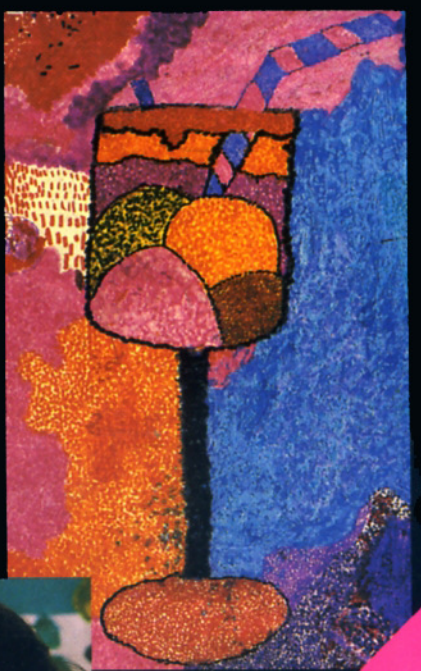
DANIELA ANTONELLO - GIUSEPPE FORTI

TUTTIMMAGINE

Guida e strumenti operativi per un curricolo di educazione all'immagine







Signum
Scuola

edizioni moderne

Daniela Antonello - Giuseppe Forti

TUTTIMMAGINE

Guida e strumenti operativi per un curricolo di educazione all'immagine

edizioni moderne
Signum Scuola
EDIZIONI DELL'OFFSET INVICTA S.P.A.

TUTTI I DIRITTI SONO RISERVATI
È vietata la riproduzione anche parziale dell'opera,
come pure l'utilizzazione editoriale degli spunti
e delle soluzioni metodologiche che la caratterizzano

© **1991** by signum scuola - padova
© **1991** by edizioni moderne - bologna

SIGNUM SCUOLA - EDIZIONI DELLA OFFSET INVICTA S.P.A.
35010 LIMENA/PADOVA - ZONA INDUSTRIALE - VIA DEL SANTO, 183
TEL. 049/8840588 (7 linee r.a.) - FAX 049/8840791 - TELEX 430695 OFFSET I

Stampato per conto della Signum Scuola
dall'OFFSET INVICTA S.p.A. - Limena/Padova

Nel caso di eventuali omissioni o errori di attribuzione, la Casa Editrice assicura dietro segnalazione le dovute correzioni nelle prossime ristampe

La presente Guida è frutto di un lavoro collaborativo da parte degli autori in ciascuna fase della sua realizzazione. Si precisa comunque che Daniela Antonello *ha curato principalmente le parti relative a: Immagine e Percezione, Tecniche e materiali;* Giuseppe Forti *le parti relative a: Immagine e comunicazione, Immagine e media tecnologici e la ricerca iconografica.*

Disegni e impaginazione di: Marina Forti.

Copertina da un'idea di Roberto Pittarello

Si ringraziano gli alunni e i docenti della Scuola Elementare Statale "R. Lambruschini" di Padova e del Circolo Didattico di S. Giorgio in Bosco (PD) per i materiali riprodotti.

PRESENTAZIONE

La guida si propone come strumento per programmare un curricolo di Educazione all'immagine secondo le indicazioni dei N.P. e della sperimentazione pluriennale attuata in diverse scuole.

I capitoli del volume sono stati raggruppati in 2 parti:

— la PRIMA PARTE contiene indicazioni di carattere teorico più generali;

— la SECONDA PARTE, più consistente, prende in esame i vari aspetti concernenti l'impianto epistemologico-curricolare dell'Ed. all'Immagine quali: la Percezione, la Comunicazione, le Tecniche e i Materiali, i Media Tecnologici, l'approccio all'Opera d'Arte.

Ogni capitolo è composto da un'introduzione teorico-esplicativa dell'argomento, da indicazioni curricolari schematizzate, da obiettivi didattici e da unità di lavoro esemplificative di alcuni contenuti ed attività proponibili.

Nell'applicazione pratica dei suggerimenti offerti, occorre tener presenti le seguenti considerazioni.

a) Sia per quanto riguarda gli Obiettivi che le Unità, si è proceduto ad una scelta degli stessi, tra i tanti possibili, che può essere ampliata o ridotta da ciascun insegnante a seconda delle proprie competenze e della propria programmazione curricolare, calata in una certa realtà classe e in una data organizzazione scolastica (in "modulo", a tempo pieno, ecc.).

