protagonisti del suo disegno e degli elementi secondari o accessori, in modo da distribuire e occupare adeguatamente lo spazio a disposizione.

La comprensione dei rapporti topologici è un processo precoce che permette il passaggio dallo scarabocchio al disegno figurativo (vedi Cap. 2), tuttavia il rispetto dei rapporti spaziali è un'acquisizione lenta e graduale e inizia con la scoperta del *piano-base*, ovvero di una linea ideale sulla quale disporre gli oggetti; la successiva rappresentazione della linea di terra e della linea del cielo ancora il disegno alla parte bassa del foglio. Per lungo tempo gli oggetti vengono collocati uno accanto all'altro su un solo piano che annulla ogni idea di profondità spaziale e in seguito il bambino utilizza il piano alto del foglio per rappresentare gli elementi lontani. Questi ultimi, tuttavia, non subiscono in genere variazioni nelle dimensioni e perciò non suggeriscono la distanza.

La linea dell'orizzonte è una scoperta che si verifica spontaneamente di solito dopo i sette anni: proporre un foglio sul quale l'insegnante ha già tracciato a metà tale linea può costituire per il bambino un vincolo



stimolante a riorganizzare spazialmente gli elementi vicini e lontani nel rispetto delle proporzioni che li collegano l'uno all'altro. Lungi dal suggerire un'acquisizione di prospettiva precoce, si sprona la ricerca di soluzioni spaziali e si incoraggia l'esplorazione di strategie esecutive.

La rappresentazione delle occlusioni parziali e totali è una delle abilità più difficili da realizzare perché all'inizio il bambino tende a negarla, rappresentando gli oggetti semplicemente separati spazialmente, uno accanto all'altro orizzontalmente oppure verticalmente (stratagemma della segregazione); successivamente utilizza il fenomeno della trasparenza (stratagemma dell'inclusione), talvolta rappresenta gli oggetti intersecati (stratagemma dell'interposizione) e infine elimina le linee nascoste, utilizzando una prospettiva lineare (il disegno 39 è un buon esempio di tale rappresentazione).

Sebbene tale soluzione sia propria dei bambini più grandi, Tallandini e Valentini (1991) riportano che "Cox (1981) rileva rappresentazioni grafiche di occlusioni parziali più precoci e accurate variando opportunamente i modelli da produrre, allo scopo di rendere l'occlusione concettualmente intrinseca ad una scena significativa per il bambino. [...] In queste particolari condizioni anche bambini di 6 anni si dimostrano in grado di utilizzare l'occlusione parziale nei loro disegni"⁵⁴. Sarà allora sufficiente proporre consegne interessanti, vicine agli interessi dei bambini, per ottenere risultati gratificanti. Il nostro scopo non è quello di anticipare le tappe del grafismo infantile insegnando ad utilizzare determinate strategie, ma stimolare le capacità del bambino attraverso consegne significative e contesti di apprendimento motivanti⁵⁵.

⁵⁴ Op. cit., p. 306.

⁵⁵ In altri esperimenti condotti in particolari condizioni e ponendo molta attenzione alle modalità di conduzione e di consegna, Maureen Cox rileva a 5 anni il tentativo di rappresentare relazioni di profondità (in genere presenti a 7 anni), e addirittura ritiene che anche bambini di 4 anni siano in grado di utilizzare l'occlusione parziale, se la consegna implica esplicitamente l'idea di "nascondere".

6.3 Competenze relative al processo di esecuzione

Nell'eseguire concretamente il disegno, il bambino può scegliere, come già accennato, di dare informazioni strutturali (ovvero sulla struttura di un oggetto o di una scena) distinte in rappresentazioni centrate sull'oggetto (costituite da un singolo oggetto) e rappresentazioni centrate sulle relazioni spaziali (disegni che includono più di un oggetto), oppure può scegliere di dare informazioni sul modo in cui un oggetto o una scena appare da un particolare punto di vista, dette rappresentazioni centrate sull'osservatore / disegnatore.

