

Comparatismi 7 2022

ISSN 2531-7547

<http://dx.doi.org/10.14672/20222066>

Il linguaggio adamitico delle immagini Riflessioni narratologiche sul disegno sequenziale dei bambini

Ludovica Broglia, Stefano Calabrese

Abstract • Sin dalla prima infanzia, comprendiamo la realtà a partire dal codice visivo e gradualmente linkiamo i concetti acquisiti alle etichette verbali. È questa consapevolezza che ha portato la comunità scientifica a riconoscere il disegno in età infantile sia come strumento che consente di rivelare la realtà percepita sia come attività che potenzia l'evoluzione cognitiva. Nella classica prospettiva intellettuale di Luquet i bambini sarebbero in grado di disegnare ciò che riescono a rappresentare a livello cognitivo, mentre secondo l'approccio estetico di Rhoda Kellogg i primi scarabocchi sarebbero guidati dal piacere visivo. I più recenti studi internazionali di psicologia evolutiva hanno descritto le abilità cognitive coinvolte nelle attività di rappresentazione grafica e al tempo stesso la lenta ma inesorabile evoluzione delle competenze espressive, necessarie per veicolare significati attraverso i visual clues. Attualmente la narratologia può offrire un quadro più completo, spiegando ad esempio le modalità di inserimento dei personaggi, la costruzione del setting e le strategie grafiche. In particolare, il disegno sequenziale costituisce lo strumento privilegiato che consente ai bambini di selezionare un evento, di progettarlo secondo un'evoluzione temporale e di segmentarlo graficamente in più frames. Progettazione, memoria e mind reading sono solamente alcune delle competenze chiamate in causa.

Parole chiave • Rappresentazione grafica; Analisi narratologica; Competenze cognitivo-emotive.

Abstract • From early childhood, we understand reality starting from the visual code and we gradually link the acquired concepts to verbal labels. It is this awareness that has led the scientific community to recognize drawing in childhood both as a tool that allows us to reveal perceived reality and as an activity that enhances cognitive evolution. In Luquet's classic intellectual perspective children would be able to draw only what they are able to represent on a cognitive level, while according to Rhoda Kellogg's aesthetic approach, the childhood scribbles would be guided only by visual pleasure. The most recent international studies of evolutionary psychology have described the cognitive abilities involved in graphic representation activities and at the same time the slow but inexorable evolution of expressive skills, necessary to convey meanings through visual clues. Currently, narratology can offer a more complete picture, explaining for example the ways of inserting the characters, the construction of the setting and the graphic strategies. In particular, sequential drawing constitutes the privileged tool that allows children to select an event, to design it according to a temporal evolution and to graphically segment it into several frames. Design, memory and mind reading are just some of the skills called into question.

Keywords • Graphic representation; Narratological analysis; Cognitive-emotional skills.

Ledizioni 

Il linguaggio adamitico delle immagini

Riflessioni narratologiche sul disegno sequenziale dei bambini

Ludovica Brogna, Stefano Calabrese

I. Il *big bang*: “giruli” e “punctili”

Ricostruire l'identità del disegno infantile? Un compito davvero arduo che chiede di considerare molteplici prospettive di ricerca contemporaneamente. È dai tempi di Corrado Ricci e dalla pubblicazione nel 1887 del suo fortunatissimo *L'arte dei bambini* che l'attenzione nei confronti del disegno infantile è decollata e non si è più interrotta. Senza dubbio, Ricci è stato il primo a sostenere che disegnare significa rappresentare all'esterno – *estro-flettere* – gli oggetti della realtà senza disgiungerli dalle operazioni neuro-cognitive necessarie per percepirli. *In breve*, i bambini non disegnerebbero in nessun modo ciò che vedono, quanto piuttosto ciò che sanno, come dimostra l'applicazione puntuale del principio della trasparenza, in base al quale un bambino disegna anche una figura la cui vista è ostacolata da qualcosa in quanto conosce quel qualcosa. Sapere e disegnare: in questo binomio è già contenuto lo spirito antimimetico dei disegni prodotti almeno fino ai sei anni. Ascoltiamo Ricci: «Gli esempi hanno provato che il bambino dapprima non riproduce artisticamente un oggetto, ma lo descrive a seconda di ciò che la memoria più o meno compiutamente gli suggerisce, mentre disegna, le parti dell'oggetto stesso... Ho infatti constatato sopra i bambini di molte scuole, quelli che hanno fatto i disegni migliori, salvo una o due eccezioni, sono i migliori fra gli scolari; sono quelli che, più esattamente guardando e ricordando, sono in caso di completare meglio un inventario di cose da loro imparato come hanno imparata la lezione».¹

Attività cognitiva cruciale per lo sviluppo del pensiero narrativo o mera attività ludica? Ricci teorizzava già la relazione imprescindibile che legherebbe il network neuro-cognitivo e la rappresentazione grafica, la conoscenza e la rappresentazione di tale conoscenza, anticipando in qualche modo le teorie di Piaget circa l'evoluzione delle strutture cognitive, solo a partire dai due anni in grado di giungere a una sia pur sommaria rappresentazione mentale e astratta degli eventi: sarebbero gli schemi d'azione cognitivi che porterebbero i bambini a selezionare dei simboli utili a rappresentare la realtà. Solo da questo momento i bambini inizierebbero a riprodurre un comportamento in assenza di alcun modello da imitare – *ab ovo*, dunque –, scoprendo contemporaneamente la possibilità di lasciare tracce di sé nell'ambiente, nello specifico su un supporto cartaceo. Al contrario, gli scarabocchi (*scribbles*) eseguiti dai bambini prima dei due anni sembrerebbero non essere governati da nessun tipo di intenzionalità in quanto risponderebbero semplicemente ad un principio di piacere motorio del tutto istintivo:² un puro *divertissement* aptico e oculo-motorio, niente di più. Il passaggio dallo scarabocchio al disegno in questo senso ha a che vedere con la genesi di schemi cognitivi e modelli interni già assai simili a microsceneggiature (*scripts*) e

¹ Corrado Ricci, *L'arte dei bambini*, Roma, Zanichelli, 1887, pp. 78-79.

² Claudio Longobardi, Tiziana Pasta, Rocco Quaglia, *Manuale di disegno infantile. Vecchie e nuove prospettive in ambito educativo e psicologico*, Novara, UTET, 2012, p. 14.

tassonomie ontologiche (*frames*) che consentono finalmente di ottenere prodotti grafici sempre più somiglianti alla cosiddetta realtà.³

Ma sull'evoluzione graduale delle competenze grafiche la comunità scientifica non ha ancora le idee chiare. Nei suoi studi fondativi Henri Luquet – ci riferiamo soprattutto a *Il disegno infantile* – individuava tra la prima infanzia e l'inizio dell'adolescenza ben quattro fasi di sviluppo grafico.

a. Intorno ai tre anni i bambini iniziano ad attribuire al loro scarabocchio un nome in quanto riconoscono una specifica analogia tra il tracciato e un determinato oggetto appartenente al mondo reale: ad esempio, un "girulo" (ossia un tracciato tondeggiante o a sviluppo spiraliforme) può essere considerato contemporaneamente sia una palla che il volto della mamma. È la fase del realismo fortuito, nel corso della quale i bambini tracciano segni primordiali geneticamente innati – quali i "giruli" e i "punctili" (costellazioni di punti o trattini), come li chiamerà un altro conoscitore del disegno infantile, il maestro tedesco Arno Stern – e li interpretano in base alla loro somiglianza con elementi reali assegnando loro un nome specifico, che consente di collocarli entro specifiche categorie semantiche.⁴

b. Intorno ai cinque anni inizia a presentarsi in modo preponderante l'intento rappresentativo (ciò significa avere imparato a perimetrare me stesso dagli altri), che tuttavia si trova a dover fare i conti con numerose limitazioni cognitive che impediscono ai piccoli disegnatori di rispondere in modo soddisfacente alle impellenti necessità figurative. Essi sanno che esiste qualcosa laggiù nel mondo reale, ma mancano di repertorio semiotico per riprodurlo: non possiedono né un codice né la grammatica. Non per caso è in questa fase – nota come *realismo mancato* – che fanno la loro comparsa le prime rappresentazioni della figura umana, preponderanti nella realtà affettiva dei bambini, caratterizzate da una grande forma arrotondata che simboleggia la testa, da due linee divergenti che riproducono le gambe ed eventualmente da alcuni segni interni utilizzati come dettagli del volto.⁵ Prove grafiche che hanno davvero poco a che vedere con la reale struttura corporea.

