

1222 • 2022
800
ANNI



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA – FISPPA

**CORSO DI LAUREA TRIENNALE IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

Elaborato Finale

**STUDI E TEORIE DEL DISEGNO INFANTILE
NEI DIVERSI CONTESTI SOCIOCULTURALI**

RELATORE

Prof. Biasutti Michele

LAUREANDA

Giulia Kohlschitter

Numero di Matricola

1236946

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

Introduzione	pag. 1
1. Il Disegno Infantile nella sua generalità	pag. 3
1.1. Le fasi del disegno infantile secondo gli autori più rilevanti	pag. 5
1.2. L'aspetto socio culturale del disegno	pag. 12
1.3. Ricerca <i>Day in the Life</i>	pag. 15
1.4. Conclusioni	pag. 18
2. Disegno ed Emotività	pag. 21
2.1. Cosa sono le emozioni	pag. 21
2.2. Il disegno infantile come regolatore delle emozioni	pag. 22
2.3. Ricerca <i>Drake e Winner</i>	pag. 24
2.4. Conclusioni	pag. 26
3. Il Contenuto dei disegni	pag. 29
3.1. I Temi dei disegni	pag. 30
3.2. Ricerca <i>Studio sull'analisi dei temi e della periodicità degli stessi nel disegno infantile</i>	pag. 32
3.3. Ricerca <i>La Rappresentazione del sole nei disegni dei bambini</i>	pag. 35
3.4. Conclusioni	pag. 39
4. Conclusione	pag. 41
Bibliografia e Sitografia	pag. 43

INTRODUZIONE

Da sempre è innata nell'uomo la necessità e la voglia di comunicare e dalla comparsa dell'*Homo Sapiens* è prerogativa dell'essere umano l'ingegnosità nel trovare nuovi metodi sempre più efficaci per tramandare informazioni, nozioni e insegnamenti. Uno di questi metodi è il segno grafico, che si è evoluto in disegno e infine in scrittura. L'evoluzione della specie rispecchia inoltre l'evoluzione del singolo, per questo motivo nessuno ad oggi può realmente dire di non aver mai tracciato segni, anche all'apparenza privi di significato, su un qualsiasi supporto. Tutti sentono, dopo aver compiuto i primi passi nel mondo, l'istinto di scarabocchiare e lasciare così la propria impronta nello spazio circostante e, sebbene in molti abbandonino la strada del disegno raggiunta la maturità, nessuno smette di scrivere una volta imparato. Pochi adulti però traggono reale piacere o beneficio dalla scrittura e dal disegno, tuttavia non si può dire la stessa cosa dei bambini.

Il disegno non si può considerare esclusivamente una disciplina scolastica, esso ha anche soprattutto una dimensione ludica e questa dimensione apre le porte per una potente connessione tra arte ed educazione. Analizzando i primi scarabocchi dei bambini piccoli, si scoprirà che essi nascono sì per gioco, ma quest'ultimo funge da importante strumento di comunicazione in quest'età. Nei gesti apparentemente casuali dei bambini si nasconde in realtà l'intenzione di esprimere al mondo esterno il proprio mondo interiore. Negli anni questa voglia di comunicare si può evolvere, in chi non perde mai l'elemento ludico del segno, manifestandosi in tutte quelle discipline che l'uomo di oggi pratica per trasmettere le proprie idee ed emozioni, quali ad esempio, letteratura, cinema, pittura, fumetto ecc.

Questa tesi si propone di approfondire il complesso rapporto tra intento comunicativo e segno grafico nei bambini in età prescolare, con particolare attenzione alla dimensione ludica, al rapporto con il linguaggio e alle diverse fasi di sviluppo del bambino. L'elaborato si soffermerà anche sulle varie discipline che lo studio della pratica artistica tocca e sulle branche della psicologia che negli anni hanno studiato e osservato l'uomo compiere i primi gesti su carta. In particolare, si andrà ad analizzare l'importanza fonda-

mentale che ha assunto recentemente l'analisi del disegno definito "libero" o "spontaneo" e l'utilità che quest'ultimo può avere per adulti ed educatori.

La tesi si articola in tre parti che esaminano sia i principali studi riguardanti i processi che il bambino affronta quando approccia il segno grafico, sia le varie teorie di sociologi e psicologi che indagano il gesto artistico. L'elaborato inizia presentando un'introduzione al disegno infantile dove vengono analizzate quelle che sono le diverse fasi attraversate dal bambino nello sviluppo grafico secondo vari autori, tra cui Luquet e Piaget. Si vedrà come la gestualità nel disegno subisca un'importante trasformazione negli anni grazie alla maturazione raggiunta dal bambino da cui deriva una maggiore capacità espressiva. Dopo aver analizzato le principali differenze tra un autore e l'altro, il capitolo si articolerà indagando come cambi per il bambino l'attività grafica a seconda delle interazioni dello stesso con l'ambiente che lo circonda. Infine si concluderà con l'analisi di una ricerca volta a verificare proprio l'importanza di queste interazioni che permettono a familiari e insegnanti di collaborare e comunicare attivamente con il bambino.

La tesi poi, nella seconda parte, continua addentrandosi maggiormente nella relazione tra mondo interiore del bambino ed espressione grafica. Nel primo paragrafo di questo capitolo, l'elaborato si propone di presentare cosa sono le emozioni e come esse siano vissute dal piccolo. Dopodiché, si vedrà come le emozioni si possano riflettere sulla carta con un importante focus su come esse vengano esternate dal bambino nelle diverse espressioni grafiche, soprattutto in quelle libere e spontanee. Si soffermerà su come si possano analizzare i segni dei fanciulli per poter meglio comprendere il vissuto degli stessi. In conclusione a questo capitolo si troverà un interessante studio che vuole comprovare la utilità del disegno spontaneo quale regolatore di emozioni.

Infine, la terza e ultima parte della tesi è volta a indagare i contenuti del disegno libero, ossia quelli che sono gli schemi comuni a tutti i disegni infantili spontanei. Questo capitolo vuole analizzare perché e come i bambini rappresentano ciò che rappresentano e in particolare si sofferma sulla figura, spesso antropomorfizzata, del sole. Gli ultimi due paragrafi della parte finale della tesi, espongono due studi condotti su bambini che analizzano gli elementi che compaiono all'interno delle loro produzioni grafiche, per individuare elementi utili all'osservatore nello studio degli stessi.

1. IL DISEGNO INFANTILE NELLA SUA GENERALITÀ

«Il disegno è una rappresentazione, ossia presuppone la costruzione di un'immagine ben distinta della percezione stessa»

(J. Piaget, B. Inhelder, *Rappresentazione dello spazio nel bambino*, 1947)

I settori della scienza che affrontano il disegno infantile sono molte. Esso tocca non solo la psicologia e la pedagogia, ma anche la sociologia, l'espressione artistica e la psichiatria e viene inoltre, utilizzato come strumento per indagare e valutare ricerche che riguardano aspetti sia espressivi sia emotivi. I diversi studi condotti sulle molteplici forme di intelligenza hanno permesso di individuare il disegno in qualità di attività innata e spontanea nell'uomo, così come il parlare, il camminare e il giocare. Allo stesso modo, lo sviluppo delle capacità grafiche segue di pari passo la maturazione dell'individuo, il quale raggiunge una maggiore precisione attraverso la pratica e l'esercizio. Le attività pratiche, a differenza di quelle che sfruttano la sola vista, hanno la capacità di porre in relazione mente e corpo e, di conseguenza, di generare nell'individuo un senso di appagamento maggiore.

Numerose sono le competenze che richiede al bambino il processo di realizzazione di un disegno, siano esse motorie, percettive o cognitive. Tali competenze tuttavia, raggiungono la piena maturazione soltanto intorno ai cinque/sei anni, età in cui, per riuscire a rappresentare qualcosa di chiaramente individuabile su un foglio è necessario: riassumere gli aspetti o i frammenti di un soggetto a tre dimensioni e riprodurli in modo fedele in sole due dimensioni; porli coerentemente in relazione tra loro e nello stesso momento muovere la mano in modo preciso sul foglio. Si sommano a queste capacità razionali e motorie l'immaginazione dell'autore e la sua capacità di entrare in contatto con il proprio mondo emotivo interiore, i propri sogni, timori, credenze o dubbi. Nel trasporgere su carta e nel tirare «fuori di sé» ciò che avviene nella sua mente o nel suo cuore in quell'istante, il bambino si sta esprimendo e sta cercando di comunicare con l'ambiente circostante.

Come vale per il gioco, il disegno può avere diverse funzioni: espressive, socializzanti, di comunicazione e persino terapeutiche, perché «tirando fuori» il proprio sentire

e mettendolo in chiaro su un foglio, il piccolo artista dà una forma chiara, tangibile e comunicabile alle proprie paure. Il trasferirle su carta, entità esterna, mette inoltre tra il bambino e la sua interiorità una netta distanza. Il disegno infantile nel tempo si è caricato di numerosi significati, ma al di là del suo valore, l'attività grafica per un bambino è, durante tutta la sua evoluzione, un'attività ludica.

Il primo fenomeno che rende caratteristico il disegno infantile è la *trasparenza*. Viene inteso come *trasparenza* il meccanismo con il quale un bambino rende visibile nel suo disegno anche le parti dell'oggetto che dovrebbero essere invisibili all'osservatore e per cui non rappresentabili. Si può dedurre che il bambino rappresenti su carta ciò che conosce, non ciò che osserva. È risaputo che nei primi due anni di vita il bambino usa soprattutto i suoi sensi per analizzare e comprendere il mondo. Tuttavia, persino quando si sostiene che il bambino conosca l'ambiente attraverso le azioni da lui compiute, bisogna comunque intendere questi gesti come un insieme non solo di funzioni, ma anche di qualità percettive e motorie. Questo perché il bambino conosce il mondo mediante quel che impara da sé, cioè attraverso il sentire. Per capire la creatività del bambino bisogna anzitutto comprendere il modo in cui il bambino percepisce la realtà che lo circonda e, di conseguenza, le caratteristiche che egli attribuisce al proprio universo infantile.

Nel periodo prescolare, ossia quello che va dai due ai sei anni, il bambino impara a padroneggiare i simboli, è capace di comprenderli e anche di metterli in relazione in modo personale e unico. Questi quattro anni di sviluppo delle capacità grafiche sono fondamentali per la creatività dell'individuo. In questo lasso di tempo, il dialogo tra il bambino e l'adulto è più apparente che reale. Pur adoperano gli stessi simboli e in particolare gli stessi simboli linguistici, bambini e adulti li riportano a due diverse realtà attribuendo due differenti significati alla stessa figura: mentre il bambino la riconduce a una realtà sentita, l'adulto invece la riferisce a una realtà pensata.

1.1. FASI DEL DISEGNO INFANTILE SECONDO GLI AUTORI PIÙ RILEVANTI

Diversi sono gli autori che si sono occupati del disegno infantile, individuando e approfondendo le fasi che caratterizzano lo sviluppo pittorico dei bambini. Tra questi, è importante ricordare l'intervento di Rhoda Kellogg (1969) poiché, nonostante la sua visione del disegno infantile sia rimasta essenzialmente una visione personale, è riuscita a spiccare per la sua originalità, dando un nuovo vigore agli studi su questo argomento. Grazie ad un'ampia raccolta di disegni, ha distinto venti tipi basilari di scarabocchi definiti «*le strutture portanti del disegno*» (Figura 1).

Scarabocchio 1		Puntino
Scarabocchio 2		Linea verticale singola
Scarabocchio 3		Linea orizzontale singola
Scarabocchio 4		Linea diagonale singola
Scarabocchio 5		Linea curva singola
Scarabocchio 6		Linea verticale multipla
Scarabocchio 7		Linea orizzontale multipla
Scarabocchio 8		Linea diagonale multipla
Scarabocchio 9		Linea curva multipla
Scarabocchio 10		Linea vagante aperta
Scarabocchio 11		Linea vagante attorcigliata
Scarabocchio 12		Linea ondeggiante o a zig zag
Scarabocchio 13		Linea ad occhio singolo
Scarabocchio 14		Linea ad occhietti multipli
Scarabocchio 15		Linea spirale
Scarabocchio 16		Cerchio a linee multiple sovrapposte
Scarabocchio 17		Circonferenza a linee multiple
Scarabocchio 18		Linea circolare in svolgimento
Scarabocchio 19		Cerchio singolo incrociato
Scarabocchio 20		Cerchio irregolare

Figura 1: Kellogg R., (1969) I 20 Scarabocchi di Base.