La differenza consiste soprattutto nel fatto che queste ultime tengono conto del punto di vista scelto dal bambino: egli si trova costretto a modificare la rappresentazione consueta degli schemi grafici che si riscontra generalmente nelle rappresentazioni strutturali. In altre parole, la rappresentazione di oggetti secondo il proprio punto di vista impone al bambino una più complessa rielaborazione del disegno a livello cognitivo ed esecutivo e, secondo gli studiosi, sono i bambini sopra i sette anni che iniziano a utilizzare spontaneamente tali rappresentazioni.

La decisione di utilizzare una strategia rappresentativa piuttosto che l'altra risulta evidente nel tentativo di raffigurare la profondità e nel ricorso alle occlusioni parziali quando si tratta di disegnare più oggetti in relazione tra loro: abbiamo appena presentato le soluzioni adottate dai bambini e abbiamo visto come sembrano preferire rappresentazioni centrate sulle informazioni strutturali. Certamente il bambino piccolo tende ad avere scarsa flessibilità rappresentativa, dimostrando la propensione ad utilizzare gli stessi schemi per rappresentare gli oggetti. Tuttavia, una consegna precisa e adeguata può "forzare" questa tendenza del bambino, costringendolo alla riflessione in fase di pianificazione e alla scelta di precise strategie a livello esecutivo che lo allontanano dalla consueta scelta a favore della canonicità.

Cannoni (2003) sintetizza gli studi sperimentali condotti in questi ultimi anni affermando che le variazioni agli schemi canonici vengono introdotte quando il bambino si rende conto della eccessiva generalizzazione della rappresentazione dell'oggetto secondo la forma canonica, e questo accadrebbe tra gli otto e i nove anni; viene tuttavia confermata la possibilità di modificare gli schemi a partire dai quattro-cinque anni se la consegna richiede espressamente una



rappresentazione specifica che tenga conto del punto di vista del disegnatore. È allora evidente che non si tratta semplicemente di immaturità concettuale se il bambino piccolo di solito non fornisce informazioni centrate sul proprio punto di vista, perché riformulare il compito pittorico è un potente stimolo per le abilità cognitive del bambino (Thomas e Silk, 1998).

Negli esperimenti già citati sulle modalità di rappresentazione delle occlusioni parziali, la studiosa Cox conclude - e facciamo nostra questa affermazione - che i bambini di sei anni disegnano con più probabilità occlusioni parziali se i due oggetti da rappresentare sono molto diversi tra loro, mentre non ci riescono se sono simili, come nel caso del classico esperimento di disegnare due mele, una parzialmente nascosta dall'altra.

Perché il bambino sia coinvolto nell'attività di disegnare a livello cognitivo si conferma il fondamentale apporto dell'aspetto affettivo che è, ovviamente, poco presente nella richiesta di disegnare delle mele o dei cubi. Se si fa leva sui soggetti significativi per il bambino e se si rende il contesto in cui si lavora adatto a valorizzare le capacità grafiche di ognuno, come avviene nel Circle Time Grafico, il prodotto finale è una dimostrazione delle raffinate competenze di cui è capace un bambino alla fine della scuola dell'infanzia.

Freeman, citato da Thomas e Silk (1998) afferma infatti che "è innegabile che i bambini al di sotto dei sette anni sono stati grossolanamente sottovalutati fino a pochissimo tempo fa"⁵⁶. Dal momento che i bambini sono in grado di introdurre nelle loro rappresentazioni molte informazioni, a seconda del contesto e della richiesta sarà possibile valorizzare l'uno o l'altra.

Infine, altrettanto importante per il bambino è l'esigenza di ottenere una organica rappresentazione, strutturando il disegno a livello di composizione. Il modo in cui i vari elementi vengono distribuiti sul foglio risponde anche a criteri di peso visivo, ritmo e simmetria, dando al prodotto finale un'organizzazione equilibrata e armonica.