Le proposte vanno comunque sempre integrate se l'obiettivo non è stato raggiunto dagli alunni.

b) Le varie unità possono essere usate anche come *strumenti di verifica* (con gli opportuni adeguamenti, ove necessario).

c) Se nel primo ciclo si presentano immagini di opere d'arte, occorre scegliere tra le più "vicine" alle capacità di comprensione psicologica dei bambini di queste età.

d) È importante *scegliere* tra le diverse U.d.L., sviluppando un curricolo equilibrato nelle diverse parti.

È da evitare di approfondire troppo, ad esempio, la parte riguardante le tecniche ed i materiali, trascurando completamente quella della Percezione o della Comunicazione (o viceversa).

e) In linea di massima gli Obiettivi e le Unità sono stati graduati in base alle abilità che vanno dalle più semplici alle più complesse.

f) Tutte le U.d.L. sono frutto di esperienze applicate in pratica con gli alunni della scuola elementare e/o materna: *non c'è nulla che i bambini non sappiano fare* se la proposta è adeguata all'età evolutiva. In apparenza, alcune unità possono sembrare troppo difficili anche per alunni di classe quinta ma, naturalmente, occorre considerare che le proposte si rivolgono a bambini che hanno seguito il curricolo completo fin dalla classe prima e che quindi hanno raggiunto un elevato livello di alfabetizzazione all'educazione visiva.

g) Il Curricolo, se correttamente sviluppato, si integra con quello proposto dai Programmi della Scuola Media e con i Nuovi Orientamenti della Scuola Materna, in un progetto di *"continuità"* delle acquisizioni.

In appendice, è stato elaborato un indice degli obiettivi didattici e delle Unità di Lavoro, distribuite nelle diverse classi a seconda della loro difficoltà.

GLI AUTORI

INDICE

PARTE PRIMA

L'EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE NEI NUOVI PROGRAMMI PER LA SC. ELEMENTARE

1. I NUOVI PROGRAMMI

Introduzione 17
La Scuola 18
L'insegnante e la programmazione 19
Le attività didattiche 20
Il bambino 21
Conclusioni 21

2. IL PROGRAMMA DI EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

Uno sguardo al passato 22
L'Educazione all'Immagine nei Nuovi Programmi 24

3. VECCHI E NUOVI LINGUAGGI

. 26

4. LINGUAGGIO VERBALE E LINGUAGGIO VISUALE

. 28

5. PECULIARITA' DELLA DISCIPLINA

. 30

6. COMUNICAZIONE VISIVA E SCUOLA

. 35
Sviluppo cognitivo e comunicazione visiva 36
Condizionamenti educativi e stereotipi figurativi 38
Il pensiero creativo 40
Educazione all'Immagine e processi di socializzazione ed integrazione 41

7. PROGRAMMAZIONE CURRICOLARE: METODOLOGIA E RUOLO DELL'INSEGNANTE

Impianto curricolare dell'educazione all'immagine 42
Struttura epistemologica 42
Struttura curricolare 45

8. COLLEGAMENTI INTERDISCIPLINARI

. 48

9. TESTO UFFICIALE DEL PROGRAMMA DI EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

. 52

PARTE SECONDA

IL LINGUAGGIO DELLE IMMAGINI: PERCEZIONE

1. **IMMAGINE E PERCEZIONE**

Introduzione 61
Indicazioni curricolari 65
Schema per un curricolo. Immagine e Percezione 66

1.1. **I RAPPORTI FIGURA-SFONDO**

. 68

1.2. **LE FIGURE NASCOSTE**

. 76

1.3. **LE FIGURE REVERSIBILI E AMBIGUE**

. 80

1.4. **ILLUSIONI OTTICHE E IMMAGINI CHE DISTURBANO**

. 85

1.5. **REGOLE DELLA VICINANZA E SOMIGLIANZA DI COLORI E DI FORME**

. 89

1.6. **LA BUONA FORMA**

. 94

1.7. **LA COSTANZA PERCETTIVA**

. 99

1.8. **LA PREGNANZA E LA COMPOSIZIONE**

L'inquadratura 102
I criteri compositivi 106
a - Peso ed equilibrio 106
L'aria 106
b - Direzione e movimento: linee di forza e prospettiva 118
c - Ritmo e modularità 127
d - Simmetria e implicazioni tipologiche 133
e - Luce e superfici 136