Con Kellogg gli scarabocchi dei bambini diventano una sorta di alfabeto disegnato. Gli scarabocchi sono da lei considerati gli elementi lineari di base del disegno. I bambini dai diciotto mesi in poi iniziano a creare i primi segni sulle superfici a loro disposizione, scoprendo il piacere di produrre tracce visibili attraverso il gesto che diventa via via più controllato. All'età di tre anni compaiono i primi *diagrammi rudimentali*: scarabocchi che presentano linee che si incrociano in vario modo. I diagrammi più comuni sono quelli a croce e a cerchio e con la comparsa di questi ultimi il bambino passerebbe dallo *stadio del modello* a quello della *forma* iniziando a scoprire il nesso tra il segno tracciato sul foglio e gli oggetti che lo circondano. In questa fase Kellogg vede anche l'inizio della pianificazione e dell'intenzionalità. I diagrammi sono successivamente elaborati in associazioni (unione di due diagrammi) e in aggregati (unione di tre o più diagrammi), tipici dei bambini tra i tre e i quattro anni e che caratterizzano lo *stadio della composizione formale*. Dopo i quattro anni il fanciullo entra definitivamente nello *stadio figurativo* e dopo tale periodo interviene l'adulto che, per scopo educativo, influenza il bambino nella produzione dei propri schemi.

Un altro autore importante è Lowenfeld, che ha fornito un quadro più dettagliato sul disegno infantile in relazione all'espressione artistica. Egli riteneva che la crescita generale dei bambini fosse legato allo sviluppo creativo (Lowenfeld & Brittain, 1947). Secondo l'autore l'evoluzione del disegno è caratterizzata da una serie di fasi. Con l'abbandono dello scarabocchio, dai quattro ai sette anni, il bambino si avvicina allo *stadio preschematico*, periodo in cui scopre il nesso tra le sue immagini mentali e ciò che disegna. Segue poi lo *stadio schematico*, che corrisponde parzialmente allo stadio della forma di Kellogg. In questo periodo, compreso tra i sette e i nove anni, il bambino è capace di rappresentare in modo naturale gli oggetti. A quest'età nascono i "disegni a raggi X", che spiegherebbero il fenomeno della trasparenza: nel disegno il bambino riesce a rappresentare ciò che nella realtà non è possibile vedere. Ecco perché, se si chiede al piccolo artista di disegnare una casa, egli rappresenterà non solo ciò che si vede da fuori (mura, tetto, finestre), ma anche ciò che è presente all'interno. Dai nove agli undici anni si attraversa lo *stadio del realismo nascente* o *stadio realistico*, in cui il bambino impara ad inserire nei suoi disegni, un numero maggiore di dettagli e particolarità, avvicinandosi sempre di più alla forma grafica della natura. Secondo Lowenfeld l'ultimo

periodo si attraversa dagli undici ai tredici anni ed è chiamato *stadio naturalistico*. I contenuti e le caratteristiche dei disegni cambiano radicalmente in questa fase, raggiungendo un alto livello di realismo. L'attenzione si concentra sulla prospettiva, sull'utilizzo della luce, delle ombre e delle giuste proporzioni.

Rilevanti sono anche gli studi operati da Luquet che riguardano il disegno infantile: le sue riflessioni e la sua visione teorica sono ancora oggi molto attuali. Anche le più recenti ricerche, specialmente all'interno dell'ambito cognitivo sul grafismo infantile, subiscono la sua influenza. Secondo Luquet, è importante definire che per il bambino il disegno ha «*il ruolo essenziale di dover rappresentare qualcosa*» (Luquet, 1927) e che egli è guidato da un'intenzione realistica. Anche secondo questo autore lo sviluppo del disegno infantile si articola in diverse fasi, ognuna caratterizzata da un differente grado di realismo. Il primo è definito *realismo fortuito* ed è chiamato così perché il bambino, mentre disegna, scopre spontaneamente e casualmente la somiglianza tra ciò che realizza sul foglio e gli oggetti da lui conosciuti. La seconda fase è caratterizzata dal *realismo mancato*, in cui entrano in gioco intenzione, esecuzione e rassomiglianza. Il bambino non è ancora capace di rappresentare ciò che vuole e spesso il risultato finale non corrisponde all'idea iniziale che egli si era prefissato. Secondo Luquet, questa incapacità di rappresentare realisticamente un oggetto è causata sia dalla difficoltà del controllo motorio della mano, sia dall'incapacità di sintetizzare nella maniera corretta le caratteristiche di un oggetto. Un evidente miglioramento si ha con il *realismo intellettuale*. In questo periodo, che va dai cinque agli otto anni, il bambino impara a concentrarsi e a riassumere con più facilità quello che vuole rappresentare. I suoi disegni diventano rassomiglianti alla realtà e per questo motivo si possono definire realistici. Naturalmente non si dà per scontato che la rappresentazione sia uguale alla realtà: tra il bambino e l'adulto c'è un'importante differenza di opinione su cosa vi sia di fatto rappresentato. Per il bambino, affinché il disegno si possa dire somigliante, deve contenere tutti gli elementi che lui ritiene importanti per riconoscere l'oggetto. Mentre per l'adulto si parla di realismo visivo, per il bambino si tratta di realismo intellettuale. Questa caratteristica peculiare dei bambini, ossia quella di disegnare aspetti del soggetto che non sono visibili dal loro punto di vista, trova una sua spiegazione nella nota proposizione: «*Il bambino disegna*

ciò che sa e non ciò che vede» (Luquet, 1927). Difatti, il piccolo artista non costruisce la propria realtà in base a ciò che vede, ma in base a quello che conosce: non sa di prospettiva e per questo motivo non sa assumere un punto preciso di osservazione esterno all'oggetto da rappresentare. L'impressione, studiando i prodotti grafici dei bambini che attraversano questa fase, è che essi assumano una posizione interna al soggetto scelto ed è per questo che a loro risulta perfettamente normale rappresentare un'immagine come la seguente (Figura 2).

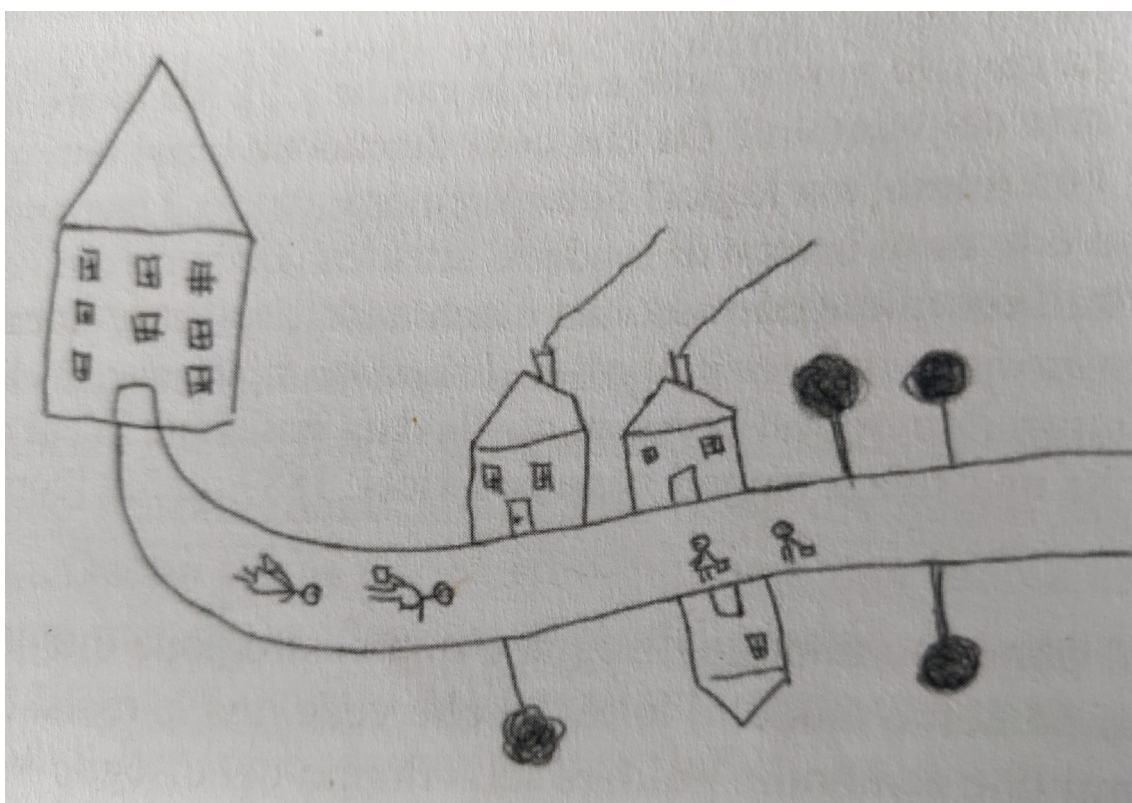


Figura 2: Longobardi C. et Al. (2012), *Manuale di Disegno Infantile*, "Bambini che vanno a scuola".

Il fenomeno che vede gli elementi "coricati" su entrambi i lati di un oggetto centrale viene definito *ribaltamento* ed è uno degli affascinanti "errori" che caratterizzano il disegno infantile. È proprio per questo realismo intellettuale che nei disegni dei bambini possono comparire elementi che esistono esclusivamente nella loro mente. Tuttavia, per il bambino la somiglianza al soggetto resta prioritaria. Questo gli permette di provare un'enorme piacere nel rendere riconoscibile l'oggetto del suo disegno, ragion per cui l'attenzione del piccolo è volta a rappresentare l'elemento nella sua esemplarità in quel-

le che sono le sue caratteristiche peculiari. Disegnando, il bambino attinge ai suoi punti vista per poter trovare la forma esemplare per lui più adeguata del soggetto che sta rappresentando. L'intenzione del bambino è, come abbiamo detto, fare in modo che il disegno sia riconoscibile.

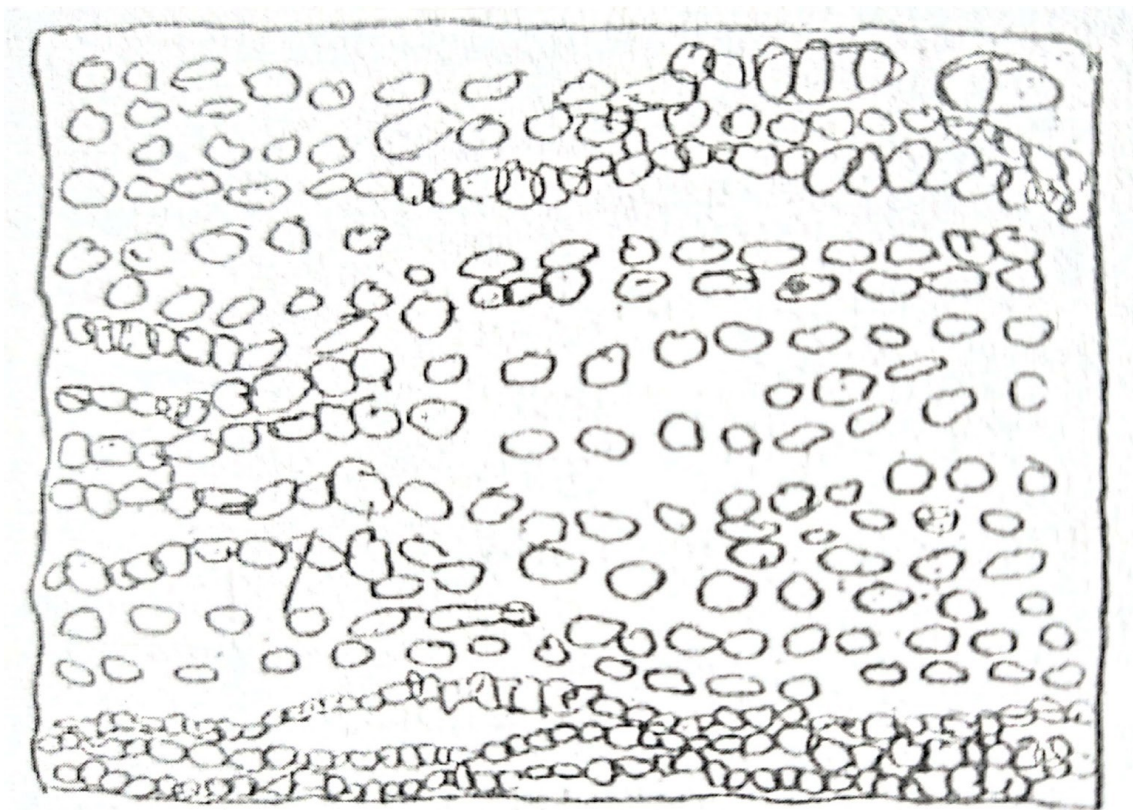


Figura 3: Longobardi C. et Al. (2012), *Manuale di Disegno Infantile*, "Campo di Patate".