Abbiamo già sottolineato come il formato del materiale proposto sia un vincolo che condiziona la collocazione dei vari elementi nel campo di forze: in genere l'oggetto protagonista viene posto al centro

⁵⁶ *Op. cit.*, p. 123

della scena e tale posizione attira immediatamente l'attenzione di chi osserva. All'interno della composizione sono presenti delle linee di forza che possono comunicare sensazioni di quiete e stabilità quando sono orizzontali e verticali, oppure di dinamismo, quando sono oblique. Si viene così a creare un percorso visivo che, se riuscito, dovrebbe mantenere l'occhio in movimento in tutto il disegno.

Una composizione risulta inoltre equilibrata e stabile quando i vari elementi sono distribuiti in modo da bilanciarsi tra di loro ([disegno 70](#)), senza che nessuno prevalga eccessivamente sull'altro, mentre spesso, nei disegni dei bambini più piccoli, notiamo come una forma dominante è compensata da numerose forme più piccole.

Consegna: *“Disegnati mentre giochi con un'amica”*



Disegno 70
Valentina,
5 anni
e 5 mesi



Provocatoriamente, la voce di un bambino

Io mi chiamo Giorgio, e voglio stare in pace. Non voglio disegnare!

Io che mi è passata la voglia di disegnare, che già ce n'avevo poca, è per colpa della famiglia. Ogni volta che c'è la famiglia io sono fregato. E la famiglia c'entra sempre! Se parlano che sei nato, c'entra la famiglia. Se parlano della casa, c'è dentro la famiglia. Se c'è la festa della mamma, c'entra la famiglia, se è quella del papà, anche. Se parli dei nonni, ci sono pure loro. È che gli altri hanno la famiglia piccola, io grandissima. A scuola è una fregatura, perché bisogna disegnarla cento volte.

La mia famiglia mi piace, ma disegnarla no. Sono troppi.

C'è: la mamma e il papà, poi la mia sorella grande, poi il mio fratello grande, poi io, poi mia mamma ha fatto pure due gemelli.

I gemelli sono belli, un po' rompiscatole, ma belli, però prima che nascevano facevo il disegno più in fretta.

Una volta è successo che avevo già disegnato tutti gli altri e ero stufo, così, per fare più veloce, per i gemelli avevo fatto solo due tondi e un quadrato.

"E questo cos'è?" aveva detto la maestra Valeria, che è quella che non capisce mai bene e ripete la domanda sempre due volte.

"I gemelli sotto la coperta." avevo detto io, che mi sembrava una buona idea. E lei: "Cos'hai detto che sono? I tuoi fratellini?" E io: "Sì". Perché ero già stanco di disegnare e non volevo anche diventare stanco anche di parlare.

"Ma manca tutto, non sono completi... su finiscili!" dice lei, che non ne ha mai abbastanza di niente: agli alberi gli mancano le foglie, al prato i fiori, al cielo le nuvole, alla mucca la coda e avanti così.

"No!" ho detto io questa volta, che ero proprio sfinito e il mio amico Elia, che è figlio unico, era già lì da dieci ore che giocava coi mattoni.

E lei stavolta si è arresa, incredibile! "Va bene, capisco." ha detto, e mi ha guardato con un sorriso come dire "ci capiamo". Strano, perché io quella non la capisco mai, ma mi sono detto "Menomale, stavolta ha visto che ero stufo di disegnare gente". Invece non aveva capito, come al solito!

Infatti, quando è venuta mia mamma le ha detto (piano, che così io non sentivo, ma, figurati, io ci sento benissimo!): "Il bambino mostra segni di gelosia. È normale, ma è bene che gli stia dietro un po' di più in questo periodo, signora".

Così sono rimasto fregato, perché mia mamma, per starmi dietro, le è venuto in mente di disegnare con me e mi ha detto: "Che ne dici se disegniamo insieme la nostra famiglia? Anche con i nonni, eh? Facciamo un bel quadretto."

Allora io penso che se non mi stanno dietro è meglio.