2. IMMAGINE E COMUNICAZIONE

Introduzione 145
Indicazioni curricolari 146
Schema per un curricolo. Immagine e Comunicazione 146

2.1. PROCESSI DI COMUNICAZIONE NEL LINGUAGGIO VISIVO

a) Emittente, destinatario, messaggio e mezzo 148
b) Il codice 152
c) Codice e linguaggio 152
d) Codici non iconici 152
— Codice mimico 153
— Codice gestuale 153
— Codice prossemico 154
— Codice vestimentario 155
— Codice architettonico e dell'arredo 156
e) I segni 161
— Segni intenzionali e segni "indice" 163
— Segni motivati o "iconici" 165
— Segni arbitrari o "simboli" 170
— Immagini-simbolo 173

2.2. ASPETTI DENOTATIVI E CONNOTATIVI NEL LINGUAGGIO VISIVO

. 175
a) L'inquadratura: campi e piani 182
b) Il punto di vista 187
c) Il contesto e la "polisemia" dell'immagine 190
— Decontestualizzazione e manipolazione dell'immagine 192
— Sequenzialità 198
— Messaggio verbale collegato all'immagine 205

2.3. COMUNICAZIONE E STEREOTIPI

. 207
Stereotipi comuni 210
— La casa 211
— L'albero 213
— La figura umana 214

2.4. FUNZIONI DEL LINGUAGGIO VISIVO

. 216
a) Funzione informativa o referenziale 216
b) Funzione esortativa o conativa 220
c) Funzione fàtica o di contatto 228
d) Funzione espressiva o emotiva 231
e) Funzione estetica 234
f) Funzione metalinguistica 237
g) Funzione "prevalente" 239

3. TECNICHE E MATERIALI

Introduzione . . . 245
— Tecnicismo o espressività? . . . 248
Indicazioni curricolari . . . 248
Schema per un curricolo. Tecniche e Materiali . . . 249

3.1. SUPPORTO ED ATTIVITÀ DI MANIPOLAZIONE E COSTRUZIONE

. . . 250
Supporti più comuni: carta e cartone . . . 252
— Cenni storici . . . 252
— Un po' di ecologia ambientale . . . 253
— Uso . . . 253
— Produzione della carta . . . 254
— La cartapesta . . . 256
— Il collage . . . 258
Altri materiali . . . 259
— Legno . . . 260
— Materiali trasparenti . . . 261
La creta e gli altri materiali plasmabili . . . 262
— Alcune indicazioni pratiche . . . 262
— Conclusioni . . . 267

3.2. SUPERFICI E TEXTURES

. . . 268

3.3. IL PUNTO E LA LINEA

a) Il Punto . . . 272
b) La linea e il segno . . . 276

3.4. IL COLORE

. . . 280
Colori primari e secondari . . . 282
Colori ternari . . . 284
Colori complementari . . . 288
Contrasti di colore . . . 292
Conclusioni . . . 294
Colore e comunicazione . . . 296

3.5. FORMA

. . . 302
I formati . . . 304
Macchie e strappi . . . 306
Dal segno alla forma . . . 307

3.6. STRUMENTI E MATERIALI

. 308
Matite 308
Carboncino 310
Matite colorate 310
Pennarelli 311
Inchiostri 313
Tempere e colori in polvere 315
Colori acrilici 318
L'acquarello 318
Gessi 320
Pastelli ad olio e a cera 320
Colori ad olio 323

3.7. STAMPA E DECORAZIONE

. 324
La matrice 325
Le sostanze coloranti, i materiali e gli strumenti 326
Il supporto 326

4. IMMAGINE E MEDIA TECNOLOGICI

Introduzione . . . 331
I media tecnologici sono una "moda"? . . . 331
I media come scuola parallela . . . 332
Mass-media e "devianza" . . . 332
I media tecnologici come sostituzione della realtà . . . 333
Neutralità dei media tecnologici . . . 334
Media tecnologici e socializzazione . . . 334
I media tecnologici a scuola . . . 335
a) Uso passivo dei media tecnologici . . . 336
b) Uso attivo dei media tecnologici . . . 338
Lettura critica . . . 338
Produzione . . . 339
Collegamento interdisciplinare . . . 340
Indicazioni curricolari . . . 342
Schema per un curricolo. Immagine e Media Tecnologici . . . 342