Nel disegno riportato, che il bambino identifica come un campo di patate, troviamo le patate ben in vista con l'effetto che Luquet definisce *trasparenza (corsivo)* già presentato in precedenza. Senza poter vedere attraverso il terreno, la rappresentazione del campo avrebbe previsto un rettangolo vuoto, non identificabile con quanto inteso dal bambino. Luquet sostiene che fenomeni come quelli riportati (*trasparenza* e *ribaltamento*), siano da afferire all'intento del bambino di rappresentare in modo riconoscibile dei modelli reali. Infine, con la quarta fase, il bambino giunge al *realismo visivo*. Dopo aver trovato una serie di espedienti per riuscire a rendere riconoscibili da terzi i propri disegni, inizia a preoccuparsi di come gli elementi si pongono in relazione. È questa nuova

esigenza grafica che spinge il piccolo disegnatore a scegliere un unico punto di vista. Luquet sostiene che è attorno agli otto/nove anni che il bambino impara a omettere, in nome della prospettiva, particolari che prima avrebbe ritenuto fondamentali. Questa fase inizia perché in questi anni la mente del bambino subisce un'importante evoluzione. L'attenzione aumenta e con essa migliora anche la precisione e la cura con cui viene realizzato un disegno. Il bambino diventa capace di dare un giudizio critico al suo prodotto artistico e condanna quel realismo intellettuale che aveva caratterizzato la fase precedente. Il passaggio tra i due tipi di realismo avviene gradualmente: realismo visivo e intellettuale si alternano convivendo talvolta per un lungo lasso di tempo. Quello che impedisce al fanciullo di raggiungere la rappresentazione mediante la prospettiva tradizionale è la mancanza di conoscenza delle regole grafiche e l'uso di riferimenti mnemonici anziché tratti dal vero. La prospettiva su cui si basa il realismo visivo si forma a partire dai ricordi, non dall'osservazione dal vero e nemmeno da nozioni scientifiche. In ogni caso, i disegni dei bambini perdono a poco a poco i loro tratti peculiari per raggiungere e confondersi con i disegni degli adulti.

Luquet definisce come fine del disegno infantile vero e proprio sia il completo abbandono del realismo intellettuale, sia l'adozione di norme grafiche ottenute dall'osservazione oggettiva della realtà. Tuttavia, come si può fare un paragone tra disegno infantile e disegno dell'adulto se l'adulto medio non disegna? Sebbene i prodotti grafici dell'adulto medio non differiscono di molto da quelli di un bambino, egli grazie alla maturazione raggiunta, ha la capacità di superare le stranezze grafiche dettate dal realismo intellettuale. Per Luquet tale scoperta è l'atto di nascita dell'intento rappresentativo: il bambino interpreta i segni in base alla loro somiglianza con elementi reali (fase del realismo fortuito). Progressivamente, l'attenzione del piccolo si sposta dalla sola esecuzione del movimento a un intenzionale scopo rappresentativo. Egli però, non ha la capacità di sintesi e riproduce i segni in modo maldestro, discontinuo e con scarsa attenzione. Per l'influsso negativo causato da questi fattori, il disegno, in questo stadio, chiamato da Luquet stadio del realismo mancato, risulta essere alquanto incompleto, incomprendibile, povero di dettagli, disarticolato e sproporzionato a livello di relazione fra gli elementi presenti. Nonostante il disegno del bambino presenti delle figure sempre più dettagliate, i diversi protagonisti e l'ambientazione rimangono mal coordinati tra di loro.

Tre tra i livelli del disegno che abbiamo analizzato mediante le considerazioni di Luquet (*realismo mancato, realismo intellettuale e realismo visivo*) vengono utilizzati anche negli studi di Piaget. Egli sostiene che è proprio l'incapacità di tenere alta l'attenzione che genera un deficit nell'attività rappresentativa. Secondo i suoi studi, il bambino possiede le capacità per poter rappresentare tutte le caratteristiche osservate ponendole in relazione tra loro.

Similmente al primo stadio individuato da Luquet, troviamo quello che è per Piaget il primo livello del disegno infantile nella rappresentazione spaziale. Durante questa fase il bambino non rappresenta l'oggetto utilizzando proporzioni, distanze o rapporti proiettivi. Spesso i bambini considerano, nel rappresentare un insieme di elementi, uno solo dei rapporti che collegano un elemento con un altro. Ad esempio, in un viso il naso si trova "vicino" alla bocca, ma il bambino in questa fase lo posiziona non necessariamente nella giusta collocazione rispetto agli altri elementi del volto. In aggiunta, ogni dettaglio viene rappresentato dal piccolo disegnatore come a sé stante distinto dagli altri.

Per quanto riguarda il secondo livello, quello che corrisponde al realismo intellettuale, Piaget sostiene che equivale alla fase iniziale della rappresentazione spaziale secondo i rapporti euclidei e proiettivi. In questa fase i rapporti spaziali vengono riconosciuti e riportati nel disegno in modo corretto: tutti gli elementi nel disegno del soggetto compaiono ben distinti e nel giusto rapporto, sia gerarchico che proporzionale. Particolare importanza viene data dal bambino ai rapporti di inclusione e di interiorità, come si può notare grazie al fenomeno della trasparenza. Sebbene lo spazio grafico venga espresso in questa fase senza tenere conto della prospettiva, si possono tuttavia cogliere i primi passi verso una rappresentazione precisa sia delle forme geometriche sia dei rapporti proiettivi, anche se risulta ancora assente una prospettiva di insieme. Nel disegno infantile, lo spazio grafico non vede rappresentate correttamente le distanze, le proporzioni e i collegamenti organici tra le figure.

1.2. ASPETTO SOCIOCULTURALE DEL DISEGNO

Gran parte delle ricerche pubblicate sullo sviluppo infantile riguardano la crescita dei bambini in particolari contesti quali la famiglia e alle strutture scolastiche.

Vygotsky (1999), psicologo e pedagogista russo, è uno degli studiosi che affermano che il bambino sia un agente attivo nel contesto in cui opera. Egli è convinto che la partecipazione del fanciullo nei diversi sistemi, contribuisca in modo cruciale ai processi dinamici attraverso i quali avviene lo sviluppo. Molteplici contesti culturali pongono in primo piano particolari situazioni sociali, che a loro volta mettono i bambini nella posizione di impegnarsi attivamente. Essi sono portati ad assumere un ruolo partecipativo e di conseguenza, secondo l'autore, il bambino utilizza il disegno come una sorta di "discorso grafico".

Bronfenbrenner (1979) indaga lo sviluppo umano da una prospettiva ecologica più ampia rispetto a Vygotsky, tenendo conto delle esperienze dei bambini nella loro totalità: dall'individuo, alla famiglia, al vicinato, ai sistemi comunitari e alle loro intersezioni. Questo tipo di approccio si definisce ecologico perché si concentra sullo studio delle relazioni bambino-ambiente e sulla rilevanza dei significati culturalmente costruiti che operano nelle interazioni tra il singolo e la realtà che lo circonda. Gli studi di Bronfenbrenner (1979), influenzati da Vygotsky, sono improntati sulle relazioni tra i bambini e le persone per loro significative, concentrandosi principalmente sul linguaggio e in misura minore sul gioco.

Lo psicologo statunitense Sameroff, invece, nella sua *Teoria Unificata dello Sviluppo* (2010), prospettiva ecologica ispirata da Vygotsky, sostiene che le esperienze del bambino all'interno dei contesti ambientali cambino con la loro comprensione più approfondita di sé e degli altri. Si può dire che questa comprensione è di natura transazionale: il bambino produce degli effetti ed è allo stesso tempo influenzato dal contesto.

L'attività del disegno avviene nei diversi contesti socioculturali e in presenza di altre persone, ricevendo stimoli che provengono dall'ambiente circostante (S. Cox, 2005; Hope, 2008; Ring, 2006; Soundy & Qiu, 2008).

Sono pochi i disegni dai quali è possibile, non conoscendo altro che l'età, intuire il livello di maturità intellettuale del disegnatore, nei restanti casi non è possibile basarsi su

un solo disegno neppure per pronunciarsi sull'ambiente sociale e culturale di provenienza del bambino. Nell'esperienza grafica i fattori che entrano in gioco sono molteplici e ognuno di essi concorre alla realizzazione del disegno. Alcuni di questi fattori, come ad esempio l'esercizio costante, spesso determinano differenze talmente importanti da oscurare tutti gli altri. Nei bambini che praticano quotidianamente il disegno il livello di espressione dimostra una maturità di molto superiore a quella dei bambini che lo praticano di rado e per caso. Spesso la mancanza di stimoli e la poca pratica sono dovuti all'ambiente socioculturale in cui il bambino è inserito: bambini non seguiti dai genitori e che frequentano scuole di basso livello e sovraffollate, non hanno certo la possibilità di imparare a dipingere o di poterlo fare con frequenza. Le scuole molto spesso non sono in grado di fornire agli alunni il materiale necessario per l'attività grafica, obbligando le famiglie a dover procurare il materiale utile per permettere ai propri figli di disegnare. Bambini che non hanno la possibilità di esercitarsi in un ambiente sereno e che dispongono di poco materiale rimangono bloccati su strutture grafiche elementari tipiche dei loro compagni più giovani. Per questo non è possibile valutare il livello di intelligenza di un bambino basandosi solo sui suoi disegni senza aver analizzato precedentemente le sue condizioni di vita.

Per quanto riguarda gli stimoli, sia la famiglia sia la scuola giocano un ruolo fondamentale. È in questi due ambienti che il bambino vive con l'adulto, il quale ha il compito importante di stimolare e di incuriosire il fanciullo. Fin dalla nascita, i bambini assorbono dai grandi ogni cosa, dalle parole alle emozioni, facendo propria l'atmosfera dei genitori. Il bambino assimila tutto ciò che vede, per poi riprodurlo successivamente attraverso il suo comportamento. Famiglia e scuola, nella nostra cultura, sono degli aggregati sociali che rispecchiano i costumi e la mentalità del momento storico in cui il bambino è inserito.

I disegni infantili si caricano di significati, molto spesso di grande importanza, sia per ciò che vi viene riportato, sia per quanto invece non viene rappresentato. Un tipico esempio di omissione è quello che talvolta si presenta nelle rappresentazioni della famiglia. In questo tipo di disegni a volte il padre risulta assente, ciò avviene poiché nella nostra società molto spesso gli uomini passano poco tempo a casa, tornando tardi dal lavoro e troppo stanchi per le attività familiari. Così da un disegno apparentemente inno-

cuo salta immediatamente all'occhio un aspetto negativo della società in cui viviamo: il papà che lavora per mantenere la sua famiglia e che non viene, dai suoi membri, riconosciuto come parte della stessa.

L'ambiente fisico in cui agisce il bambino è parte integrante degli stimoli che egli riceve: è il suo spazio vitale, dove egli si colloca e di cui esplora ogni angolo. Il modo in cui egli percepisce lo spazio e la capacità di capire i propri confini dipendono dai luoghi abitati nei primi anni della vita. Ognuno controlla il proprio territorio, ossia uno spazio dove sentirsi difeso, protetto e coccolato.

Confrontando il contesto familiare con quello scolastico, si noterà che si presentano come due ambienti esperienziali abbastanza diversi. A scuola, grazie al rapporto gerarchico ben definito, i bambini vengono incoraggiati ad allinearsi con le aspettative degli insegnanti. Lowenfeld (1947), per quanto riguarda il giudicare l'arte di un bambino, afferma che «*i prodotti creativi devono essere apprezzati per il valore che essi hanno per l'individuo*». Sebbene sia la libertà creativa a determinare il progresso intellettuale, in molti contesti scolastici la routine e i rituali quotidiani scoraggiano i bambini dall'usare il disegno come strumento di libera espressione per la creazione di significati. All'inizio della scuola primaria, i bambini hanno solitamente un accesso limitato ai supporti e ai medium di disegno. Inoltre, durante le ore di disegno, l'influenza dell'adulto o dell'insegnante sui contenuti grafici dei piccoli risulta talvolta eccessiva in relazione ai risultati attesi. Questo genera un controsenso in quanto si tende ad elogiare e premiare i bambini per la loro creatività e originalità e che allo stesso tempo vengono limitate dall'intervento dei grandi. Grande importanza è data anche dal modo in cui l'adulto valuta l'operato di un bambino. Il suo giudizio deve tener conto del significato che il bambino attribuisce alla propria creazione.