c. Con l'affinarsi delle abilità oculo-motorie e del consolidarsi dell'architettura neuro-cognitiva, dai sei ai nove anni i bambini iniziano a disegnare gli elementi della realtà riproducendo non tanto ciò che vedono, ma facendo riferimento alle cose come sono in sé e per sé, enti astratti e concettualmente scolpiti in una sorta di fermo-immagine su cui nessun contesto ambientale potrà esercitare una pressione. Secondo i bambini di questa età, solo un elaborato grafico che contenga tutti gli elementi essenziali necessari per identificarlo può assomigliare alla realtà.⁶ La mimesi coincide con la fotografia semantica – non morfologica ed esteriore – di ciò che viene rappresentato. La maggior parte degli errori che si osservano nei disegni dei bambini della scuola primaria – come il noto fenomeno delle trasparenze e dei ribaltamenti – sono da considerarsi nient'altro che soluzioni e forme di *problem solving* adottate per superare i limiti imposti dalla rappresentazione della realtà tridimensionale su una superficie operativa bidimensionale. Per rappresentare la madre in un periodo di gravidanza, ad esempio, un bambino di sette anni disegnerebbe all'interno del ventre anche il futuro fratellino. Tutto ciò che esiste deve essere rappresentato, travolgendo qualsiasi ostacolo visivo si frapponga al sapere che qualcosa esiste.

d. Infine, al *realismo intellettuale* si sostituisce gradualmente il *realismo visivo*, in grado di condurre i bambini al termine della scuola primaria a non rappresentare più solamente i

³ Henri Luquet, *Il disegno infantile*, Roma, Armando Editore, 1969, pp. 113-114.

⁴ Arno Stern, *Dal disegno infantile alla semiologia dell'espressione. Iniziazione ad un altro sguardo sulla traccia*, Roma, Armando Editore, 2003, pp. 30-40; Eleonora Cannoni, *Il disegno dei bambini*, Roma, Carocci, 2003, p. 11.

⁵ Glyn V. Thomas, Angèle M.J. Silk, *Psicologia del disegno infantile*, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 39.

⁶ Luquet, *op. cit.*, p. 87.

dettagli costitutivi di un oggetto, quanto piuttosto a metterli in relazione tra loro attraverso opportune connessioni di tipo logico-spaziale. Intorno ai dieci anni, ad esempio, emerge la capacità di mantenere le proporzioni reali tra gli elementi del disegno e di modificare in modo consapevole il loro orientamento. Di un paesaggio naturale i bambini rappresentano con dimensioni maggiori gli alberi più grandi e posizionati in primo piano, mentre con dimensioni ridotte una casetta che rimane solamente sullo sfondo. Anche in quest'ultima, decisiva fase evolutiva, la rappresentazione grafica non sarebbe che il riflesso dell'evoluzione cognitiva latente.

Esistono tuttavia degli studiosi che concepiscono il disegno infantile in maniera del tutto differente, ed è questo il caso di coloro per i quali è necessario spostare l'attenzione dal contenuto grafico alle modalità di rappresentazione: qui non è il *prodotto* a essere studiato, bensì il *processo di produzione*, non il "cosa" un bambino disegna bensì "come" lo disegna. Appartengono a questa corrente di pensiero Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain, i primi a valorizzare gli *scribbles* infantili ritenendoli autentiche forme di espressione del Self.⁷ Per loro, lo sviluppo artistico ed estetico sembrerebbe essere strettamente connesso meno al coordinamento delle abilità cognitive ed emotive che non a quello delle abilità percettive: il bambino intraprende molteplici attività grafiche in quanto per la prima volta è consapevole di essere la causa di *quel* tracciato ed è in grado di decidere come governare le relative conseguenze a livello visivo. Una piccola rivoluzione sta coinvolgendo il Self, che finalmente si riconosce come *attore* sul proscenio della realtà e inizia a connettere in modo inestricabile la nascente dimensione autobiografica a scenari immaginari e controfattuali. La rappresentazione grafica, a questo punto, ha evidentemente a che fare con la creazione di nuove prospettive mentali, realizzate a partire dall'integrazione delle conoscenze già sedimentate e stoccate nella memoria.

A opinione di Lowenfeld e Brittain, dopo aver superato la fase dello scarabocchio libero e di quello controllato intesi come atti gratificanti che consentono di riconoscere segni e tracciati, intorno ai sei anni i bambini entrerebbero in una fase "gestaltica" che li porta a disegnare valutando ininterrottamente lo *schema* memorizzato dell'oggetto in questione – dove per *schema* dobbiamo intendere la sommaria comprensione di qualcosa cui i bambini sono pervenuti, reiterata più e più volte fino all'intervento di un'autentica esperienza intenzionale. Ma facciamo attenzione. Diversamente dalla scuola "cognitivista", gli studiosi appartenenti a questa prospettiva "estetica" ritengono che lo schema possa essere modificato sia nelle dimensioni che nella forma in base al significato che si intende trasmettere. Basti pensare al momento in cui alcuni aspetti della realtà rappresentata assumono una specifica salienza, ad esempio quando per disegnare una persona che riceve un regalo, un bambino di otto anni decide di allungare il braccio per comunicare al meglio il significato dell'atto.⁸ Insomma, se è vero che vengono memorizzati *schemi* contraddistinti da proprietà generali – azioni stereotipiche –, è anche vero che i bambini sono in grado di modificare intenzionalmente la grammatica del disegno in base alle esigenze comunicative, per cui l'aggiunta di qualsiasi dettaglio indicherebbe di per sé un'esperienza creativa e un atto di giudizio. Soltanto verso i nove anni – nello stadio del cosiddetto *realismo nascente* – i bambini si orienterebbero sempre più verso forme grafiche simili alla realtà e al tempo stesso aggiungerebbero un gran numero di particolari con significato affettivo ed emotivo, ossia sentirebbero la necessità di caratterizzare il proprio ambiente.⁹

⁷ Viktor Lowenfeld, W. Lambert Brittain, *Creatività e sviluppo mentale*, Firenze, Giunti, 1947, p. 104.

⁸ Cannoni, *op. cit.*, p. 15.

⁹ Longobardi, Pasta, Quaglia, *op. cit.*, pp. 96-97.

Proseguendo nell'analisi delle principali teorie relative al disegno infantile, incontriamo la scuola estetica rappresentata dalla statunitense Rhoda Kellogg, la quale riprende i presupposti gestaltisti per i quali l'esperienza percettiva e i processi cognitivi si strutturano in specifiche configurazioni la cui totalità non può essere in nessun modo ridotta ai singoli elementi che la costituiscono. L'attenzione questa volta non sembra essere più rivolta alle competenze cognitive coinvolte, quanto piuttosto ai processi percettivi: la *keyword* adesso è "integrazione", e disegnare non sarebbe altro che un'attività guidata dal piacere visivo. A ben vedere, fin dagli anni Quaranta nelle *nursery schools* presso cui lavorava, la Kellogg focalizzò la sua attenzione sulle prime fasi dell'attività grafica, analizzando l'evoluzione dai segni ancestrali che il bambino traccia scarabocchiando alla realizzazione di figure dotate di uno specifico significato.¹⁰ La Kellogg ne dedusse che agli albori l'attività grafica non sarebbe guidata in nessun modo dal piacere motorio, quanto piuttosto da una motivazione di tipo visivo: i bambini eseguirebbero *scribbles* e disegni organizzando mentalmente una serie di linee e punti per riuscire a ottenere configurazioni peculiari e visivamente interessanti.¹¹ Questo spiegherebbe perché la maggior parte degli *scribbles* realizzati nella prima infanzia sembri governata da specifici principi, ad esempio quello della "buona forma", che chiedono ai bambini di organizzare gli stimoli visivi in configurazioni simmetriche e regolari (figura 1).¹²

Se a due anni emergono i circa venti scarabocchi di base – intesi come strutture portanti dei futuri disegni –, a tre compaiono i primi rudimentali diagrammi basati sull'integrazione significativa di più linee, come il cerchio o la croce, mentre intorno ai quattro i diagrammi vengono combinati in aggregati complessi e a cinque i bambini fanno il loro ingresso nel mondo figurativo vero e proprio, che li porta a integrare le varie forme per rappresentare la realtà esterna. In sintesi, le fasi enucleate dalla Kellogg sono tre:

1. La fase degli *scribbles* (2-3 anni). Qui è importante chiedere al bambino che cos'ha disegnato, non "che cos'è", perché essi tendono a cambiare il significato del disegno rispondendo in base al contesto: tutto sta nella magia dell'effetto prodotto dalla mano che traccia un segno, e quindi nel piacere della scoperta della mano e del dinamismo visuo-motorio mosso da un input volizionale.

2. La fase dei *diagrammi* (dopo i 3 anni). Le linee si autocontengono divenendo più geometriche, sino a tracciare diagrammi semplici e isolati o aggregati poligonali: la mano inizia a obbedire alla corteccia prefrontale, che progetta e "intende" (cioè tende a uno scopo).