4.1. IL FUMETTO

a) Origini e critiche . . . 344
b) Perché il fumetto a scuola . . . 345
c) Il linguaggio dei fumetti . . . 346
— Linguaggio iconico: le "vignette" . . . 346
— Linee cinetiche . . . 348
— Metafore visualizzate . . . 348
— I personaggi . . . 348
— Le onomatopee (rumori) . . . 349
— Linguaggio verbale . . . 350
— Il montaggio . . . 351
d) Realizzazione di un fumetto . . . 357
— L'idea o soggetto . . . 357
— Sviluppo dell'idea e stesura di una "scaletta" di avvenimenti o sequenze . . . 357
— Stesura di una sceneggiatura . . . 357
— Coerenza grafica dei personaggi . . . 359
— Realizzazione grafica e fruizione dei prodotti . . . 359
— La distribuzione . . . 360
— Altri tipi di realizzazione . . . 360

4.2. LA FOTOGRAFIA: APPROCCIO AL FENOMENO OTTICO-CHIMICO

. . . 361
a) Disegnare con la luce... alla luce . . . 362
— Effetti della luce sulla carta sensibile . . . 362
— Effetti del fissaggio sulla carta sensibile . . . 366
b) Disegnare con la luce in "camera oscura" . . . 370
— Effetti dello sviluppo sulla carta sensibile . . . 370
— Disegnare alla luce con il rivelatore . . . 375
— Disegnare sulla carta sensibile con fissaggio e rivelatore . . . 376

4.3 LA FOTOGRAFIA COME RIPRODUZIONE DELLA REALTÀ

. 361

a) Dentro l'occhio 378

b) L'inversione della realtà 382

c) Alcune nozioni di tecnica fotografica 385

— La macchina fotografica 385
— La quantità di luce e il diaframma 386
— L'otturatore e il tempo di esposizione 386
— La sensibilità della pellicola 386
— La messa a fuoco e la profondità di campo 387
— Interazione dei diversi fattori 388
— Vari tipi di macchine fotografiche 389
— La macrofotografia 390

d) La realizzazione di un audiovisivo 392

e) Realizzazione di un fotoromanzo 393

— La sceneggiatura 393
— Spoglio della sceneggiatura 394
— Realizzazione di elementi scenici e distribuzione dei ruoli 394
— La ripresa 395
— Il montaggio e la fruizione 395

f) L'ingrandimento fotografico 396

g) Le proiezioni dirette 397

4.4. L'IMMAGINE IN MOVIMENTO

. 361

a) Esperienze elementari sulla illusione del movimento 401

— Taumatropio 401
— Striscia di carta 402
— Zootropio 402
— Filoscopio 404
— Fenachistiscopio 404

b) Esperienze elementari di cinema di animazione 405

— Decoupage 406
— Plastilina 407
— Pupazzi animati 407
— Disegni animati 408
— Lo "story board" 409
— Montaggio e sonorizzazione 410
— Qualche problema 410

c) Il linguaggio del cinema e della televisione 411

— Il movimento 411
— Il movimento "nella" scena 412
— Il movimento "della" scena 412
— Il montaggio 413
— Il montaggio in pratica 418

d) Utilizzazione scolastica di cinema e televisione 419

— Lettura critica 419
— Realizzazione di un filmato o di un videotape 419

APPROCCIO ALL'OPERA D'ARTE

5. PERCORSO PER UNA PRIMA LETTURA DI UN'OPERA D'ARTE

Introduzione 423
I bambini e Giotto: una esperienza 426

6. GRADUALITA' NELL'EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE: PROPOSTA PER UN CURRICOLO

Presentazione 433
Curricolo 434

7. BIBLIOGRAFIA

. 445

PARTE PRIMA

L'EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE NEI NUOVI PROGRAMMI PER LA SCUOLA ELEMENTARE



1. I NUOVI PROGRAMMI

INTRODUZIONE

I Nuovi Programmi, attesi per trent'anni, rappresentano un avvenimento che ha aperto un ampio dibattito all'interno della scuola di base italiana, e che sta coinvolgendo insegnanti, genitori, dirigenti scolastici ed enti locali in un'opera di rinnovamento di notevoli dimensioni.