Come conseguenza della comune sostituzione del termine “disegno” con “fare segni” e come mero precursore della scrittura convenzionale, il disegno è diventato per i bambini un'attività “lavorativa”. Lowenfeld, di conseguenza, consiglia agli educatori di non imporre regole per la realizzazione del prodotto artistico, in quanto quest'ultimo dovrebbe avvenire in maniera libera e spontanea. Tuttavia, spesso questo avviene in età prescolare solo con il disegno a casa, che è generalmente più guidato dai bambini rispet-

to a quanto avviene nei contesti scolastici in cui è presente un'importante influenza da parte delle maestre e delle insegnanti.

Si è voluto allora evidenziare come le norme socioculturali delle comunità di apprendimento siano uno sfondo essenziale per lo sviluppo del bambino.

1.3. RICERCA *A DAY IN THE LIFE*

Lo studio *Day In The Life (DITL)*, pubblicato nel 2020 sull'*International Journal of Early Years Education* ha riportato risultati interessanti per quanto riguarda la ricerca su come i diversi ambienti influenzino il bambino nell'attività grafica. Nel tentativo di attuare un approccio ecologico all'osservazione dei bambini piccoli sia a casa sia a scuola, questo studio ha esplorato le operazioni di disegno (transazioni di disegno) dei giovani partecipanti dentro e fuori la scuola in diverse comunità del mondo. È stata applicata una metodologia sia qualitativa sia visiva *A Day in the Life*, realizzata filmando un giorno intero della vita dei bambini presi in esame.

Il Metodo. L'approccio utilizzato nello studio segue i suggerimenti di Bronfenbrenner (1994), e viene definito "ecologico" perché si focalizza sull'analisi delle relazioni bambino-ambiente e sulla rilevanza dei significati culturalmente costruiti che operano in questa relazione. Il modo in cui un bambino si impegna e partecipa nell'ambiente familiare e nell'istituzione scolastica influenza il suo sviluppo (Li, 2006). Le motivazioni e le competenze che i bambini mettono in gioco per partecipare al contesto familiare e scolastico sono legate in modo dialettico alle metodologie, alle pratiche utilizzate nelle due istituzioni e ai valori che sono stati loro trasmessi per aiutarli all'interno dei due contesti presi in considerazione.

In questo studio si è scelto di focalizzarsi sull'attività del disegno per analizzare come i bambini praticano questa attività per creare significati sia nel contesto domestico sia in quello scolastico. *A Day in the Life* adotta un approccio socioculturale allo studio dei disegni dei bambini perché presuppone che le loro rappresentazioni, in quanto artefatti linguistici, svolgano un ruolo di mediazione all'interno e attraverso le culture

nell'esperienza dei fanciulli. Secondo il metodo DITL i disegni sono usati per avere accesso ai punti di vista dei bambini e, ascoltandoli mentre disegnano si può capire molto sul loro modo di pensare e le esperienze da loro vissute. Si afferma inoltre, che il bambino sia un co-costruttore di significato e un attore attivo nel suo mondo: i modi in cui i bambini disegnano e il significato che essi attribuiscono ai loro prodotti sono mediati dalla cultura e supportati dai contributi di adulti e coetanei/fratelli più abili. Questo specifico studio adotta inoltre un approccio multiculturale/linguistico, tenendo conto di come le esperienze di disegno prendono forma nelle diverse organizzazioni sociali in tutto il mondo.

Il disegno infantile ha fatto scaturire un rinnovato interesse nella ricerca di metodi che si allineano con l'attuale concezione dei bambini come efficaci agenti sociali ed importanti produttori culturali. Una serie di recenti ricerche si sono spostate dalla posizione psicologica di descrivere i disegni dei bambini in termini di sequenze di sviluppo al considerarli come espressioni di significato e comprensione (Ring, 2006). Concentrarsi sul disegno come creazione di significato si discosta dall'indicarlo come rappresentazione, concentrandosi sulle intenzioni dei bambini. Va a considerare anche il processo del disegno e riconosce nel disegno del bambino una finalità intenzionale: «*Il disegno diventa così un processo costruttivo di pensare in azione, piuttosto che una capacità in via di sviluppo di fare riferimento visivo agli oggetti nel mondo*» (Cox, 2005).

Nel corso dello studio i ricercatori hanno leggermente riadattato il metodo *Day in the Life* originale alle necessità dei bambini delle diverse fasce d'età soddisfacendo le esigenze del sistema scolastico pubblico e delle comunità più ampie.

Le Finalità. Lo studio documenta la partecipazione dei bambini all'interno di istituzioni diverse (famiglia e sistemi scolastici) per indagare come le pratiche domestiche influenzino le pratiche scolastiche e viceversa e per analizzare la metodologia con cui questo avviene all'interno dei diversi contesti culturali.

L'attenzione dei ricercatori è focalizzata sull'interazione tra il processo e il prodotto pittorico e tra il disegnatore e il pubblico, che a sua volta crea il proprio significato, che si inserisce in un costrutto di tipo relazionale, ma allo stesso tempo interdipendente. In questo modo i disegni vengono visti come un mezzo efficace per i bambini per esplo-

rare e comunicare ciò che arrivano a comprendere, in particolare quando si presta attenzione alle narrazioni che si sviluppano attorno ai disegni.

I disegni e la narrativa che li accompagna non sono entità separate, entrambi sono parte integrante del processo di ricerca del significato e prendendo in esame sia il disegno stesso sia le considerazioni che lo riguardano e in questo modo si può allora comprendere la costruzione sociale del significato.

I Risultati. Dai quattro esempi riportati dallo studio emergono numerosi punti di contatto nelle azioni compiute dai bambini durante l'attività di disegno, sia svolta a casa che a scuola. La scelta di concentrarsi sulle esperienze di disegno dei bambini e di considerare i disegni dei bambini e la loro narrativa di accompagnamento come unità di osservazione è stata una strategia di successo nel catturare i significati che hanno costruito e condiviso. Il disegno si rivela un'attività familiare a tempo indeterminato in tutte le culture coinvolte. Andando a definire il disegno come un'attività semiotica socioculturale, si ha la prova in questo studio del suo potenziale comunicativo come attività di creazione di significato che si svolge in contesti familiari ed educativi. Attraverso l'esame del disegno nel contesto della casa e della scuola si acquisiscono le prospettive dei bambini. Viene documentato inoltre, come le interazioni tra adulti e pari influenzino i disegni dei bambini (Anning, 2002). Le conversazioni sui disegni dei bambini piccoli vanno ad evidenziare l'impatto delle convinzioni di altre persone sui significati attribuiti ai disegni e come gli stessi possono essere co-costruiti dai partecipanti all'esperienza. Il modo in cui l'insegnante presenta il compito da svolgere mostra come i bambini vengono introdotti nelle convenzioni del disegno "a scuola" (adottando quei fogli e materiali da disegno di dimensioni specifiche), consentendo ai bambini di mantenere una distinta preferenza personale per il disegno (il colore delle matite e della carta) e di partecipare a una tradizione socioculturale (come la Pasqua, iconicità in Italia). Gli atteggiamenti degli adulti modellano a loro volta anche l'esperienza di disegno dei bambini. Il varcare i confini tra il contesto scolastico e la realtà familiare, genera spazi ibridi dove gli scenari della scuola si possono intersecare con la quotidianità della cultura domestica e quest'ultima può arrivare a prendere piede quando viene accolta a scuola. Condividere il compito di disegnare supporta l'interazione sociale, andando ad alimentare lo sviluppo

del gruppo e rinforzando il senso di fiducia, rispetto e appartenenza del singolo. Per i bambini piccoli, creare significati è un processo multimodale. Trasmettono i loro sentimenti, pensieri e bisogni usando molte forme di espressione. In questo studio si evidenzia l'importanza del disegno come mezzo di comunicazione e l'importanza della conversazione intorno alle rappresentazioni dei bambini piccoli poiché si nota che le interazioni servono a raffinare il significato inteso nel disegno. I dati raccolti nell'ambito del più ampio progetto di ricerca sullo sviluppo dei bambini nelle diverse culture sono stati utilizzati per illustrare, in tutte le situazioni esaminate, l'importanza del contesto, fisico, sociale e culturale, in cui avviene il disegno.

1.4. CONCLUSIONI

In questo capitolo si può notare come nel corso degli anni diversi autori si siano occupati di analizzare il disegno infantile. Gli stessi hanno individuato nello sviluppo delle capacità pittoriche diverse fasi che accomunano tutti i bambini della stessa età. Sebbene ogni autore assegni a queste fasi nomi diversi o le raggruppi in macrofasi, si può vedere come esse siano comunque sovrapponibili e con caratteristiche simili. Gli autori sono inoltre concordi nell'ammettere l'influenza che l'ambiente ha sullo sviluppo grafico del bambino e di come egli influenzi l'ambiente a sua volta. Quest'ultimo punto trova una sua conferma nello studio *A Day In The Life*. La ricerca, analizzando l'attività grafica praticata a casa e a scuola, dimostra come il bambino porti sempre con sé quanto assorbito negli ambienti del suo quotidiano. L'atteggiamento dei bambini nei confronti dell'apprendimento del disegno e la loro conoscenza dello stesso e della sua funzione sono determinati dai contesti socioculturali in cui viene da loro praticato. I ricercatori, in accordo con gli autori, vedono negativamente l'influenza dell'adulto nell'attività artistica. Tuttavia, se si considerano le caratteristiche dell'ultima fase affrontata dai bambini nel corso del loro sviluppo grafico (quella che viene chiamata "realismo visivo" da Luquet), si può notare come essi tendano a raggiungere la perfetta congiunzione tra quanto essi vedono e quanto viene da loro rappresentato. Gli schemi che vengono insegnati dagli adulti in questa fase tendono proprio ad aiutare il bambino a perseguire l'obiettivo

da lui stesso ricercato. Questi schemi sono dei meccanismi a lungo collaudati e perfezionati per avere la massima funzionalità nel processo grafico. Il bambino nell'applicarli raggiunge più velocemente il suo obiettivo traendo godimento e soddisfazione dal suo prodotto artistico. Non è chiaro per quale motivo l'educatore non dovrebbe in questa fase intervenire per aiutare il bambino durante la sua attività di disegno.

2. DISEGNO ED EMOTIVITÀ

*«L'arte può essere definita, e utilizzata, come la mappa
esteriorizzata del nostro sé interiore»*

(Peter London, 1989)

Senza dubbio si può dire che il disegno è uno strumento fondamentale che permette di lavorare sulle emozioni di bambini e bambine, soprattutto in quelle fasi in cui il linguaggio orale non è ancora completamente sviluppato.

2.1. COSA SONO LE EMOZIONI

Non è semplice determinare quale sia il significato preciso di “emozione”, perché è un termine che contiene al suo interno numerose espressioni e manifestazioni, controllate da diversi sistemi neuronali che comportano reazioni fisiologiche differenti.

L'enciclopedia *Treccani* offre due definizioni del termine emozione:

1. *«Il linguaggio della psicologia definisce l'emozione in modo più preciso e tecnico, descrivendola come una reazione affettiva complessa e intensa, piacevole o spiacevole, che spesso si accompagna a una reazione anche di tipo fisico (per esempio rossore, pallore, cambiamento di espressione e così via)»;*

2. *«Processo interiore suscitato da un evento-stimolo rilevante per gli interessi dell'individuo. La presenza di un'emozione si accompagna a esperienze soggettive (sentimenti), cambiamenti fisiologici (risposte periferiche regolate dal sistema nervoso autonomo, reazioni ormonali ed elettrocorticali), comportamenti 'espressivi' (postura e movimenti del corpo, emissioni vocali)».*

Si può affermare allora, che le emozioni sono la reazione ad un preciso stimolo che causa, di conseguenza, un cambiamento nel nostro organismo.