3. La fase *figurativa* (dopo i cinque anni). Il bambino comincia ad avere consapevolezza del fatto che l'immagine possa rimandare a qualcosa o qualcuno, e appaiono le prime raffigurazioni del corpo umano in forma stereotipata e in linea di massima molto simile in ogni parte del mondo: un cerchio rappresenta la testa da cui partono dei raggi che sono le braccia e le gambe, mentre inizialmente il tronco è ignorato perché le sue funzioni non appaiono rilevanti. Il risultato è una sorta di cefalopode in cui il volto rimane e rimarrà a lungo la parte più saliente della figura umana.

Insomma, i disegni infantili non sarebbero altro che costruzioni originali che fanno riferimento in parte a schemi grafici culturalmente appresi,¹³ in quanto è del tutto evidente che in tale prospettiva sarebbero gli interventi educativi a operare in maniera rigorosa: nel

¹⁰ Thomas, Silk, *op. cit.*, pp. 36-38.

¹¹ Rhoda Kellogg, *Analisi dell'arte infantile. Una fondamentale ricerca sugli scarabocchi dei bambini dai due agli otto anni*, Milano, Emme, 1979, p. 121.

¹² Fiorella Monti, Ramona Fava, Barbara Luppi, *Lo scarabocchio al nido. Emozioni e tracce grafiche*, Bergamo, Edizioni Junior, 2005, p. 37.

¹³ Longobardi, Pasta, Quaglia, *op. cit.*, p. 40.

corso degli anni prescolari e scolari, gli adulti selezionano alcune figure maggiormente rappresentative a scapito di altre, operando una “potatura” sinaptica che lascerà un segno duraturo sulla presunta “creatività” infantile.

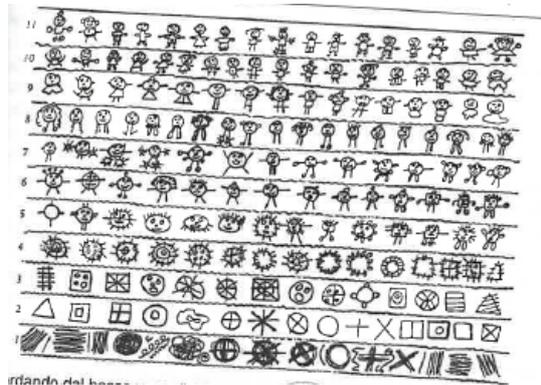


Figura 1. Le fasi evolutive previste da Rhoda Kellogg: dai diagrammi agli aggregati e all'intento figurativo (Quaglia, Pasta, Longobardi, 2012, p. 39).

Ora, se le teorie stadiali forniscono senza dubbio riflessioni tuttora valide è anche vero che devono essere integrate con prospettive che riconoscano nel disegno un'attività che si sviluppa a partire da un contesto ambientale. Emblematica a questo proposito la recente prospettiva estetico-dinamica aperta da studiosi come Rocco Quaglia e altri colleghi dell'Università di Torino, per la quale un bambino che disegna è in primo luogo un bambino che sta giocando con le rappresentazioni della sua mente, ma non senza che ciò avvenga all'interno di una relazione affettiva stimolante e di una situazione comunicativa rassicurante.¹⁴ Considerata in tale prospettiva, la linea si presenta ad esempio come un vero e proprio elemento dinamico che traduce le qualità affettive degli oggetti a partire dalla relazione che hanno con un soggetto: io non sono interessato a rappresentare qualcosa, ma a enunciare la positività o la negatività di quel qualcosa per me.

Vediamo cosa accade nei due *self-portraits* realizzati da una bambina di quasi tre anni (figure 2,3), ossia in un primo scarabocchio dove si raffigura intenta in un'attività da lei considerata piacevole (giocare con le figurine) attraverso brevi linee verticali poste al centro del foglio (A) che si diramano in una lunga linea arrotondata che circonda la prima traccia (B); *au contraire*, nel secondo scarabocchio si rappresenta in una situazione autobiografica negativa, ossia nel momento in cui un compagno di classe la picchia: il bambino è disegnato nella parte superiore del foglio attraverso un groviglio di linee di dimensioni ridotte (A), mentre l'azione è comunicata a partire dalle linee spezzate sottostanti che non hanno in nessun modo una specifica direzione e che al tempo stesso si sovrappongono (B).¹⁵ Un fatto è certo: nei primi anni di vita il colore, l'orientamento topologico e la forma

¹⁴ Quaglia, Longobardi, Nathalie O. Iotti, Laura E. Prino, *A New Theory on Children's Drawings: Analyzing the Role of Emotion and Movement in Graphical Development*, «Infant Behavior and Development», 39, 2015, pp. 81-91.

¹⁵ Longobardi, Quaglia, Iotti, *Reconsidering the Scribbling Stage of Drawing: A New Perspective on Toddlers' Representational Processes*, «Frontiers in Psychology», 6, 2015, pp. 1-9.

delle linee sembrano variare solo in base all'emozione che il bambino intende rappresentare.

E dunque, come avverrebbe secondo questi studiosi "situazionisti" il passaggio dallo scarabocchio al disegno figurativo? Inizialmente i bambini si avvalgono del supporto del cosiddetto scarabocchio onomatopeico, perchè producono una traccia grafica accompagnata da un'espressione sonora che rappresenta – questa sì, alla perfezione – il movimento dell'oggetto: se ad esempio voglio rappresentare una motocicletta disegnerò delle linee arrotondate che simboleggiano sia le ruote che il movimento, e al tempo stesso pronuncerò la famosa onomatopea di stampo fumettistico che ben testimonia il rombo del motore ("Vromm!" o "brumbrum"). Dopo la fase onomatopeica, dai tre anni in avanti gli *scribbles* inizierebbero a essere organizzati progressivamente seguendo uno schema-embrione o nucleo grafico principale. È in questo periodo evolutivo che avviene il passaggio dalla cosiddetta *scribble line* alla *drawing line*, grazie alla quale i bambini iniziano a notare delle analogie tra le caotiche produzioni personali e gli oggetti reali: una linea arrotondata accostata a due linee rette verticali può rappresentare una figura umana. Secondo la prospettiva psicodinamica, tuttavia, non è tanto l'intento rappresentativo a favorire la nascita del disegno figurativo bensì il passaggio dalle proprietà dinamiche dell'oggetto alle sue proprietà formali. In altri termini, questo step operativo testimonierebbe una differente organizzazione cognitiva che porta i bambini a non considerare più solamente i movimenti che l'oggetto può compiere, quanto piuttosto le caratteristiche principali che consentono di definirlo e di rappresentarlo. Dal movimento alla composizione strutturale e statica. Infine, nel periodo figurativo vero e proprio dai cinque anni in avanti l'oggetto viene rappresentato attraverso una prospettiva *drammatica* in grado di suggerire l'azione che esso può compiere. Per fare un esempio di questo passaggio semanticamente avanzato, si pensi che nel corso della scuola primaria la casa viene solitamente disegnata attraverso una prospettiva frontale per consentire alla porta di suggerire l'idea di entrata e di uscita.

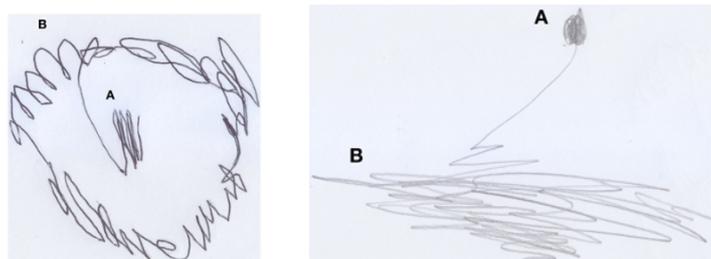


Figure 2-3. *Scribbles* che rappresentano un'azione positiva e un'azione negativa realizzati da una bambina di quasi tre anni (Quaglia, Longobardi, Iotti, 2015, p. 4).

2. Parlare il disegno, disegnare la voce

Ormai è del tutto evidente che la comunità scientifica ha adottato punti di vista assai differenti circa il disegno infantile. E non è tutto qui, perché adesso risulta opportuno prendere in considerazione gli studi condotti a livello internazionale nell'ambito della psicologia evolutiva, per la quale esistono due fondamentali tipologie grafiche infantili, il disegno *rappresentativo* e il disegno *espressivo*. Per Delphine Picard, docente dell'Università di Tolosa insieme al suo gruppo di ricerca, il disegno *rappresentativo* è una formalizzazione grafica che veicola informazioni relative agli aspetti figurativi degli oggetti in modalità più

o meno realistiche dal punto di vista visivo, mentre il disegno *espressivo* deve essere considerato come una rappresentazione grafica che intende trasmettere specifiche informazioni relative alla condizione psicologica caratterizzante la scena disegnata.¹⁶ Se rivolgiamo l'attenzione agli aspetti rappresentativi del disegno teniamo in considerazione la struttura degli oggetti rappresentati e i collegamenti con le abilità cognitive coinvolte, mentre se la rivolgiamo agli aspetti espressivi siamo portati a valutare le *visual strategies* adottate per comunicare peculiari significati, spesso emotivamente taggati.