A. Tava

CONCLUSIONI

Abbiamo scelto di concludere questo libro con le parole e il punto di vista di un bambino e il fatto che si pongano in apparente contrasto con quanto affermato finora intende sorprendere il lettore e suscitare una riflessione: nessuna teoria e nessuna tecnica o metodologia funziona se perdiamo di vista il bambino e i suoi bisogni. E nella pratica educativa può accadere, ogni volta che si è preoccupati di fare al meglio ciò che si ritiene giusto, usando quel metodo che si è sperimentato così bene... Gli ostacoli e le reazioni inattese danno senso al lavoro dell'educatore che, con competenza e sensibilità, sa trovare nella concretezza di un metodo anche le variabili.

Disegnare è un'esperienza autentica per il bambino ed è un possibile punto di contatto: l'adulto può annullare il distacco con ogni bambino messo nelle condizioni di esprimersi realmente, ma per incontrarlo deve distogliere la sua attenzione dal risultato grafico e focalizzarla sull'intero processo del disegno.

Certamente si cresce - e bene comunque - anche se non si disegna, ma si tratta di *un'esperienza mancata*, di un incontro che non avviene, di un potenziale che non libera risorse innate.

Rappresentare graficamente la realtà, esterna e interna, vuol dire appropriarsene: significa costruire la propria conoscenza perché *imparare qualcosa* è essenzialmente *imparare qualcosa su di noi*. Tale apprendimento per un bambino non può aver luogo al di fuori dei significativi rapporti affettivi vissuti a scuola con le figure di riferimento (l'insegnante) e di condivisione (i compagni).

Disegnare è dunque un viaggio che si svolge in compagnia - e per questo è sufficientemente motivante e particolarmente gratificante - alla scoperta delle incredibili opportunità offerte dalla linea che dà forma al mondo interno e che si *tras-forma* continuamente plasmando la realtà.

Si realizza così la grande "illusione" di cui parla Winnicott - la possibilità offerta a ogni bambino di creare il mondo - e contemporaneamente l'invito ad abitarlo perché, servendosi di un paio di matite colorate, è sempre possibile inventare l'esistenza, ipotizzando nuove soluzioni. Affermando il valore molare e la funzione metacognitiva dell'attività grafica, sosteniamo che il disegno è strumento di conoscenza - elaborato dal soggetto stesso - che rende possibile la trasformazione del contesto di riferimento attraverso nuove ipotesi interpretative della realtà, tante quante sono i fogli a disposizione di un bambino.



BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA J. (1973) *Manuale di psichiatria del bambino*, Masson, Milano.
- ALBANESE O., MIGLIORINI P., PIETROCOLAG. (2000) *Apprendimento e nuove strategie educative. Le tecnologie informatiche tra teoria e pratica didattica*, Unicopli, Torino.
- ARNHEIM R. (1962) *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano.
- BERTI A.E., FREEMAN N.H. (1997) *La produzione di innovazioni pittoriche nei bambini di 5 anni*, *Età Evolutiva*, 57, pp-76-81.
- BLANDINO G. (1996) *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Cortina, Milano.
- BOMBI A.S., PINTO G. (2000) *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno*, Carocci, Roma.
- BONDIOLI A., SAVIO D. (1994) *Osservare il gioco di finzione: scala per la valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALS)*, Junior, Bergamo.
- BOSCOLO P. (1986) *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino.
- BRONFENBRENNER U. (1986) *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- BRUNER J.S. (1986) *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- BRUNER J.S. (1992) *Saper fare, saper pensare, saper dire, le prime abilità del bambino*, Armando, Roma.
- BRUNER J. (1997) *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- CAMAIONI L., SIMION F. (a cura di) (1990) *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna.
- CANNONI E. (2003) *Il disegno dei bambini*, Carocci, Roma.
- CAPURSO M. (2004) *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento.
- CAPPELLETTI A. (2009) *Nido d'infanzia 2. Disegno e narrazione*, Erickson, Trento.
- CAVALERI P. (2007) *Vivere con l'altro. Per una cultura della relazione*, Città Nuove, Roma.
- CORNOLDI C., CAPONI (1991) *Memoria e metacognizione*, Erickson, Trento.
- DALLARI M. (1997) *I testi dell'esserci*, Il Segnalibro, Torino.
- DI RIENZO M., NASTASI I.E. (1998) *Il movimento disegna. Le immagini grafiche nella testa del bambino*, Magi, Roma.
- DOGANA F. (1983) *Suono e senso. Fondamenti teorici ed empirici del simbolismo fonetico*, Franco Angeli, Milano.