Esse possono essere positive, quando sono accompagnate da sensazioni piacevoli legate per esempio, al raggiungimento di un obiettivo; o negative, che sorgono nel mo-

mento in cui si affronta qualche difficoltà o ci si trova in situazioni di disagio (Bellelli, 2008). Oltre a questa prima distinzione si possono classificare le emozioni in primarie e secondarie. Le prime, che sono felicità, paura, tristezza, disgusto e sorpresa rappresentano quelle emozioni che il bambino porta con sé fin dalla nascita e che sono presenti in egual modo in tutti gli esseri umani di ogni cultura. Le seconde invece, chiamate emozioni complesse o secondarie, sono frutto del nostro bagaglio esperienziale e della nostra evoluzione. Tra queste troviamo l'orgoglio, il senso di colpa, la vergogna, l'invidia, la gelosia e l'imbarazzo. Queste ultime richiedono una riflessione su se stessi, ci aiutano ad integrarci con gli altri e per questo vengono acquisite attraverso l'esperienza e lo sviluppo cognitivo. È possibile percepire e riconoscere un'emozione perché essa scatena nel corpo di chi la prova, uno stato di "alterazione" anche osservabile e che ci permette talvolta, di poter comprendere lo stato emotivo di chi abbiamo di fronte.

Ma cosa accade al nostro corpo quando ci emozioniamo? Esso risponde agli stimoli attraverso modificazioni che possono essere:

- fisiologiche – *consistono in un cambio del funzionamento dei nostri organi, alterando per esempio il battito cardiaco, la respirazione e la variazione della conduttanza della pelle che comporta rossori o pallori;*
- comportamentali, che si differenziano in:
 - risposte tonico-posturali – *cambio di postura e del tono della voce;*
 - risposte motorie – *attivazione muscolare e cambiamento della mimica facciale;*
 - risposte psicologiche – *il sistema nervoso attiva la componente esperienziale, attraverso una risposta emotiva.*

2.2. DISEGNO INFANTILE COME REGOLATORE DELLE EMOZIONI

Cosa si può fare riguardo alle emozioni che un bambino sta provando in un preciso momento, ma che non può esprimere oralmente? Questa domanda sorge perché gli aspetti più importanti delle emozioni sono proprio la capacità di regolazione e la comprensione delle strategie da utilizzare di fronte a situazioni emotivamente forti. Mentre

gli adulti hanno gli strumenti per comprendere le strategie cognitive e comportamentali più vantaggiose per affrontare una particolare situazione, è molto meno probabile che i bambini abbiano tale conoscenza. Imparare a regolare ed esprimere le emozioni è di conseguenza una componente chiave dello sviluppo dei bambini. Quelli che sono in grado di esprimere e regolare le proprie emozioni rispondono all'ambiente con comportamenti emotivamente competenti e consapevoli. Un aspetto importante della regolazione delle emozioni è l'apprendimento delle strategie da utilizzare quando ci si confronta con una situazione particolarmente eccitante o stressante. I bambini regolano le proprie emozioni in vari modi: attraverso la risoluzione di problemi, la ricerca di comfort, la distrazione, la fuga e la ricerca di informazioni (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Queste strategie di regolazione sono presenti alla nascita e diventano più sofisticate con l'età: con lo sviluppo i bambini imparano a riconoscere che l'intensità emotiva si attenua con il tempo e che un evento triste sarà meno doloroso se seguito da un evento positivo, anche se l'evento triste non verrà eliminato dalla memoria. Sulla base di una revisione di quarantaquattro studi condotti dall'infanzia all'adolescenza, Skinner & Zimmer-Gembeck (2007) hanno identificato la distrazione come una delle strategie di regolazione delle emozioni più comuni. Riferiscono che i bambini regolano le loro emozioni principalmente attraverso la distrazione comportamentale, ad esempio giocando e attraverso la distrazione cognitiva, per esempio, pensando a qualcosa di divertente. La distrazione comportamentale emerge durante l'età prescolare mentre la distrazione cognitiva emerge durante la prima infanzia. È solo con l'inizio della preadolescenza, intorno ai dieci/quattordici anni, che i bambini possono pianificare la propria attività di distrazione (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Quest'ultima è diversa dall'evitamento emotivo: quando si distraggono, i bambini non evitano attivamente i loro sentimenti, ma piuttosto spostano temporaneamente i loro pensieri e la loro attenzione verso un'attività ritenuta da loro più piacevole. La distrazione è inoltre considerata una forma di accomodamento in cui i bambini usano la flessibilità per concentrarsi su un altro argomento adattando le proprie emozioni (Skinner e Zimmer-Gembeck, 2007). L'evitamento emotivo è invece, una forma di ritiro per cui i bambini sfuggono alle proprie emozioni rimuovendo loro stessi dall'ambiente ritenuto stressante o emotivamente eccitante. In questo modo diven-

ta importante capire cosa migliora l'umore dei bambini in modo da consentire a genitori ed educatori di aiutarli a far fronte a situazioni angoscianti.

Di fronte a questi fatti, si può intuire che lo strumento principale per conoscere e connettersi con l'emozione che il bambino sta provando è il disegno nel suo aspetto più ludico, più precisamente *il disegno libero*. Dato il modo in cui i bambini piccoli vengono coinvolti dal disegno quando ne hanno l'opportunità, sembra assai plausibile che impegnarsi in questo compito li aiuti a regolare le emozioni e di conseguenza, a rilevare lati della loro personalità e del loro stato d'animo.

Molti casi-studio permettono di osservare i benefici del disegno libero sull'emotività dell'essere umano. Esistono ricerche sperimentali che offrono a partecipanti adolescenti non clinici l'opportunità di scegliere l'arte rispetto ad altri tipi di attività, dimostrando come la creazione artistica funga da riparatore dell'umore, almeno a breve termine (Dalebroux, Goldstein & Winner, 2008; De Petrillo & Winner, 2005; Drake, Coleman & Winner, 2011). De Petrillo e Winner (2005) ne portano la prova definitiva, provando che il disegno libero ha un risultato migliore sull'umore rispetto al disegno copiato perché probabilmente il copiare è un compito a basso carico cognitivo e di conseguenza è meno coinvolgente del disegno libero. Tuttavia, dallo stesso studio emerge che il disegno funge da regolatore dell'umore solo qualora venga utilizzato come mezzo di distrazione. In ogni caso, l'aspetto che accomuna tutti gli studi è il seguente: il disegno libero è un mezzo unico per esprimere emozioni e un'opportunità per i bambini di esternare i propri sentimenti in modo sincero e positivo.

2.3. RICERCA *HOW CHILDREN USE DRAWING TO REGULATE THEIR EMOTIONS*

Drake e Winner, ricercatori statunitensi, hanno condotto due studi nel 2012 su bambini di età sia prescolare sia scolare, indagando il disegno come tecnica di regolazione emozionale. Lo studio pubblicato nell'articolo *Cognition and Emotions* nel 2013, sottolinea che tra tutti i benefici che il disegno fornisce, adempie anche a rilevanti funzioni emotive. Questo è ampiamente noto nel campo della psicologia, dove il disegno è

utilizzato come metodo per diagnosticare problemi di natura affettiva e come tecnica di intervento, soprattutto in quei casi in cui l'uso del linguaggio non è fattibile, o per l'età dei figli o per la natura degli eventi traumatici a cui sono stati esposti. Il disegno pertanto, ha un ruolo di primo piano nella “cassetta degli attrezzi” con cui i bambini affrontano situazioni stressanti o avverse, contribuendo alla regolazione delle emozioni negative. Si è visto come per regolare le proprie emozioni i bambini più piccoli tendono ad utilizzare strategie di tipo comportamentale (Zimmer Gembeck e Skinner, 2011), mentre i bambini più grandi fanno affidamento a strategie di tipo cognitivo. Lo studio in questione, prevede l'utilizzo di una strategia esclusivamente comportamentale, ma che risulta efficace con entrambi i gruppi di età.

Il Metodo. Entrambi gli studi sono stati condotti su bambini dai sei ai dodici anni a cui è stato chiesto di pensare a un evento negativo misurando il loro stato emotivo prima, durante e dopo la consegna del compito. Per indurre uno stato d'animo negativo, è stata data ai bambini la seguente consegna: *«Voglio che pensi a un momento in cui volevi che ti accadesse qualcosa di veramente bello e non è successo e ti sei sentito davvero sconvolto e deluso. Voglio che chiudi gli occhi e pensi a come ti sentivi quando non è successo quello che volevi»*. Ai bambini è stato concesso un minuto intero per pensare all'evento. È stato poi chiesto loro di comunicare l'evento allo sperimentatore.

Nel primo studio è stata assegnata ad ogni singolo bambino una delle due funzioni del disegno, sfogo o distrazione, senza fare differenze di genere o età nella distribuzione. Nella condizione di sfogo, ai bambini sono stati concessi cinque minuti per disegnare l'evento a cui avevano pensato. In condizioni di distrazione invece, è stato chiesto loro di disegnare, sempre in cinque minuti, una casa. Tutti i bambini hanno ricevuto un foglio e un set di pennarelli colorati. Per valutare l'umore dei bambini sono state presentate loro cinque facce semplificate che vanno da molto tristi a molto felici (Rader & Hughes, 2005) ed è stato chiesto loro di scegliere il viso che rappresentasse il proprio stato d'animo in quel momento.

Il secondo studio era strutturato nello stesso modo, ma con l'aggiunta della copiatura come terza condizione oltre allo sfogo e la distrazione.

Le Finalità. Lo studio Drake e Winner voleva provare se fosse più efficace l'utilizzo del disegno come strumento di distrazione da una situazione stressante o se fosse meglio utilizzarlo come strumento di sfogo da un evento negativo, nonché voleva determinare se il disegno funzionasse allo stesso modo sia per i bambini più piccoli sia per quelli più grandi.

I Risultati. Entrambi gli studi dimostrano che il disegno migliora l'umore a breve termine nei bambini quando l'attività viene utilizzata come mezzo per distrarsi piuttosto che per sfogarsi. Il secondo studio ha dimostrato che il disegno libero usato come distrazione è più efficace nel miglioramento immediato dell'umore rispetto a un'attività di disegno in cui si richiede di copiare un oggetto. I risultati indicano che è più funzionale disegnare immagini di un argomento che distrae la loro attenzione e che non è correlato a un problema che li riguarda. Inoltre, i bambini più grandi, dagli otto ai dodici anni, hanno riscontrato minor godimento dall'attività di disegno libero e si sentivano anche meno competenti riguardo al compito assegnato. Nell'insieme, entrambi gli studi riportati dimostrano che il disegno libero migliora l'umore nei bambini attraverso la distrazione piuttosto che attraverso lo sfogo. L'attività di copiatura fungeva da controllo, rivelando che l'effetto sull'umore non era dovuto all'aspetto motorio dell'apposizione dei segni sulla carta, ma all'atto fantasioso di pensare a un'immagine e poi riportarla su carta.

Gli autori della ricerca evidenziano le loro conclusioni come valide per lavorare sulle emozioni a breve termine, tuttavia risultano efficaci anche in contesti in cui si lavora sulle emozioni terapeutamente. Coerentemente con ricerche precedenti, si può concludere affermando che il disegno migliora l'umore se usato come strumento di distrazione, ma a questo si aggiunge il fatto che deve essere libero e non imposto attraverso un compito (Dalebroux et al., 2008).

2.4. CONCLUSIONI

Nell'analizzare il modo in cui le emozioni vengono gestite dal bambino, gli autori in analisi sono concordi nel considerare il disegno come strumento per regolarizzarle.

Questo è stato provato dallo studio condotto da Drake e Winner i quali, sono sì in accordo con gli altri autori, ma sottolineano in particolare l'importanza per l'infante di applicare il disegno libero e senza schemi preimpostati. Inoltre, dalla loro ricerca emerge con estrema rilevanza la differenza tra l'utilizzare il disegno libero come mezzo per sfogare le proprie emozioni o come strumento di distrazione dalle stesse. I due ricercatori sostengono, e hanno provato, che i bambini traggono un maggior beneficio dal disegno spontaneo solo nel caso in cui questo venga usato come fonte di distrazione da situazioni stressanti o emotivamente eccitanti.

In definitiva, è fondamentale per l'educatore comprendere, qualora scegliesse di usare il disegno come attività educativa, l'importanza di non guidare il bambino nella realizzazione del suo prodotto artistico e di informarsi sullo stato emotivo del bambino prima di assegnare il compito. Il ricorso al disegno libero è una risorsa per poter scoprire il conflitto che ha scatenato le emozioni negative. Una migliore comprensione dei meccanismi attraverso i quali il disegno aiuta i bambini a regolare le proprie emozioni potrebbe avere implicazioni per gli interventi terapeutici per i bambini con scarse capacità di regolazione delle emozioni e per quelli con depressione.

3. IL CONTENUTO DEI DISEGNI



Figura 4: 2022, Disegno di una bambina della Scuola dell'Infanzia, "La Terra".