Ma procediamo con cautela. Le abilità nel disegno rappresentativo – e visivamente realistico – sembrano svilupparsi in modo graduale nel corso del periodo infantile a partire dal perfezionamento di alcune competenze cognitive, grazie alla maturazione dell'apparato motorio, dell'apparato neurale e via dicendo. Basti pensare a competenze quali memoria di lavoro, capacità di pianificazione e progettazione, pensiero divergente e mantenimento dell'attenzione. A tale proposito, il gruppo di ricerca neo-piagetiano dell'Università di Genova guidato da Sergio Morra si è a lungo domandato se esiste una relazione tra sviluppo della rappresentazione grafica nel periodo infantile e memoria, in quanto la capacità di conservare informazioni nell'archivio mnemonico è considerata un aspetto cruciale per l'elaborazione grafica nella misura in cui quando i bambini disegnano devono considerare al tempo stesso lo schema mentale dell'oggetto considerato e le eventuali modifiche grafiche necessarie all'enunciazione del significato desiderato.¹⁷ Pensiamo per un attimo alle cosiddette consegne “innovative”: quando i bambini devono disegnare un animale sconosciuto o una figura umana in movimento recuperano in un primo momento lo schema mnemonico statico dell'oggetto considerato, fanno riferimento alla categoria semantica di appartenenza per inserire tutti i dettagli necessari e creano soluzioni grafiche innovative. Il disegno si serve dunque della memoria come di un propellente necessario – sia della memoria semantica per l'ininterrotta ricerca di schemi o *frames*, sia della memoria procedurale e di lavoro per la progettazione minuziosa della rappresentazione grafica in base agli obiettivi selezionati.

Emblematico a tal proposito il caso della figura umana. È tra i tre e i quattro anni che il bambino scopre di poter rappresentare se stesso e gli altri soggetti, ovvero di poter riprodurre il complesso schema corporeo attraverso una prospettiva bidimensionale. Gli psicologi ci dicono che la prima bozza della figura umana sembra coincidere con il noto *tadpole man* (l'uomo-girino), costituito nella maggior parte dei casi da una forma più o meno circolare che contiene gli elementi del volto e da alcuni prolungamenti che vengono attaccati al corpo centrale in un modo del tutto primitivo e ancestrale. A opinione di studiosi come Maureen Cox, tale modalità rappresentativa sembrerebbe non riflettere tanto un'errata conoscenza dello schema corporeo nei primi anni di vita, quanto piuttosto una difficoltà a livello di organizzazione mnemonica e di pianificazione della disposizione spaziale dei numerosi elementi coinvolti. La difficoltà, insomma, non avrebbe a che vedere in nessun modo con la memoria semantica bensì con la memoria procedurale, per cui ciò che rende decisamente complessa la rappresentazione umana nei primi anni di vita sembrano essere le richieste cognitive implicite in tale compito, in particolare la procedura di selezione e assemblaggio delle varie componenti da disegnare.¹⁸

¹⁶ Delphine Picard, Myriam Boulhais, *Sex Differences in Expressive Drawing*, «Personality and Individual Differences», 51, 7, 2011, pp. 850-855.

¹⁷ Sabrina Panesi, Sergio Morra, *Drawing a Dog: The Role of Working Memory and Executive Function*, «Journal of Experimental Child Psychology», 152, 2016, pp. 2-3.

¹⁸ Ariane Gernhardt, Hartmut Rübelling, Heidi Keller, *Cultural Perspectives on Children's Tadpole Drawings: At the Interface between Representation and Production*, «Frontiers in Psychology», 6, 2015, p.1.

È bene ricordare che in questa prima fase evolutiva vanno distinte una forma classica di omino-testone (nella quale il corpo centrale rappresenta una fusione tra il tronco e la testa) e una forma di transizione in cui il tronco è distinto dal capo, ma fuso con le gambe.¹⁹ Degna di nota a tal proposito sembra essere la *self-representation* realizzata da una bambina di tre anni che avvia il disegno partendo dal corpo centrale simboleggiato da un'enorme forma tondeggiante, la quale contiene al suo interno due forme circolari di dimensioni ridotte – ovvero gli occhi – e una forma tonda e al-lungata che coincide con la bocca (figura 4), mentre accanto alla figura centrale fissa alcune linee verticali e orizzontali di dimensioni ridotte, coincidenti senza alcun dubbio con le gambe e le braccia. Se soltanto verso i quattro anni sembra comparire per la prima volta il tronco, a cinque anni quest'ultimo si allunga e gli arti diventano bidimensionali, mentre infine a sei lo schema dell'omino si arricchisce addirittura di un collo e due mani.²⁰ Con il tempo – grazie al principio di conservazione figurativa e alla capacità di mantenere più elementi nella memoria di lavoro – i bambini sono portati ad inserire un maggior numero di dettagli, a modificare le posizioni degli elementi in base alle richieste, a rendere le proporzioni maggiormente realistiche e a unificare le differenti parti, considerate precedentemente solamente come segmenti isolati.²¹ Beninteso, l'approccio che guida la costruzione della figura umana segue un iter che procede dal generale allo specifico, nel senso che i bambini riconoscono l'esistenza di due parti corporee principali, riprodotte prima delle altre e attraverso dimensioni maggiori. È il trionfo della memoria semantica e della salienza percepita, in grado di regolamentare l'ordine di comparsa degli elementi della rappresentazione corporea nei primi anni di vita.²²

A questo punto potrebbe sorgere l'ipotesi che vi sia una *liaison* occulta tra linguaggio iconico e linguaggio verbale, sia nel senso che la rappresentazione grafica sia considerata una forma espressiva del tutto simile all'espressione linguistica (basti pensare alla somiglianza strutturale tra lallazione e *scribble*), sia nel senso che il linguaggio verbale orienti, governi o influenzi direttamente la performance grafica. Come stanno effettivamente le cose? La descrizione verbale dello schema corporeo nel corso dell'attività grafica, ad esempio, sembra essere un prerequisito necessario per sostenere la progettazione di una figura completa, ma al tempo stesso è un prerequisito in alcun modo sufficiente per garantire una corretta esecuzione grafica. Ancora una volta, se lo schema cognitivo mantenuto in memoria è corretto e riesco a descriverlo alla perfezione verbalmente, non è detto che riesca a riprodurlo altrettanto bene graficamente. Forse, il linguaggio va inteso come un vero e proprio strumento di supporto,²³ nel senso che nominare un oggetto e la sequenza di dettagli che lo compone facilita il recupero dello schema mnemonico di riferimento e di conseguenza favorisce la sua trasformazione in una forma bidimensionale. Secondo studi recenti, le abilità verbali supportano sia la selezione e il recupero mnemonico delle *visual informations*, sia il successivo *planning* grafico, nei modi di un connubio felice e produttivo per entrambi i media.

Nel corso del progetto di ricerca che sarà analizzato nel paragrafo successivo, condotto nel corso del 2021-2022 nella provincia di Reggio Emilia, è stato chiesto ad alcuni bambini

¹⁹ Cannoni, *op. cit.*, p. 23.

²⁰ Anna Oliverio Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012, pp. 32-33.

²¹ Chris Lange-Kuttner, Anne Kerzmann, Jutta Heckhausen, *The Emergence of Visually Realistic Contour in the Drawing of the Human Figure*, «British Journal of Developmental Psychology», 20, 3, 2002, pp. 440-441.

²² Delphine Picard, Annie Vinter, *Development of Graphic Formulas for the Depiction of Familiar Objects*, «International Journal of Behavioral Development», 29, 5, 2005, p. 419.

²³ Aaro Toomela, *Drawing as a Verbally Mediated Activity: A Study of Relationships between Verbal, Motor, and Visuospatial Skills and Drawing in Children*, «International Journal of Behavioral Development», 26, 3, 2002, pp. 234-235.

di scuola dell'infanzia di rappresentare una figura umana per poi raccontare – una volta conclusa la fase grafica – l'elaborato attraverso una rapida descrizione verbale. I risultati sono davvero sorprendenti. D'accordo con le riflessioni teoriche precedentemente commentate, nel corso del processo di realizzazione grafica i bambini dai tre ai cinque anni hanno utilizzato i lessemi come veri e propri “ganci semantici” che consentono il recupero delle informazioni stoccate nella memoria necessarie per avviare la progettazione dello schema. L'integrazione tra i due codici appare in realtà davvero imprescindibile nella successiva fase di revisione verbale: nel raccontare verbalmente l'elaborato si attiva un meccanismo di comparazione cognitiva tra disegno e schema mentale di riferimento che consente ai bambini di aggiungere i dettagli tralasciati nel corso della rappresentazione grafica a causa delle numerose difficoltà relative alla progettazione figurativa. Insomma, se nel primo caso il linguaggio sostiene l'operato della memoria semantica, nel secondo incentiva la memoria procedurale.