- DONSÌ L., PARRELLO S. (2005) *Disegnare il mondo. Disegno infantile e conoscenza sociale*, Liguori, Napoli.
- FALASCA E. (2010) *Educare alla spazialità. Percorsi per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento.
- FONZI A. (2001) (a cura di) *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti Editore, Firenze.
- FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S. (2000) *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma.
- FREEMAN N.H. (1991) *Quando i bambini sviluppano una teoria della rappresentazione pittorica?* in DI STEFANO G., TALLANDINI M.A. (a cura di) *Meccanismi e processi di sviluppo. L'interpretazione post-piagetiana*, Cortina, Milano.
- FREEMAN N.H. (1995) *Teoria della mente, teoria delle rappresentazioni pittoriche: un progresso concettuale nell'infanzia*, *Età Evolutiva*, 50.
- GARDNER H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- GIANELLI M.T. (2006) *Comunicare in modo etico. Un manuale per costruire relazioni efficaci*, Cortina, Milano.
- GINI G. (2012) *Psicologia dello sviluppo sociale*, Laterza, Bari.
- GOLOMB C. (2004) *L'arte dei bambini. Contesti culturali e teorie psicologiche*, Cortina, Milano.
- GOODNOW J.J. (1981) *Il disegno dei bambini*, Armando, Roma.
- GUERRA LISI S. (1988) *Il metodo della globalità dei linguaggi. Educazione motoria al suono e all'immagine*, Borla, Roma.
- KELLOGG R. (1979) *Analisi dell'arte infantile*, Emme, Milano.
- LAVELLI M. (2007) *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*, Cortina, Milano.
- LÉVY-LEBOYER C. (1980) *Psicologia dell'ambiente*, Laterza, Bari.
- LODRINI T. (2002) *Didattica costruttivista e ipermedia*, Franco Angeli, Milano.
- LOWENFELD V., BRITAIN W.L. (1967) *Creatività e sviluppo mentale*, Giunti, Firenze.
- LUQUET G.H. (1969) *Il disegno infantile*, Armando, Roma.
- MALCHIODI C.A. (2000) *Capire i disegni infantili*, Centro Scientifico, Torino.
- MARIANI L., POZZO G. (2002) *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- MECACCI L. (2001) (a cura di) *Manuale di psicologia generale*, Giunti, Firenze.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (a cura) (1991) *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, Roma.