Come già definito precedentemente, per i bambini tra i tre e i cinque anni il disegno rappresenta sia un gioco sia un'azione utile a sviluppare le capacità di movimento e di altre funzioni mentali. Secondo Piaget, i bambini in età prescolare stanno attraversando la cosiddetta età pre-schematica. In questa epoca, il *pensiero illustrativo*, immediatamente influenzato dagli eventi in corso, è tipico del modo di pensare del bambino (Piaget & Inhelder, 2019). Per questo motivo, il contenuto dei suoi disegni corrisponde tipicamente al contenuto presente nella sua mente in un dato momento e rappresenta l'espressione più naturale per i bambini di questa età. Si può di fatto dire che il disegno consente ai bambini di proiettare la propria esperienza meglio di un'espressione verbale. Questo accade perché è in tale periodo, definito "età d'oro" del disegno (Saracho & Spodek, 2013), che culmina il periodo preparatorio per lo sviluppo dell'alfabetizzazione e l'alfabetizzazione, in senso stretto, significa proprio la capacità di comunicare utilizzando segni o simboli scritti, stampati o elettronici per rappresentare il linguaggio (Pin-

ker, 2010). In questa fascia d'età, risulta evidente la connessione tra la scrittura e il disegno poiché hanno entrambi intenti comunicativi. Il disegno è, inoltre, una tipica espressione non verbale, che permette ai bambini di focalizzare al meglio la loro esperienza rispetto all'espressione verbale.

I bambini in età prescolare non cercano a lungo un tema dei loro disegni, ma disegnano la prima cosa che gli viene in mente. Questo accade perché il meccanismo di concettualizzazione nei bambini di questa età è già completamente sviluppato (Cohn et al., 2012), pertanto essi sono regolarmente in grado di pescare dalla memoria un oggetto già conosciuto invece di averlo visibilmente disponibile e rappresentarlo. In altre parole, il fanciullo è capace di decidere quel che vuole rappresentare, scegliendo tra le immagini che ha nella sua memoria legate a esperienze passate, oggetti e/o situazioni che ha vissuto e che ricorda. Il bambino disegna le cose che lo attraggono e che possono avere per lui un valore rappresentativo. Ed è questo il motivo per il quale l'analisi dei soggetti dei disegni dei bambini assume una valenza fondamentale in numerose discipline: essa può fornire una testimonianza sui contenuti problematici, paure, ansie, disturbi mentali e bisogni insoddisfatti. Sia gli psicologi sia gli educatori possono utilizzare l'analisi del disegno del bambino per comprenderlo meglio.

3.1. I TEMI DEI DISEGNI

La psicologia dello sviluppo ci dice che durante l'età pre-schematica (Piaget & Inhelder, 2019), rispettivamente nell'età del simbolismo descrittivo, il motivo dell'“uomo” compare per primo nel disegno del bambino, seguirebbero poi, i motivi “albero” e “casa” (Strauss, 2007, p. 37).

Molto interessanti a questo proposito sono gli studi condotti dalla dottoressa Kolouchová, la quale individua cinque categorie tematiche nei disegni dei bambini in età prescolare: oggetti figurali, naturali, tecnici, artificiali e fantastici. L'oggetto naturale più comune secondo Kolouchová (2016) è il sole. Già numerose ricerche precedenti mostrano che quando viene data la massima libertà ai bambini nel disegno a mano libera, il so-

le risulta essere un elemento pittorico ripetuto evidenziandolo come accessorio standard (Labitsi, 2007; Ahi, 2017; Sanz 2015; Villarroel et al. 2017).

Si potrebbe riflettere sulla motivazione che spinge i bambini a rappresentare liberamente il sole e se questo fatto possa avere qualche connessione con il loro sviluppo cognitivo. A questo proposito, ci sono prove preliminari che suggeriscono che i bambini di età inferiore agli otto anni non disegnano il sole accidentalmente e che questa tendenza pittorica potrebbe essere correlata al loro processo di comprensione dei fenomeni naturali (Ahi 2017; Villarroel 2016; Villarroel & Infante, 2014). I bambini piccoli tendono difatti, a considerare il sole come un essere vivente attribuendo ad esso caratteristiche antropomorfe (Kallery 2011).

Ma perché ha una posizione così tanto prominente rispetto agli altri oggetti naturali? A questa domanda ci possono essere diverse spiegazioni. In primo luogo, il significato antropologico del sole visto come oggetto vivificante ben noto ai bambini della vita quotidiana: è fonte di calore e di luce per le piante, che forniscono nutrimento per altri organismi e per l'uomo, e per questo trasmette una sensazione di sicurezza (Anjos et al., 2019). In secondo luogo, l'ambiente circostante del bambino fornisce una serie di modelli per l'osservazione quotidiana indiretta per l'apprendimento della rappresentazione grafica dell'oggetto e il sole appare praticamente in ogni rivista e materiale didattico per bambini, in un certo numero di libri e siti web per l'infanzia e i genitori spesso lo disegnano per i bambini o mostrano loro immagini di esso, sia *indoor* che *outdoor learning* (Anjos et al., 2019; McLeod & Giardiello, 2019). Terzo, la semplicità dello schema grafico, la cui forma corrisponde alle capacità motorie grafiche naturalmente sviluppate dai bambini in età prescolare che consistono in solo due componenti di base: un cerchio e linee radianti, che i bambini riescono a disegnare già all'età di quattro anni (Garner, 2008), è solitamente molto facile per un bambino disegnare il sole.

Le tendenze evolutive relative al sole come motivo nei disegni liberi sono state documentate anche da Frost (1958), il quale ha scoperto che il sole compare regolarmente nei disegni dei bambini dall'età di cinque anni, culmina all'età di sette anni (61% delle ragazze e il 46% dei ragazzi disegna il sole) e successivamente cala (a dieci anni compare nel disegno del 30% delle ragazze e del 12% dei ragazzi). Lo stesso ragionamento può anche spiegare la popolarità (esposizione dell'oggetto nei disegni) di nuvole,

fiori, mammiferi, uccelli o insetti (es. Anderson et al., 2017), sebbene le rispettive percentuali siano inferiori.

3.2. RICERCA STUDIO SULL'ANALISI DEI TEMI E DELLA PERIODICITÀ DEGLI STESSI NEL DISEGNO INFANTILE

Un'interessante ricerca volta a descrivere e analizzare i contenuti nei disegni spontanei dei bambini in età prescolare (tra i cinque e i sei anni) è stata condotta nel periodo che intercorre tra Maggio e Settembre 2020 dai ricercatori universitari cechi. Lo studio è stato pubblicato nel 2021 sull'*International Journal of Education & Literacy Studies* e ha avuto luogo in una scuola dell'infanzia ceca. La ricerca, intitolata *Preschool Children's Drawings: Frequency and Theme Analysis* ha analizzato i disegni di bambini in età prescolare poiché è questa la fase che presenta le caratteristiche che evidenziano il loro sviluppo psicomotorio consentendo ai ricercatori di utilizzare i disegni dei bambini come materiale ottimale per la ricerca. L'attuale ricerca pedagogico-psicologica conosce un'ampia scala di strumenti, metodi e tecniche psicodiagnostici, basati sull'analisi del disegno. Da un lato stanno i test classici della tradizione positivista, con una chiara istruzione, sistema di punteggio e sistema per l'interpretazione dei risultati (es. *Draw a Person test*, *Draw a Man test*, *HouseTree-Person test*, Joley, 2010; *The Tree- disegno di prova*, Oster & Gould Crone, 2004,). Dall'altro lato ci sono metodi basati sulla fenomenologia e sulla progettazione della ricerca qualitativa, volti a comprendere il processo di origine e specificità individuale di un disegno (es. *Disegno Partecipativo come metodo di ricerca visiva*, Literat, 2013). Entrambe le tradizioni acconsentono che il disegno del bambino fornisca una testimonianza sul loro mondo interiore, sulla loro immaginazione e creatività, sul loro grado di sviluppo, sui loro contenuti e bisogni attuali (Piaget & Inhelder, 2019). I ricercatori hanno scelto di utilizzare la tecnica dell'immagine a memoria libera, o disegno libero (Strauss, 2007), chiamata da Kolouchová "disegno spontaneo" (2016), che appartiene alla seconda categoria di test.

Il Metodo. Lo studio si è svolto su sessantuno bambini in età prescolare (tra i cinque e i sei anni) il cui compito assegnato era dettato da una semplice frase: «*Disegna cosa hai in mente ora*». Chi sovrintendeva il test doveva anche assicurarsi di predisporre le condizioni per un lavoro calmo e concentrato e allo stesso modo si doveva preoccupare che nessun bambino copiasse i disegni degli altri. Terminato il disegno, i sovrintendenti hanno chiesto a ogni bambino il nome del loro disegno e la risposta è stata registrata sul retro del foglio. I dati raccolti sono stati elaborati con il metodo dell'analisi dei contenuti (Reichel, 2009, p. 127), in particolare, prima mediante il metodo dell'analisi tematica (Bold, 2012) e successivamente con l'analisi della frequenza. L'elaborazione dell'analisi tematica è stata compiuta in due fasi. Nella prima fase le immagini sono state scansionate e codificate nel software *Atlas.TI 8*, assegnando nomi specifici ai singoli elementi sulle immagini; nella seconda fase, i codici “in vivo” sono stati raggruppati tematicamente. L'ultima fase dell'analisi consisteva nell'identificazione delle differenze di genere nella scelta dei temi per i disegni spontanei.

Le Finalità. L'obiettivo dello studio è il confronto tra i disegni dei bambini in età prescolare e le categorie tematiche dell'oggetto disegnato, ponendo l'accento sulle differenze tra maschi e femmine. Il disegno spontaneo può essere analizzato da molteplici prospettive e i ricercatori hanno scelto di concentrarsi sull'analisi dei temi che compaiono nei le rappresentazioni grafiche, cercando la risposta alle seguenti domande:

1. *Quali sono gli argomenti presenti nei disegni spontanei dei bambini in età prescolare?*
2. *Quanti oggetti compaiono nei loro disegni?*
3. *Maschi e femmine differiscono per il numero di oggetti rappresentati?*
4. *Maschi e femmine differiscono nei loro argomenti preferiti?*

Gli obiettivi dei ricercatori erano i seguenti:

1. *Analizzare i contenuti nei disegni spontanei dei bambini in età prescolare;*
2. *Confrontare i risultati rispetto al genere;*
3. *Confrontare i risultati con le conoscenze esistenti;*

Le uniche aspettative dei ricercatori consistevano nel ritrovare, tra i temi scelti, il disegno dell'*uomo*, dell'*albero* e della *casa*. Oltre a questi elementi, non avevano la certezza di poterne trovare altri.

I Risultati. I cluster tematici individuati con lo stesso livello di generalizzazione e che hanno riguardato tutti gli elementi analizzati sono quattordici:

- Veicolo – *Auto, limousine, roulotte, autobus, trattore, carro armato, scooter, aereo*;
- Persona – *Figura umana di un bambino adulto, principessa*;
- Simboli – *Cuore, tazza*;
- Casa – *Casa con tetto, casolare, condominio, castello*;
- Sole – *Nient'altro che sole*;
- Oggetti naturali – *Pietra, arcobaleno, collina, lago*;
- Strumenti e prodotti – *Palloncino, chiave, osso, antenna, torta*;
- Mammifero – *Cane, cavallo, coniglio (anche con ciglia)*;
- Nuvole – *Solo nuvole*;
- Fiori ed erba – *Fiore comune con petali, ninfee, ciuffi d'erba*;
- Terreno – *Una linea che rappresenta il terreno*;
- Albero – *Albero a foglia larga in generale, melo*;
- Uccelli – *Un uccello in generale, pavone*;
- Insetto – *Farfalla*.

È emerso che il numero di oggetti rappresentati aumenta con l'età. Tra gli oggetti disegnati i più popolari sono gli oggetti naturali (sole, mammiferi, fiori, nuvole ecc.). Il tema più popolare nel gruppo dei maschi sono i veicoli, nel gruppo delle ragazze, invece, i temi variano di più e non è stato possibile individuare un soggetto prevalente. I risultati, inoltre, mostrano che le ragazze generalmente disegnano più oggetti dei ragazzi: sebbene la maggior parte del campione ha disegnato un unico oggetto, e il valore della mediana sia uno, tuttavia, il valore medio suggerisce differenze tra maschi e femmine: mentre i ragazzi hanno disegnato in media due oggetti, le ragazze ne hanno disegnati quattro.