Ma vediamo cosa accade quando una bambina di quattro anni decide di rappresentare se stessa (figura 5). Per prima cosa disegna tutte le componenti considerate necessarie a livello di schema corporeo e le elenca contemporaneamente a livello verbale per mantenere attiva la rappresentazione mnemonica di riferimento. Se in un primo momento realizza la testa di grandi dimensioni, successivamente inserisce al suo interno gli occhi e la bocca, ed infine si dedica alla costruzione del corpo rappresentato da un'imponente forma triangolare. C'è però un tuttavia: nel corso del processo non riesce in alcun modo a prestare attenzione ai dettagli semantici secondari e alla correttezza delle caratteristiche corporee inserite, accorgendosi solo in seguito di aver dimenticato alcune dita nelle mani. Ecco che memoria semantica e memoria procedurale per la prima volta si incontrano, grazie al fatto che è proprio nel momento in cui la bambina ripropone l'elaborato grafico a livello verbale – e ripercorre sistematicamente la sequenza operativa – che il focus attentivo può essere tralasciato finalmente anche sui dettagli. E in effetti è solamente in questa fase di revisione che vengono aggiunte le due orecchie e le dita mancanti in entrambe le mani.



Figure 4-5. Rappresentazioni grafiche della figura umana realizzate da bambine rispettivamente di tre e quattro anni (da sinistra a destra).

3. Un'ermeneutica in erba

È arrivato il momento di prestare attenzione anche alle strategie espressive, poiché sin dai primi anni di vita i bambini sono in grado di veicolare specifici significati e *visual clues* utili per informare circa determinate condizioni psicologiche e la realtà percepita.²⁴ A questo proposito Delphine Picard e colleghi identificano tre dimensioni che consentono ai bambini di

²⁴ Jülide Inozu, *Drawings are Talking: Exploring Language Learners' Beliefs through Visual Narratives*, «Applied Linguistics Review», 9, 2018, p. 177.

intervenire a livello di espressività.²⁵ Innanzitutto la diffusissima espressione letterale che li porta a rappresentare l'emozione a partire dagli indizi facciali, nel senso che se disegno la bocca rivolta verso l'alto comunico serenità, se la disegno rivolta verso il basso comunico tristezza. In secondo luogo, le strategie non letterali portano i bambini a comunicare il cosiddetto *psychological mood* attraverso indizi figurativi aggiuntivi, per cui se una nuvola chiara accostata al sole attribuisce una connotazione positiva all'immagine, un fulmine scuro veicola un significato del tutto opposto. In terzo luogo, le strategie non letterali astratte fanno riferimento all'utilizzo consapevole delle dimensioni delle figure e delle strategie cromatiche, per cui se devo comunicare una sensazione negativa utilizzerò ad esempio il colore nero.

Ma quando – e soprattutto come – si sviluppano queste strategie nel corso dell'infanzia? A risponderci in modo puntuale è sempre la Picard, che ha domandato nel corso di un intervento sperimentale, ad un gruppo di bambini dai sette agli undici anni di rappresentare una figura umana e una casa in tre condizioni grafiche connotate da differenti tag emotivi. Una situazione neutra, una positiva e infine una negativa. Il primo fattore che indirizza completamente la scelta delle strategie sembra essere senza ombra di dubbio l'età. Fino ai sette anni i bambini si avvalgono del supporto delle più semplici strategie letterali, mentre dai nove anni in avanti iniziano a scomporre in modo consapevole la dimensione *visual* e ad avvalersi del supporto di indizi figurativi ulteriori e delle *nuances* cromatiche. Un esempio? Se nella condizione sperimentale relativa al disegno di una figura umana una bambina di sette anni differenzia la condizione neutra da quella positiva a partire dalla sola espressione visiva – ovvero modificando la direzione della linea che rappresenta la bocca –, un bambino di undici anni adotta strategie non figurative che lo portano a rappresentare la condizione di tristezza attraverso un personaggio piegato su una sedia con numerose lacrime che fuoriescono dal viso (figure 6,7). Anche l'argomento della rappresentazione sembra predire in modo puntuale la scelta delle strategie espressive. Se nel caso della figura umana vengono adottate soprattutto strategie letterali – che consentono di mettere in evidenza il viso dei personaggi –, nel caso di enti oggettuali come la casa i bambini si avvalgono del supporto di indizi non letterali, in particolare le scelte cromatiche, per cui una casa connotata positivamente sarà una casa contraddistinta da numerosi colori accesi.

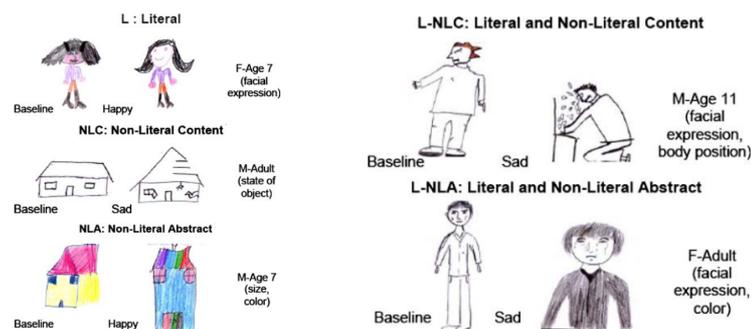


Figure 6-7. Strategie espressive adottate da bambini di sette e undici anni (Picard, Brechet, Baldy, 2007, pp. 249-250).

A tale proposito, altri studi condotti nel campo della psicologia evolutiva hanno mostrato come sia evidente che esista una peculiare interazione tra lo sviluppo delle competenze emotive e le abilità rappresentative: ciò spiega perché la rappresentazione della

²⁵ Picard, Claire Brechet, René Baldy, *Expressive Strategies in Drawing are Related to Age and Topic*, «Journal of Nonverbal Behavior», 31, 4, 2007, p. 244.

felicità – riconosciuta più facilmente nei primi anni di vita – sia così puntuale anche a livello grafico, senza alcuna fallacia visiva. Al tempo stesso, è del tutto evidente che se emozioni primarie come la felicità possono essere riprodotte attraverso la sola espressione letterale, altre necessitano di indizi grafici aggiuntivi,²⁶ e basti pensare a emozioni “sociali” quali la rabbia, la paura e la sorpresa. Come fare a rappresentare situazioni emotive che non possono essere in nessun modo trasmesse a partire dai soli *facial clues*? Ecco che – sin dai primi anni di scuola primaria – vengono chiaramente in nostro soccorso i cosiddetti dettagli contestuali.²⁷ Sono Fotini Bonoti e Plousia Misalidi²⁸ a soffermarsi sulla rappresentazione infantile delle emozioni complesse come la vergogna, l’orgoglio e la gelosia, e come ci si potrebbe aspettare sono proprio alcuni elementi narratologici aggiuntivi – ad esempio i marcatori spazio-temporali – a consentire ai bambini di trasmettere significati altrimenti incomprensibili, esonerandoli dalle loro immature competenze rappresentative.

Vediamo un esempio (figura 8). Se una bambina di cinque anni è già in grado di trasmettere la felicità attraverso *facial features* ed elementi figurativi aggiuntivi quali una piccola farfalla che vola accanto alla sua figura e una bambina di sette anni riesce a trasmettere la tristezza a partire dalla bocca rivolta verso il basso e da alcune lacrime che scendono dal viso, le cose si complicano notevolmente nel caso delle emozioni sociali. Per rappresentare una situazione contraddistinta dal sentimento della gelosia, un bambino di sette anni si disegna con una postura negativa ben espressa dalle braccia tese posizionate accanto al corpo, ma ciò non è sufficiente, in quanto il bambino è obbligato ad aggiungere indizi contestuali disegnando accanto a sé un altro personaggio, che esibisce un’emotività contrapposta e ben evidenziata a partire dalle braccia rivolte verso l’alto e da una palla accanto ai suoi piedi. Ancora: per comunicare la spiacevole sensazione della gelosia egli sente la necessità di aggiungere anche un *balloon* del pensiero che rende visibili i suoi pensieri. Ciò dimostra come già dai primi anni di vita gli indizi espressivi siano sì al servizio della comprensione della realtà, ma anche della conseguente attribuzione di significato, nei modi di un’ambivalenza del tutto ergonomica e semioticamente redditizia.