- NEGRO A. (2001) *Evoluzione grafica del movimento* in QUAGLIA R., LONGOBARDI C., NEGRO A., PAGANI S. (2001) *Il disegno infantile, una rilettura psicologica*, Utet Libreria, Torino.
- NEISSER U. (1976) *Psicologia cognitivista*, Martello-Giunti, Milano.
- OLIVERIO FERRARIS A. (1973) *Il significato del disegno infantile*, Bollati Boringhieri, Torino.
- PAPERT S. (1994) *I bambini e il computer*, Rizzoli, Milano.
- PIAGET J. (1968) *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Universitaria, Firenze.
- PREGNOLATO ROTTA LORIA F. (1983) *Spazio e comportamento*, Levrotto&Bella, Torino.
- PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO (a cura di) (1995) *Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia*, Trento.
- QUAGLIA R. (1995) *Adamo. L'infanzia inesistente*, Armando, Roma.
- QUAGLIA R. (2003) *Manuale di disegno infantile*, Utet, Torino.
- QUAGLIA R., SAGLIONE G. (1976) *Il disegno infantile. Nuove linee interpretative*, Giunti, Firenze.
- QUAGLIA R., LONGOBARDI C., NEGRO A. (1996) *Il bambino nel disegno. Una classe allo specchio*, Utet Libreria, Torino.
- QUAGLIA R., LONGOBARDI C., NEGRO A., PAGANI S. (2001) *Il disegno infantile, una rilettura psicologica*, Utet Libreria, Torino.
- RAMACHANDRAN V.S. (2004) *Che cosa sappiamo della mente*, Mondadori, Milano.
- ROGOFF B. (2004) *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano.
- ROGOFF B. (2006) *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Cortina, Milano.
- SANTOIANNI F., STRIANO M. (2003) *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma.
- SCHAFFER R.H. (1998) *Lo sviluppo sociale*, Cortina Editore, Milano.
- SEMPIO O.L. (1998) *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Cortina, Milano.
- SMORTIA. (1994) *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze.
- TALLANDINI M.A., VALENTINI P. (1991) *La rappresentazione grafica infantile: ipotesi interpretative del processo esecutivo*, in DI STEFANO G., TALLANDINI M.A. (a cura di) (1991) *Meccanismi e processi di sviluppo. L'interpretazione postpiagetiana*, Cortina, Milano.
- THOMAS G.V., SILK A. (1998), *Psicologia del disegno infantile*, Il Mulino, Bologna.
- TISSERON S. (1996) *Tracce-contatto, tracce-movimento e schemi originari di pensiero*, in DECOBERT S., SACCO S. (a cura di) *Il disegno nel lavoro psicoanalitico con il bambino*, Borla, Roma.



- VARANI A., CARLETTI A. (2005) *Didattica costruttivista. Dalle teorie alle pratiche in classe*, Erickson, Trento.
- VARISCO B.M. (1998) *Nuove tecnologie per l'apprendimento. Guida all'uso del computer per insegnanti e formatori*, Garamond, Roma.
- VARISCO B.M. (2002) *Costruttivismo socio culturale*, Carocci, Roma.
- VENTURELLI A. (2004) *Dal gesto alla scrittura*, Mursia, Milano.
- VYGOTSKIJ L.S. (1980) *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- VYGOTSKIJ L.S. (1934) *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari (Edizione 1990).
- WENGER E. (2006) *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano.
- WIDLOCHER D. (1971) *L'interpretazione dei disegni infantili*, Armando, Roma.
- WILLATS J. (1997) *Art and Representation*, Princeton University, Princeton.
- WINNICOTT D.W. (1971) *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

Della stessa Collana ITINERARI - *Strumenti e riflessioni pedagogiche*

1. LO SPAZIO DEL GIOCO

Un percorso di ricerca nella scuola dell'infanzia
di Giusi Messetti - 2000

2. LARILLALLERO - Musica e scuola dell'infanzia
di Cecilia Pizzorno, di Luisella Rosatti - 2000

3 MAESTRA NON SONO CAPACE...

L'arte e il linguaggio grafico-pittorico
di M. Teresa Fiorillo, Lorenza Nardelli, Morena Quardi - 2003

4. CONDIVIDERE L'ORIZZONTE

Scuola e famiglia: dall'esperienza ambientale alla costruzione di un orizzonte
pedagogico condiviso
di Delia Fontana - 2004

5. EDUCARE ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA

L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia
di Miriam Pintarelli - Gianfranco Porcelli - Adriana Rosas - 2004

6. VARCARE LA SCOGLIA

Spazi tempi attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia
di Elena Besozzi - 2005

7. INTERCULTURANDO

Accogliere i bambini d'altrove nella scuola dell'infanzia
di Laura Mentasti - 2006

8. MANO MENTE CUORE

In due esperienze di laboratorio
di Lara Albanese, Claudia Bevilacqua - 2006

9. UN SALTO, UN PERCHÉ

Esperienze di laboratorio sul movimento
di Anna Tava, Beatrice Andalò - 2008

10. PENSIERI DI CIELO

L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia
di Enrico Delama, Padre Matteo Giuliani, Pina Tromellini, Alessandro Martinelli
- 2011

Finito di stampare Giugno 2012