Nel complesso, le categorie di oggetti più popolari rappresentate nei disegni spontanei sono “veicolo”, “persona” e “simboli” (rappresentano il 43% del numero totale di oggetti e sono stati scelti dal 21,3-29,5% dei bambini).

I risultati mostrano ulteriori differenze tra maschi e femmine anche per quanto riguarda la distribuzione della frequenza degli oggetti nei disegni che riportano sei temi: “veicolo”, “sole”, “nuvole”, “fiori”, “oggetti naturali” e “uccelli”. Le percentuali dei singoli gruppi indicano che nei loro disegni spontanei i maschi hanno rappresentato più spesso, come visto in precedenza, oggetti della categoria “Veicoli”, mentre gli oggetti delle categorie “sole”, “nuvole”, “fiori”, “oggetti naturali” e “uccelli” compaiono prevalentemente nei disegni delle bambine.

Lo studio differisce dalle ricerche di Kolouchová (2016) nei risultati, ma le differenze sono tuttavia limitate al rapporto tra le singole categorie. Il tema più frequente nella ricerca di Kolouchová (2016) sono gli oggetti naturali (54%) e lo stesso accade nello studio qui analizzato con la differenza che la percentuale è “solo” 38%. Allo stesso modo, la percentuale di oggetti fantastici è leggermente più alta in Kolouchová (2016) (16% contro il 12%). Al contrario, questa ricerca ha una percentuale maggiore di oggetti tecnici (12% contro 22%) e oggetti figurativi (8% contro 14%), mentre la percentuale di edifici è quasi identica in entrambi gli studi.

L'oggetto naturale più comune in Kolouchová (2016), come già visto, è il sole e questo dato viene comprovato dai risultati di questo studio.

3.3 RICERCA LA RAPPRESENTAZIONE DEL SOLE NEI DISEGNI DEI BAMBINI

La ricerca *A Study Regarding the Representation of the Sun in Young Children's Spontaneous Drawings* condotta dai ricercatori Villarroel & Villanueva e pubblicata sull'*MDPI* nel 2017, è stata condotta proprio dall'interesse nato dall'osservare quanto spesso i bambini piccoli disegnino il sole nelle loro raffigurazioni spontanee. I ricercatori, consapevoli delle esistenti indicazioni preliminari che ciò potrebbe essere correlato al loro sviluppo concettuale, erano altrettanto consapevoli del fatto che nessuno studio pre-

cedente avesse ancora scoperto le possibili connessioni tra queste credenze e l'espressione grafica dei bambini piccoli.

Questo studio prende in esame duecentosettantanove immagini che i bambini dai quattro agli otto anni hanno raffigurato spontaneamente, prestando particolare attenzione alle loro rappresentazioni solari e al rapporto che instaurano con gli altri elementi pittorici.

Il Metodo. Ai bambini è stato proposto di realizzare una rappresentazione libera sul tema generale della vita vegetale, ricordando loro che l'obiettivo dell'attività era di disegnare un'immagine delle piante. Ai bambini non è stato fornito alcun indizio aggiuntivo su eventuali elementi pittorici da disegnare e hanno avuto mano libera per affrontare l'attività. Più in particolare, nessuna indicazione particolare è stata offerta in relazione alla raffigurazione del sole o di altri elementi che appaiono nel cielo.

Le Finalità. Conformemente al quadro teorico esposto precedentemente, questo progetto di ricerca pone la questione su quanto la tendenza pittorica dei bambini piccoli di rappresentare il sole debba essere considerata come una manifestazione precoce della loro consapevolezza cognitiva legata alle osservazioni del cielo. A tal fine, il presente studio si proponeva di effettuare un esame approfondito delle rappresentazioni spontanee del sole che compare nei disegni dei bambini piccoli e nello specifico, perseguiva i seguenti obiettivi chiave:

1. Studiare il contenuto pittorico dei disegni che i bambini tra i quattro e gli otto anni di età realizzano liberamente su un argomento generico legato all'ambiente, con particolare attenzione ai seguenti aspetti: le caratteristiche pittoriche (dimensione, colore e posizione) attraverso il quale viene visualizzato il sole e la relazione che questo particolare disegno presenta con altri elementi pittorici;

2. Verificare se le variabili pittoriche poste al punto precedente differiscono in relazione sia al livello di istruzione dei bambini compresi nel campione, sia al genere di appartenenza;

3. Indagare sulla comprensione che i bambini esprimono sul concetto di esseri viventi esaminando le loro risposte riguardanti il sole e collegandole alle caratteristiche pittoriche dei disegni del sole.

In definitiva, questa ricerca intende fornire nuove prove sul legame che l'espressività grafica nella prima infanzia ha con la comprensione dei fenomeni naturali da parte dei bambini.

I Risultati. Nei duecentosettantanove disegni che compongono il campione analizzato sono stati registrati complessivamente millecentoventiquattro elementi pittorici; Il 78,6% di questi elementi è apparso sulla parte inferiore del foglio e rappresenta piante, animali, elementi del terreno, edifici, macchinari e decorazioni. Ben più importante risulta il 21,4% del contenuto delle immagini che è stato disegnato nella parte alta del foglio, nell'area di disegno assegnata al cielo. Gli elementi rappresentati sono stati: il sole (comparso in novantuno disegni); le nuvole (in cinquantanove); la rappresentazione del cielo (in cinquantasei immagini); le precipitazioni (in ventotto), e un arcobaleno (in sei disegni). Una caratteristica significativa relativa alla rappresentazione del sole nel campione di studio è correlata al fatto che il 24,2% (N = 22) dei bambini che hanno raffigurato il sole lo hanno disegnato con caratteri antropomorfi. Più in particolare, questi bambini hanno disegnato il sole con tratti del viso umano, aggiungendo occhi e labbra al loro disegno e mostrando il sole con espressioni emotive e uno stato d'animo positivo. Alcuni esempi della rappresentazione del sole con lineamenti facciali umani sono presentati in *Figura 5*.



Figura 5: Villaroel J. D., Villanueva X., (2017), Alcuni Esempi della rappresentazione antropomorfa e non antropomorfa del sole presenti nello studio.

La rappresentazione del sole con caratteri antropomorfi mostra una connessione irrilevante sia con il livello di istruzione dei bambini che con il loro genere. Tuttavia, i dati del presente studio indicano che esiste una connessione significativa tra la rappresentazione del sole con le caratteristiche facciali umane e la convinzione che il sole sia effettivamente un essere vivente. Evidenziano inoltre, il fatto che una parte sostanziale dei bambini nel campione ha disegnato spontaneamente il sole (poco più di tre su dieci) e, inoltre, che questa proporzione differisce in base al loro livello di istruzione.

Questa ricerca svela il nesso trovato tra le rappresentazioni antropomorfe del sole e la mancanza di comprensione riguardo alla sua natura inanimata. Difatti, quasi un quarto dei bambini che ha disegnato il sole, lo ha rappresentato con tratti del viso umani. Lo studio rivela che questi erano più inclini a considerare il sole come qualcosa di vivo. Ricerche precedenti confermano il legame tra l'attribuzione di caratteristiche antropomorfe al sole durante l'infanzia e l'inadeguata conoscenza della cosa vivente (Kallery 2011). Tuttavia, per quanto riguarda i bambini che hanno una migliore conoscenza sugli esseri animati e gli esseri inanimati, finora nessuno studio ha dimostrato come mai immagini di un sole con occhi e bocca possano in ogni caso comparire nelle loro espressioni grafiche.

Le prove raccolte in questo studio indicano che il verificarsi delle rappresentazioni spontanee del sole nel campione esaminato è molto di più di un evento accidentale. In primo luogo, segue uno schema legato all'età, i bambini più grandi si sono dimostrati più inclini a mostrare rappresentazioni solari. In secondo luogo, i bambini più grandi sono anche più inclini a disegnare rappresentazioni più grandi del sole che potrebbero essere un indicatore del significato extra che attribuiscono a questo disegno: quando si tratta di analizzare i disegni dei bambini, la dimensione degli elementi disegnati non è una questione banale e questa caratteristica pittorica dovrebbe essere associata all'importanza percepita e al significato che il bambino attribuisce all'argomento (Gernhardt et al., 2015; Slee & Skrzypiec, 2016). In terzo luogo, il sole è prevalentemente illustrato insieme ad altri elementi pittorici nel cielo.

3.4. CONCLUSIONI

In questo capitolo sono stati presi in considerazione due studi volti a individuare i temi ricorrenti nei disegni dei bambini. Gli autori analizzati sostengono che i bambini nelle diverse fasce d'età tendono a rappresentare gli stessi elementi. Sin dalla prima ricerca è emerso che gli elementi più ricorrenti sono quelli legati al mondo naturale. Il secondo studio, riprendendo questo risultato, si focalizza su quello che è il tema sempre presente in queste rappresentazioni: il sole. Esso viene dai bambini rappresentato indifferentemente senza o con caratteristiche antropomorfe e lo studio cerca una correlazione tra questo e la conoscenza che il bambino ha degli esseri viventi. Lo studio individua che i bambini che non sanno distinguere tra oggetto animato e inanimato disegnano spesso il sole con caratteristiche umane. Tuttavia lo studio non dimostra come mai questo si verifichi anche nei prodotti artistici dei bambini che invece questa differenza la sanno cogliere. Interessante sarebbe se future ricerche si focalizzassero sulla comprensione che il bambino ha di oggetto animato e inanimato e ricercare la motivazione che lo spinge a rappresentare un oggetto con caratteristiche antropomorfe a prescindere dalla sua conoscenza dello stesso.

4. CONCLUSIONE

Possiamo affermare che il disegno, in particolar modo il disegno spontaneo, è fondamentale per permettere al bambino di esprimere le proprie emozioni ed esternare la propria personalità. È inoltre uno strumento che, se usato in maniera corretta, può aiutare educatori, insegnanti e genitori ad entrare in comunicazione con il fanciullo.

Nel capitolo primo sono state ripercorse le fasi dello sviluppo grafico attraverso le teorie dei più importanti studiosi, facendo attenzione alla somiglianza che intercorre tra le idee dei vari autori. L'approccio socioculturale, affrontato all'interno di questa prima parte, permette di comprendere quanto i bambini siano influenzati dall'ambiente che li circonda, in particolar modo si fa riferimento al contesto scolastico e al contesto familiare. È emerso che mentre la famiglia consente al bambino di esprimersi liberamente attraverso il prodotto grafico, la scuola tende a imporre schemi e regole che limitano la spontaneità del fanciullo. Al fine di evidenziare l'importanza del rapporto reciproco tra individuo e ambiente è stata presentata la teoria ecologica dello sviluppo di Bronfenbrenner, che tiene conto delle esperienze dei bambini nella loro totalità: dall'individuo, alla famiglia, al vicinato, ai sistemi comunitari e alle loro intersezioni. Tale approccio è stato preso in considerazione per la realizzazione dello studio *A Day in The Life*, che ha evidenziato l'influenza reciproca tra il bambino e il contesto in cui vive. Autori e ricercatori tuttavia non esprimono per quale ragione l'influenza da parte dell'adulto nei diversi contesti sarebbe comunque da considerare negativa. L'educatore, secondo gli stessi, non dovrebbe mai dettare schemi ai bambini nemmeno quando questi li potrebbero aiutare a trarre maggiore soddisfazione dalla loro attività pittorica. In questo c'è un'evidente incoerenza che non aiuta gli educatori a esercitare al meglio la loro professione specialmente quando si ha a che fare con bambini più grandi.

L'analisi delle emozioni provate dai bambini nella fase di disegno, mostra invece come anche le emozioni del bambino vengano di fatto influenzate dall'ambiente che lo circonda. Il disegno, soprattutto il disegno spontaneo, funge da importante regolatore delle stesse, sebbene talvolta i bambini lo utilizzino come fonte di sfogo momentaneo dal loro vissuto traumatico. Lo studio di Winner e Drake ha dimostrato come i bambini possano trarre un ben più importante beneficio dal disegno libero quando esso viene uti-

lizzato come mezzo di distrazione. Gli educatori possono utilizzare il disegno libero trasformandolo in un canale di dialogo emotivo per poter rendere il bambino più consapevole delle sue emozioni e insegnare gli importanti strumenti su come gestirle.