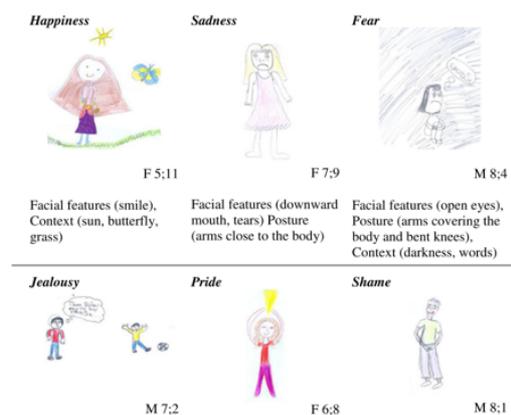


Figura 8. Lo sviluppo della rappresentazione grafica delle emozioni di base e delle emozioni sociali nel periodo infantile (Bonoti, Misalidi, 2015, p. 667).

²⁶ Brechet, Richard P. Jolley, *The Roles of Emotional Comprehension and Representational Drawing Skill in Children's Expressive Drawing*, «Infant and Child Development», 23, 5, 2014, p. 458.

²⁷ Brechet, Baldy, Picard, *How does Sam feel? Children's Labelling and Drawing of Basic Emotions*, «British Journal of Developmental Psychology», 27, 3, 2009, pp. 599 ss.

²⁸ Fotini Bonoti, Plousia Misalidi, *Social Emotions in Children's Human Figure Drawings: Drawing Shame, Pride and Jealousy*, «Infant and Child Development», 24, 6, 2015, pp. 669-670.

Uno degli elementi principali che consente ai bambini di manipolare l'espressività della scena e di taggarla emotivamente è tuttavia il colore, perché sin dalla prima infanzia sono in grado di riconoscere il collegamento tra scelte cromatiche e sensazioni stabilizzate a livello sociale. È come se a livello percettivo essi riconoscessero il ruolo dei colori come attrattori cognitivi e indicatori emotivi: se l'azzurro e il bianco comunicano una sensazione di sicurezza, il nero e il grigio trasmettono un'idea di pericolo e malinconia. Sono, inoltre, consapevoli del fatto che le tonalità collegate al rosso attraggono maggiormente l'attenzione del lettore e dello spettatore, oltre a rappresentare al meglio gli elementi salienti della scena.²⁹ A tale proposito, in un recente intervento sperimentale Valeria Biasi e colleghi hanno chiesto a un gruppo di bambini di scuola primaria – di origine italiana, asiatica e russa – di rappresentare la propria famiglia attraverso il noto *Colour Family Drawing Test* (che classifica i colori su base emozionale, dove i colori nero, grigio, viola, verde oliva, blu scuro, rosso, giallo indicano condizioni “Allarmanti e Serie”, mentre il rosa, celeste, arancio e i colori pastello risulterebbero “Rassicuranti e Giocosi”) da cui è emerso come vi sia uno stretto legame tra tipologia familiare e strategie iconiche.³⁰ Nel caso delle famiglie armoniose – caratterizzate dalla presenza di genitori che garantiscono relazioni interpersonali positive – i bambini hanno infatti utilizzato i colori appartenenti alla gamma “reassuring and playful” quali le tonalità pastello (figura 9), mentre nel caso delle famiglie conflittuali, caratterizzate da litigi e divorzi, hanno privilegiato le cromie appartenenti alla gamma opposta (“allarming and serious”) (figura 10). Il colore, insomma, è il più potente veicolo di significato cui possano ricorrere i nostri grafici in erba. Certo, i colori interagiscono con le forme, altro potente veicolo semantico, nel senso che se i bambini appartenenti alla prima categoria familiare prediligono forme convesse, arrotondate e avvolgenti, i bambini appartenenti alla seconda scelgono linee appuntite e spezzate, che ben trasmettono una situazione affettiva negativa. Ma in ciò nulla di nuovo, già i gestaltisti negli anni Trenta del Novecento avevano testato sperimentalmente come le forme convesse e contenitive apparissero alle aree visive del cervello come portatori di vita: letteralmente, silhouette cellulari, bio-forme darwinianamente foriere di salute e benessere.³¹

Attenzione. Le strategie citate sembrano essere chiamate in causa in tutti i campioni sperimentali, rammentandoci come l'utilizzo consapevole dei colori e delle forme sembri avere una valenza universale, tanto da indurre i bambini appartenenti alle più disparate latitudini ad adottare gli stressi stratagemmi iconici per esprimere significati affettivi connotati positivamente e negativamente.³² Eccoli qui, i cari e vecchi archetipi universali che ci portano a riprodurre le espressioni emotive in modi similari e ad avvalerci di strategie visive del tutto speculari.

²⁹ Stefano Calabrese, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Milano, Mondadori, 2013, p. 114; Molly Bang, *Picture This. How Picture Books Work*, San Francisco, Chronicle Books, pp. 42 ss.

³⁰ Valeria Biasi, Paolo Bonaiuto, James M. Levin, *The “Colour Family Drawing Test”: Assessing Children's Perception of Family Relationships. Studies on Mental Health and Cross-cultural Comparisons*, «Health», 7, 3, 2015, pp. 300-307.

³¹ Calabrese, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, cit.

³² Biasi, Bonaiuto, Levin, *op. cit.*, pp. 302-303.



Figure 9-10. Un esempio di famiglia armoniosa e un esempio di famiglia conflittuale (Biasi, Bonaiuti, Levin, 2015, pp. 302-303).

Oltre al colore, emblematica anche la questione delle dimensioni grafiche, in quanto i bambini le modificano in modo consapevole sin dai primi anni di vita per segnalare l'importanza semantica di determinati elementi a scapito di altri. La salienza semantica o gerarchica elicit il grande, l'irrelevanza simbolica e semantica elicit il piccolo. Già nel corso del secolo scorso alcuni studi hanno tentato di indagare la relazione esistente tra importanza delle figure e relative dimensioni, e basti pensare al fatto che – come dimostrò Ray Craddick – i bambini americani in età prescolare e scolare tendevano a disegnare la figura di Babbo Natale con dimensioni decisamente maggiori con l'avvicinarsi del periodo delle festività e a ridurne la grandezza nei giorni immediatamente successivi.³³ Una strategia assai sofisticata che ben testimonia l'utilizzo consapevole delle strategie visive sin dalla scuola dell'infanzia. E ancora. Ester Burkitt e colleghi – psicologi presso l'Università di Chichester – hanno dedicato test e sperimentazioni alla stretta relazione che intercorre tra affettività e strategie espressive, scoprendo che la prima condiziona in modo particolare proprio le dimensioni delle figure rappresentate.³⁴ Chiedendo ad un gruppo di bambini dai quattro agli undici anni di modificare un modello grafico predefinito – umano, animale o vegetale – in base al valore positivo (“nice”) o negativo (“nasty”), i ricercatori hanno confermato la tendenza dei partecipanti dell'intero campione sperimentale ad utilizzare dimensioni maggiori rispetto alla figura neutrale di partenza solamente per le immagini caratterizzate da un'affettività positiva. Insomma, se devo disegnare elementi taggati positivamente mi avvalgo del supporto di dimensioni elevate che mi consentono di metterli in evidenza, mentre se devo disegnare elementi spiacevoli prediligo la strategia opposta che mi consente per lo meno di minimizzare la sensazione considerata.

Un'ultima riflessione merita la disposizione spaziale degli elementi grafici nel piano di lavoro in base al significato attribuito. A tale proposito, Anna Silvia Bombi e Giuliana Pinto – psicologhe dello sviluppo presso l'Università di Firenze – hanno chiesto ad un gruppo di bambini dai sei agli undici anni di rappresentare la relazione di amicizia tra essi stessi e un altro soggetto, mostrando come i selettori utilizzati dai bambini per veicolare significati positivi o negativi sono stati la *coesione* e il *distanziamento*.³⁵ Essi infatti taggano emotivamente la loro relazione a partire dalla collocazione nel foglio dei personaggi coinvolti e preordinando un simbolismo spaziale che agisce come una vera e propria grammatica del discorso: si ha coesione quando essi rappresentano azioni che prevedono il

³³ Ray Craddick, *Size of Santa Claus Drawings as a Function of Time Before and After Christmas*, «Journal of Psychological Studies», 12, 3, 1961, pp. 121-125.

³⁴ Ester Burkitt, Martyn Barrett, Alyson Davis, *Children's Colour Choices for Completing Drawings of Affectively Characterised Topics*, «Journal of child psychology and psychiatry», 44, 3, 2003, pp. 445-455.

³⁵ Anna Silvia Bombi, Giuliana Pinto, *Making a Dyad: Cohesion and Distancing in Children's Pictorial Representation of Friendship*, «British Journal of Developmental Psychology», 12, 4, pp. 563-575.

contributo di entrambi gli agenti, mentre in caso di distanziamento inseriscono figure statiche che sembrano non interagire in alcun modo tra loro. Va da sé che se nel primo caso i bambini tendono ad utilizzare strategie grafiche come l'orientamento laterale e la rappresentazione di profilo per consentire ai personaggi di guardarsi e interagire, nel secondo prediligono il profilo frontale per testimoniare la completa assenza di prossimità e vicinanza.

Come sintetizzare questa lunga *promenade* nei meandri delle abilità grafiche rappresentative ed espressive? Le due tipologie grafiche e le relative competenze chiamate in causa sembrano integrarsi senza posa nelle rappresentazioni infantili, e se è vero che nei primi anni di vita si sviluppa l'abilità di rappresentare la realtà attraverso strategie figurative, è anche vero che già nel corso della scuola dell'infanzia i bambini iniziano ad attribuire consapevolmente tag emotivi attraverso peculiari strategie visive.

4. Narratologia e *visual storytelling*: una grammatica inappresa

Nel corso di una sperimentazione condotta tra il 2021 e il 2022 in una scuola dell'infanzia con sezioni miste del comune di Reggio Emilia, abbiamo raccolto numerose rappresentazioni grafiche, *monoframe* e sequenziali, con l'obiettivo di analizzare il modo in cui bambini dai tre ai cinque anni si avvicinano al disegno da un punto di vista narratologico. È infatti oggi più che mai necessario che narratologia e rappresentazione grafica diano vita ad un connubio innovativo: il *visual storytelling* con l'ascesa del web negli anni Novanta del Novecento costituisce un totemico oggetto di ricerca, anche perché le neuroscienze hanno ormai fotografato in risonanza magnetica il predominio del linguaggio visivo nella comprensione della realtà sin dai primi giorni di vita, scoprendo come siano le aree visive a rappresentare la più straordinaria dotazione cognitiva utilizzabile dall'uomo, consentendogli di trasmettere i significati in maniera semplificata (il linguaggio iconico è inappreso e adamicomico) e al tempo stesso emozionalmente efficiente.³⁶

È giunto allora il momento di chiedersi quali strategie narratologiche vengono adottate nella progettazione degli elaborati grafici, e quale relazione peculiare esiste rispettivamente tra queste strategie e la rappresentazione iconica che ne deriva: per trovare una risposta puntuale, ci avvaliamo per prima cosa del supporto di alcuni elaborati *monoframe* realizzati da bambini dai tre ai cinque anni. In uno *scribble* autobiografico (figura 11), ad esempio, un bambino di due anni e otto mesi disegna un'esperienza nel corso della quale si è sentito particolarmente felice, ossia una giornata trascorsa al parco con la madre. Egli rappresenta per prima cosa se stesso – nella parte sinistra del foglio – e successivamente si raffigura accanto alla madre e ad un grande oggetto con una forma tondeggiante che rappresenta una palla, come dire che l'oggetto del suo desiderio affettivo che mette in moto la reazione emotiva costituisce il nucleo germinale di un racconto: egli infatti ricostruisce e raffigura una sequenza di azioni che appartengono a una specifica catena crono-causale. Se un'analisi relativa alla dimensione figurativa ci porterebbe a mettere in evidenza la struttura della figura umana (il cerchio di grandi dimensioni rappresenta la testa, mentre le linee adiacenti simboleggiano gambe e braccia) e il fatto che la somiglianza tra realtà e disegno sia ottenuta sul piano topologico, non su quello delle strutture formali, un'analisi narratologica consente di focalizzarsi invece sull'ordine di comparsa dei diversi elementi:³⁷ più che la *fabula*, è il *plot* a interessarci. Ora, i primi dettagli che guidano il processo di *emplotment* – e di

³⁶ Calabrese, Valentina Conti, Ludovica Broglia, *Elogio della visual literacy*, «Enthymema», 27, 2021, p. 110.

³⁷ Longobardi, Pasta, Quaglia, *op. cit.*, p. 65.

conseguenza la rappresentazione grafica – sono i personaggi, come è risultato evidente dalle videoriprese eseguite mentre il bambino effettuava il disegno. Insomma, sia pure privo di alcuna esperienza narrativa, qui il bambino riconosce l'imprescindibilità dell'elemento agentivo nella costruzione di un racconto visivo – prima di tutto il personaggio! –, mentre solo in un secondo momento si decide a rappresentare l'azione principale che guida l'elaborato – a lui familiare, e dunque ben integrata nella sintassi di un racconto autobiografico –, ma per fare questo, in assenza di competenze figurative relative al posizionamento topologico degli attori, egli si avvale del supporto dell'elemento causale, la palla. Sembra dunque attivarsi una proficua collaborazione tra aspetti narratologici e figurativi, dove i secondi si servono dei primi come di un dinamismo integrativo in grado di zippare tutto secondo un ordine convenuto.

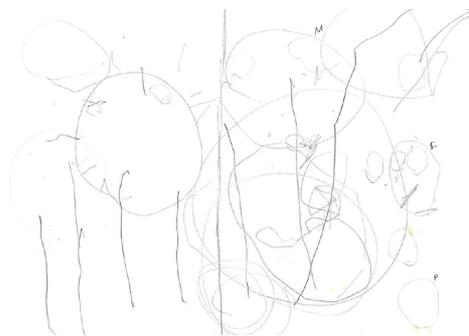


Figura 11. *Scribble* autobiografico *monoframe* realizzato da un bambino di due anni e otto mesi.

In una seconda rappresentazione grafica *monoframe*, una bambina di cinque anni rappresenta un momento di quotidianità scolastica, nello specifico quello di un'assemblea mattutina (figura 12). Di nuovo la rappresentazione è guidata dai personaggi che prendono parte all'evento, come se l'orientamento *character-based* – così amato da Walt Disney nell'ideazione visiva dei suoi primi *cartoons* – fosse universale e persistente in ogni classe anagrafica. Interessa piuttosto il fatto che la prima figura ad essere stata disegnata dalla bambina sia stata quella dell'insegnante, autentico catalizzatore della scena. Tutto ciò non stupisce affatto, in quanto studi relativi alla *visual grammar* condotti dal cognitivista Neil Cohn e dai suoi colleghi hanno dimostrato che quando leggiamo e costruiamo narrazioni visive sequenziali attiviamo un processo per il quale le *entities* acquisiscono un'importanza maggiore della stessa azione, e per il quale la figura dell'*agente* è da considerarsi come prominente a livello semantico rispetto al *paziente* che subisce tale azione.³⁸ Dopo aver rappresentato l'insegnante, la bambina si raffigura al centro del foglio e aggiunge alcuni amici modificando la loro posizione per riuscire a comunicare in modo efficace l'azione di riferimento, ovvero il confronto che caratterizza lo svolgimento dell'assemblea: i personaggi sono disegnati uno accanto all'altro per oltrepassare i limiti procedurali che rendono decisamente complessa la rappresentazione di profilo, ed è del tutto evidente che le scelte relative al simbolismo spaziale sono conseguenti al significato che deve essere trasmesso. Nessuna ombra di dubbio: i bambini sono disegnati particolarmente vicini *solo perché stanno interagendo tra loro*. A questo punto la bambina considera molteplici azioni che appartengono allo stesso *script* memorizzato nell'ippocampo, e per rappresentarle in ordine

³⁸ Neil Cohn, Martin Paczynski, *Prediction, Events, and the Advantage of Agents: The Processing of Semantic Roles in Visual Narrative*, «Cognitive Psychology», 67, 3, 2013, p. 74.

di importanza si avvale del supporto delle dimensioni pittoriche, nel senso che l'insegnante impegnata a chiamare i bambini e a dirigere l'azione è rappresentata attraverso grandi dimensioni, mentre i suoi piccoli alunni su un piano prospettico differente e con dimensioni decisamente ridotte. Diversamente dallo *scribble* precedente, qui fanno la loro gloriosa comparsa le *coordinate spaziali* – quali i banchi e le sedie – che consentono alla bambina di iniziare a contestualizzare le azioni e di conseguenza la scena considerata in modo puntuale. Dopo i *characters* e il *plot*, ecco il *setting*: il racconto sta prendendo forma...



Figura 12. Rappresentazione grafica *monoframe* realizzata da una bambina di cinque anni.