Per poter comunicare correttamente con il bambino risulta fondamentale l'analisi degli elementi che compaiono più spesso all'interno dei suoi prodotti artistici. Alcuni di questi elementi, curiosamente quelli legati al tema della natura, non solo si ripetono nei prodotti grafici dello stesso bambino, ma lo accomunano a numerosi suoi coetanei. Per questo motivo risulta molto interessante quanto spesso sia individuabile la figura del sole nei disegni dei fanciulli. Lo studio di Havigerová e lo studio Villarroel e Villanueva hanno dimostrato che quando un bambino tende a ripetere costantemente un determinato elemento all'interno dei suoi disegni è perché, di fatto, non riesce a comprenderne la natura. I contenuti dei disegni possono aiutare l'educatore a comprendere meglio la fase di vita attraversata dal bambino e instaurare al meglio un dialogo su di essa. Le ricerche future potrebbero indagare ulteriormente l'ambiguità che è rimasta sulle ragioni per cui un bambino che comprende la differenza tra oggetto animato e inanimato tenda comunque a disegnare soggetti inanimati con caratteristiche antropomorfe.

In definitiva, questa tesi dimostra come il disegno, ma soprattutto il disegno libero e spontaneo, sia un importante strumento per l'educatore nella ricerca di una maggiore connessione con il bambino, ma anche come funga da ponte per il fanciullo tra ciò che ha dentro e ciò che esiste al di fuori di lui. Il disegno è pertanto un collegamento tra il singolo e il resto del mondo e, in definitiva, un affermato e potente mezzo di comunicazione non verbale.

BIBLIOGRAFIA

- Ahi, B. (2017). The world of plants in children drawings: Color preferences and the effect of age and gender on these preferences. *Journal of Baltic Science Education* 16: 32–42. doi:10.33225/jbse/17.16.32
- Anderson, G. (2017). *Drawing as a Way of Knowing in Art and Science*. Intellect Ltd
- Anjos, S., Aibeo, A., & Carvalho, A. (2019). Observing and Drawing the Sun: Research-based Insights to Assess Science Communication Practices Aimed at Children. *Journal of Science Communication*. 18(4). doi:10.22323/2.18040203
- Anning, A., (2002). Conversations Around Young Children’s Drawing: The Impact of the Beliefs of Significant Others at Home and School. *Journal of Art and Design Education* 21(3): 197–208. doi:10.1111/1468-5949.00317
- Baroutsis, A., Kervin, L., Woods, A., & Comber, B. (2019). Understanding children’s perspectives of classroom writing practices through drawings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 177–193. doi:10.1177/1463949117741743
- Beking, T., Geuze, R.H., Van Faassen, M., Kema, I. P., Kreukels, B. P. C., & Groothuisd, T. G. G. (2017). Prenatal and pubertal testosterone affect brain lateralization. *Psychoneuroendocrinology*, 88, 78-91. doi:10.1016/j.psyneuen.2017.10.027
- Bellelli, G. (2008). *Le ragioni del cuore. Psicologia delle emozioni*. Il Molino.
- Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781446288160
- Bonato, F. (2021). *Teatro educativo ed emozioni*. Milano, FrancoAngeli
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *Readings on the Development of Children* 2 (1): 37–43.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bukhalenkova, D., Gavrilova, M., & Kartushina, N. (2021). Intuitive theories of parenting and the development of emotion understanding in preschoolers. *Education Sciences, 11(1)*, 15. doi:10.3390/educsci11010015
- Cameron, C.A., Pinto, G., Stella, C., & Hunt, A. K. (2020). A Day in the Life of young children drawing at home and at school. *International Journal of Early Years Education, 28(1)*, 97-113. doi:10.1080/09669760.2019.1605887
- Coates, E. & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education, 14(3)*, 221-241. doi:10.1080/09669760600879961
- Cohn, R. J., Sansom-Daly, U. M., Peate, M., Wakefield, C. E. & Bryant, R. A. (2012). A systematic review of psychological interventions for adolescents and young adults living with chronic illness. *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association, 31(3)*, 380–393. doi:10.1037/a0025977
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children’s drawing. *International Journal of Art and Design Education, 24(2)*, 115–125. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00432.x>
- Dalebroux, A., Goldstein, T. R., & Winner, E. (2008). Short-term mood repair through art-making: Attention redeployment is more effective than venting. *Motivation and Emotion, 32*, 288-295. doi:10.1007/s11031-008-9105-1
- De Petrillo, L., & Winner, E. (2011). Does art improve mood? A test of a key assumption underlying art therapy. *Journal of the American Art Therapy Association, 22(4)*, 205-212. <https://doi.org/10.1080/07421656.2005.10129521>
- Drake, J. E., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition & Emotion, 27(3)*, 512-520. DOI:10.1080/02699931.2012.720567
- Drake, J. E., Coleman, K. & Winner, E. (2011) Short-Term Mood Repair Through Art: Effects of Medium and Strategy, *Art Therapy, 28:1*, 26-30. doi:10.1080/07421656.2011.557032

- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early child development and care*, 179(2), 217-232. doi:10.1080/03004430802666999
- Frost, B. P. (1958). *Children's Spontaneous Drawings: A Normative Study*. University of Tasmania.
- Garner, S. (2008). *Writing on Drawing: Essays on Drawing Practice and Research. Readings in Art and Design Education Edition*. Intellect Books Ltd, The University of Chicago Press.
- Gernhardt, A., Rubeling, H. & Keller, H. (2015). Cultural perspectives on children's tadpole drawings: At the interface between representation and production. *Frontiers in Psychology* 6: 812. doi:10.3389/fpsyg.2015.00812
- Hall, E. (2009). Mixed messages: The role and value of drawing in early education. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 179-190. <https://doi.org/10.1080/09669760903424507>
- Havigerová, J. M., Pohnětalová, Y., Strnadová, K., Kocourková, K. & Podubecká, D. (2021). Preschool Children's Drawings: Frequency and Theme Analysis. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 70-77. doi:10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.70
- Hong, S. B., Broderick, J. T., & McAuliffe, C. M. (2021). Drawing to learn: A classroom case study. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 15-25. doi:10.1007/s10643-020-01041-9
- Hope, G. (2008). *Thinking and learning through drawing in primary classrooms*. London, UK: Sage.
- Ivashkevich, O. (2009). Children's drawing as a sociocultural practice: Remaking gender and popular culture. *Studies in Art Education*, 51(1), 50-63. <http://www.jstor.org/stable/40650400>

- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Kallery, M. (2011). Astronomical concepts and events awareness for young children. *International Journal of Science Education* 33: 341–69. doi:10.1080/09500690903469082
- Kellogg, R. (1979). *Analisi dell'Arte Infantile*. Emme Edizioni, Milano.
- Knight, L. (2008). Communication and transformation through collaboration: rethinking drawing activities in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(4), 306-316. doi:10.2304/ciec.2008.9.4.306
- Labitsi, V. (2007). Climbing to Reach the Sunset: Representation of Narrative Structures in Greek Children's Drawings. *The International Journal of Education through Art*, 3, 185-93.
- Literat, I. (2013). "A Pencil for your Thoughts": Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 84-98. doi:10.1177/160940691301200143
- Kolouchová, D. (2016). *Spontaneous Drawing in Preschool Age* [Bachelor thesis]. Charles University, Prague.
- Li, G. (2006). *Culturally Contested Pedagogy: Battles of Literacy and Schooling Between Mainstream Teachers and Asian Immigrant Parents*. Albany, NY: Suny Press.
- London, P. (1989). *No More Secondhand Art: Awakening the Artist Within*, Shambhala Publications.
- Longobardi, C., Pasta, T., Quaglia, R. (2012). *Manuale di disegno infantile: vecchie e nuove prospettive in ambito educativo e psicologico*. UTET Università
- López-Martín, C., & López-Manrique, I. (2021). Some considerations on the assessment of children's drawings In Primary Education. *Review of International Geographical Education Online*, 11(10), 104–112. doi:10.48047/rigeo.11.08.XXXX

- Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1947). *Creatività e sviluppo mentale* (trad. it. Giunti, Firenze 1967)
- Luquet, G. H. (1927). *Il disegno infantile* p. 114 (trad. it. Armando, Roma 1969).
- Mackenzie, N. (2011). From drawing to writing: What happens when you shift teaching priorities in the first six months of school? *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(3), 322-340. <https://search.informit.com.au/fullText;dn=449049902746506;res=IELIND>
- McLeod, N., & Giardiello, P. (2019). *Empowering Early Childhood Educators. International Pedagogies as Provocation*. Routledge. Londra
- Oliverio Ferraris, A. (2012). *Il significato del disegno infantile*, Boringhieri, Torino.
- Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N.O., & Prino, L.E. (2015). A new theory on children's drawings: Analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behavior and Development*, 39, 81-91. doi:10.1016/j.infbeh.2015.02.009
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1947). *Rappresentazione dello spazio nel bambino*. (Giunti-Barbera, Firenze.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2019). *The Psychology Of The Child* (2nd ed.). Basic Books, HGB Group.
- Pinker, S. (2010). *Linguistic instinct: How the mind creates language*. Harper Collins
- Puglionesi, A. (2016). Drawing as Instrument, Drawings as Evidence: Capturing Mental Processes with Pencil and Paper. *Medical history*, 60(3), 359–387. doi:10.1017/mdh.2016.28
- Rader, N. & Hughes, E. (2005). The influence of affective state on the performance of a block design task in 6- and 7-year-old children. *Cognition and Emotion*, 19(1), 143–150. doi:10.1080/02699930441000049

- Rech, Penn, L. (2019). Drawing, bodies, and difference: Heterocorporeal dialogs and other intra-actions in children's classroom drawing. *Studies in Art Education*, 60(2), 103-119. doi:10.1080/00393541.2019.1600224
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Ring, K. (2006). Supporting Young Children Drawing: Developing a Role. *International Journal of Education Through Art* 2 (3): 195–209. DOI:10.1386/etar.2.3.195_1
- Sanz, O. (2015). Acercamiento a la comprensión del concepto de ser vivo en educación infantil. *Ikastorratza, e-Revista De Didáctica*, (15): 99–118
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2013). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Routledge
- Sameroff, A. J. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development* 81 (1): 6–22. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x
- Schulte, C.M. (2019). Wild encounters: A more-than-human approach to children's drawing. *Studies in Art Education*, 60(2), 92-102. doi:10.1080/00393541.2019.1600223
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Slee, P. T. & Skrzypiec, G. (2016). No more bullying: An analysis of primary school children's drawings of school bullying. *Educational Psychology* 36: 487–500. doi:10.1080/01443410.2015.1034089
- Soundy, C. S., & Qiu, Y. (2008). *A cross-cultural analysis of young children's visual responses to picture books*. In R.G. Grotewell & Y. R. Burton (Eds.), *Early childhood education: Issues and developments* (pp. 105–125). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Strauss, M. (2007). *Understanding Children's Drawings with notes on the Study of Man by Wolfgang Schad*. Rudolf Steiner Press.

- Sunday, K. E. (2015). Relational making: Re/imagining theories of child art. *Studies in Art Education*, 56(3), 228-240. doi:10.1080/00393541.2015.11518965
- Villanueva, X., Villarroel, J. D., & Antón, A. (2021). Young children's drawings of plant world: a cohort study analysing pictorial content. *Journal of Biological Education (Routledge)*, 55(3), 225–237. doi:10.1080/00219266.2019.1679656
- Villarroel, J. D. & Villanueva, X. (2017). A study regarding the representation of the sun in young children's spontaneous drawings. *Social Sciences*, 6(3), 95. doi:10.3390/socsci6030095
- Villarroel, J. D. (2016). Young Children's Drawings of Plant Life: A Study Concerning the Use of Colours and Its Relationship with Age. *Journal of Biological Education*. 50 (1): 41–53. doi:10.1080/00219266.2014.1002519.
- Villarroel, J. D., & Infante, G. (2014). Early Understanding of the Concept of Living Things: An Examination of Young Children's Drawings of Plant Life. *Journal of Biological Education* 48 (3): 119–126. doi:10.1080/00219266.2013.837406.
- Vygotsky L.S. (1999). *Tool and Sign in the Development of the Child*, In The Collected Works of Lev S, Vygotsky. Vol VI. Scientific Legacy, edited by Robert W. Rieber, 3–68. New York, NY: Plenum Press.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1–17. doi:10.1177/0165025410384923

SITOGRAFIA

- Treccani, 2021, *Enciclopedia Italiana di scienze, lettere ed arti*, disponibile su <www.treccani.it> [Data di accesso: 13 ottobre 2022];
- Murray W.B. (2015). *Astronomy and rock art studies*. In *Handbook of Archaeoastronomy and Ethnoastronomy*, disponibile su: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-6141-8_10> [Data di accesso: 13 ottobre 2022].