Linguaggio iconico, competenze cognitivo-emotive e prima infanzia: è giunto finalmente il momento di valutare il prezioso ruolo del disegno sequenziale nel periodo infantile, inteso come strumento che chiede ai bambini di selezionare un evento, progettarlo simulandolo mentalmente e segmentarlo attraverso il codice iconico in più pannelli o *frames*. Ma procediamo ancora una volta con cautela. Sono due le considerazioni che ci introducono nel discorso e testimoniano le cruciali ricadute del disegno sequenziale a livello cognitivo ed emotivo. A oggi in ambito narratologico, psicologico e pedagogico è stata riconosciuta l'importanza delle narrazioni per lo sviluppo identitario e socio-cognitivo – in particolare negli anni di scuola dell'infanzia e durante la scuola primaria – in quanto dallo *storytelling* dipendono competenze quali memoria, progettazione, *mind reading*, *problem solving* e immaginazione controfattuale. Chi più ne ha, più ne metta. Recentissima è invece la scoperta che la grammatica originaria della comunicazione e la prima forma di mappatura dell'ambiente apprese dall'individuo sono visive, e che sulla base di esse grammaticalizziamo successivamente il linguaggio verbale.³⁹ Raccontare per comprendere? Senza dubbio, ma meglio se attraverso le immagini, e ancor meglio se le immagini sono sequenziali. I neuro-cognitivisti hanno infatti dimostrato come il disegno sequenziale favorisca lo sviluppo della memoria procedurale (e della macro-sintassi), la quale ci chiede di comprendere ogni nuova esperienza a partire da un modello stereotipico derivato da esperienze simili già registrate in memoria e sedimentate nell'ippocampo. La nostra memoria vive di *frames* che ci consentono di comprendere l'evento che stiamo vivendo, e di *scripts* che ci permettono di articolarlo in una sequenza ordinata. Il *frame* offre il paradigma semantico

³⁹ Calabrese, Conti, Broglia, *op. cit.*, p. 110.

di un evento, mentre lo *script* ne costituisce l'articolazione sintattica.⁴⁰ Beninteso questo sistema di attese si sviluppa già intorno ai tre anni, e ciò significa che da questo momento in avanti i bambini sono portati a comprendere la realtà a partire dal continuo riconoscimento – e dalla precoce integrazione – della memoria semantica e di quella procedurale. Ebbene, le narrazioni visive sequenziali sono gli utensili neuro-cognitivi privilegiati in quanto costringono i bambini a recuperare un evento autobiografico o a immaginare un *plot* controfattuale segmentandolo in più pannelli per favorire infine l'integrazione significativa di *frames* e *scripts*.

Non c'è dubbio che a beneficiare del processo sequenziale siano evidentemente le abilità di progettazione spazio-temporale e causale: segmentando la narrazione visiva, riusciamo a costruire opportuni collegamenti tra i vari *frames*, i quali ci allenano a loro volta a utilizzare il pensiero classificatorio e inferenziale. A opinione di Helen Reed e colleghi,⁴¹ lo strumento attraverso cui apprendiamo a correlare cause ad effetti sembra essere proprio la narrazione, intesa come insieme di sequenze che consentono di costruire relazioni tra i personaggi, le azioni, le motivazioni e le emozioni: sin dalla primissima infanzia i bambini sono in grado di riconoscere sia correlazioni causali di tipo fisico – relative alle interazioni tra più entità – che di tipo psicologico – relative al collegamento tra azioni e stati mentali, e da questo punto di vista le attività di disegno sequenziale si presentano come strumenti privilegiati in quanto chiedono di riconoscere le cause e le conseguenze che muovono le azioni dei personaggi, di suddividerle in modo significativo all'interno dei vari pannelli, infine di ricostruire link peculiari tra le due.

D'accordo con la teoria della segmentazione degli eventi (EST) teorizzata da Jeffrey Zacks e colleghi, la costruzione di una narrazione sequenziale sembra essere perfettamente in linea con le operazioni che il nostro cervello esegue per comprendere quotidianamente la realtà. In effetti, i soggetti sembrano avere una naturale predisposizione a segmentare gli eventi individuando confini utili – e necessari – per memorizzare e stoccare in memoria le informazioni.⁴² Secondo la EST, quando analizziamo la realtà o quando leggiamo una narrazione visiva tendiamo a costruire modelli degli eventi che ci consentono di generare previsioni riguardanti futuri input percettivi, integrandoli poi con gli input già codificati nell'ippocampo. Ed è proprio nel corso di questo processo di comparazione che vengono attivati specifici meccanismi di *gating*: quando l'evento cambia, la precisione delle previsioni generate diminuisce in quanto si avvia un procedimento di ripristino e restauro mentale, e infatti la EST propone che i confini degli eventi corrispondano proprio ai momenti nei quali i modelli di azione vengono aggiornati. Se per comprendere è insomma necessario segmentare, e per segmentare è necessario comprendere, si capisce il valore di palestra cognitiva rappresentato dal disegno sequenziale.

Cerchiamo di rendere operative queste ultime riflessioni teoriche lasciando la parola al disegno sequenziale autobiografico in tre *frames* realizzato da una bambina di cinque anni che racconta un'esperienza nella quale si è sentita particolarmente arrabbiata, o addirittura infuriata (figura 13). Se nel primo *frame* si ritrae mentre sta discutendo con il fratello che le ha appena rubato il suo giocattolo preferito, nel secondo inserisce una *self-expression* contraddistinta da grandi dimensioni che le consentono di mettere in luce un'espressione decisamente infastidita. E ancora. Nel terzo e ultimo pannello raffigura l'evoluzione e la

⁴⁰ Calabrese, *Neuronarrazioni*, Bologna, Editrice Bibliografica, 2020, p. 34.

⁴¹ Helen C. Reed, Petra P. M. Hurks, Paul A. Kirschner, Jelle Jolles, *Preschoolers' Causal Reasoning During Shared Picture Book Storytelling: A Cross-Case Comparison Descriptive Study*, «Journal of Research in Childhood Education», 29, 3, 2016, pp. 369-370.

⁴² Khena M. Swallow, Jeffrey M. Zacks, Richard A. Abrams, *Event Boundaries in Perception Affect Memory Encoding and Updating*, «Journal of Experimental Psychology: General», 138, 2, 2009, p. 236.

conclusione dell'evento, ovvero il momento nel quale la lite si conclude e può finalmente spiegare al fratello che in futuro non dovrà più farla arrabbiare. Dopo aver selezionato e recuperato l'evento, la bambina è per prima cosa chiamata a riconoscere lo *script* mnemonico di riferimento, a progettare l'esperienza segmentandola in tre *frames* e a costruire opportuni collegamenti tra le azioni coinvolte. Un procedimento cognitivamente complesso, che ricorre alla tipologia di collegamenti maggiormente diffusa nei primi anni di vita, ossia quella di tipo spazio-temporale,⁴³ per cui se prima la protagonista racconta di essere arrabbiata, successivamente può dire di aver risolto il problema. Dal prima al dopo, dove la scansione temporale viene clusterizzata in spazi indipendenti gli uni dagli altri (i tre *frames* del disegno). Ma intorno ai cinque anni fanno la loro comparsa neuro-cognitiva le prime connessioni causali: nel secondo pannello la bambina si ritrae infatti arrabbiata proprio perché nel primo ha discusso con il fratello che le ha rubato il giocattolo. Dalla causa alla conseguenza e ritorno, ma prestiamo attenzione anche alle abilità emotive coinvolte. La bambina non solo è in grado di riconoscere i propri sentimenti negativi, ma riesce anche a identificare la loro origine e le relative conseguenze, senza trascurare il fatto che è in grado di valutare la connessione tra le azioni e le intenzioni del secondo protagonista, il fratello. Insomma, se qui abbiamo a che fare con una vera e propria esplosione delle abilità di *mind reading*, è altrettanto vero che – come mostra il secondo pannello, dove l'espressione arrabbiata del viso della bambina è trasmessa dal colore rosso e da indici figurativi quali gli occhi spalancati e le braccia alzate – entrano in gioco strategie iconiche più raffinate. La *visual literacy* inizia a trasformarsi in arte del discorso pittorico, e lo resterà a lungo, almeno fino al momento in cui nei circuiti dell'alfabetizzazione occidentale non si verrà convinti ad abbandonare il linguaggio iconico, ritenuto l'umile famulo di quello verbale. A opinione di Sylvia Pantaleo – docente presso il Dipartimento di Educazione della *University of Victoria* – è possibile intervenire a questo livello sin dalla primissima infanzia, perché attraverso la lettura di narrazioni visive utilizzate come modelli – *picture books* e *graphic novels* – i bambini devono avere la possibilità di valutare l'utilizzo consapevole delle strategie iconiche allenando la capacità di attribuire un significato a partire dalle scelte cromatiche, dalle silhouettes e dalle dimensioni delle figure.⁴⁴ Il disegno rientrerà prossimamente nel syllabus ampiamente desueto della scuola italiana?



Figura 13. Narrazione visiva sequenziale autobiografica in tre *frames* realizzata da una bambina di cinque anni.

⁴³ Tilmann Habermas, Susan Bluck, *Getting A Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence*, «Psychological bulletin», 126, 5, 2000, pp. 748-769.

⁴⁴ Sylvia Pantaleo, *Paneling "Matters" in Elementary Students' Graphic Narratives*, «Literacy Research and Instruction», 52, 2, 2013, pp. 151 ss.