L'attenzione degli operatori della scuola, soprattutto quella degli insegnanti, si è volta subito alle novità contenute in alcune discipline, ed alla comparsa di "nuove" aree d'apprendimento, tra cui l'Educazione all'Immagine.

La tentazione, nel leggere i Nuovi Programmi, è quella di saltare a piè pari la Premessa, per andare a leggere all'interno delle varie discipline, quei paragrafi contenenti obiettivi ed indicazioni didattiche che, per chi dovrà mettere in pratica le "nuove" indicazioni, sembrano essere i più importanti.

È una preoccupazione più che legittima, ma è anche vero che non è possibile ignorare, nei N.P., quella parte che offre la chiave di lettura ideologica, teorica e metodologica che giustifica e legittima l'attuazione pratica delle discipline stesse.

Ogni possibile discorso riguardante le singole aree disciplinari proposte, quindi, non può prescindere da una anche breve premessa che tenti di dare un inquadramento di massima alle complesse tematiche trattate.

L'interesse peculiare di questa pubblicazione riguarda l'aspetto disciplinare relativo all'Educazione all'Immagine ma sarà utile una breve panoramica generale che prenda in esame le componenti principali dell'istituzione scolastica: la scuola nella sua totalità, l'insegnante, le attività didattiche ed il bambino.



Alessio, 9 anni

La Scuola

Potrà essere interessante ripercorrere le tappe storiche che, dopo i programmi del '55, hanno portato ai Nuovi Programmi per la scuola elementare del 1985 e alla riforma degli ordinamenti della scuola elementare del 1990:

1962 Scuola Media unica: prolungamento dell'obbligo scolastico e prima introduzione del concetto di uguaglianza di opportunità e di "servizio scolastico".

1968/69 Istituzione e orientamenti della scuola materna statale.

1971 Legge 820: tempo pieno e attività integrative. Introduzione dei concetti di "team teaching" e di programmazione in équipe.

1974 Decreti Delegati. Partecipazione alla gestione democratica della scuola.

1977 Legge 517: programmazione collegiale, attività integrative e integrazione handicappati, schede di valutazione ecc.

1979 Nuovi Programmi della Scuola Media.

1982 Legge 270: Istituzione della Dotazione Organica Aggiuntiva (D.O.A.) e utilizzazione di insegnanti in particolari progetti concernenti attività didattico-educative.

1985 Nuovi Programmi per la Scuola Elementare.

1990 Riforma degli Ordinamenti della Scuola Elementare.

Come si può capire, i Nuovi Programmi hanno, a monte, un iter legislativo che ha proposto un continuo rinnovamento della scuola dell'obbligo. Essi, inoltre, si inseriscono in una realtà scolastica che ha già in gran parte sperimentato, nella pratica didattica, i nuovi contenuti previsti per le varie aree, non solo dal punto di vista didattico/metodologico, ma anche da quello organizzativo. Basti far riferimento alle scuole a tempo pieno e alle attività integrative diffusamente realizzate.

La necessità di un rinnovamento della scuola è in relazione ad una società caratterizzata da continue e rapide trasformazioni. A titolo esemplificativo si possono schematizzare, come sotto indicato, i cambiamenti dovuti all'evoluzione sociale:

- contrazione dell'economia agricola e passaggio ad una società:
  a) pre-industriale
  b) industriale
  c) post-industriale e tecnologica, con la nascita di nuove professioni;
- incremento delle informazioni grazie alla comunicazione diffusa data dai media tecnologici;
- conseguente estensione a livello planetario dell'ambiente di appartenenza;
- accentuazione del pluralismo;
- democrazia partecipata;
- trasformazione del nucleo familiare e dei ruoli all'interno dello stesso;
- trasformazione nei rapporti sociali;
- rottura degli equilibri ambientali;
- nuova coscienza ecologica;

È evidente che, in una realtà come questa, la scuola deve necessariamente assumere compiti diversi da quelli svolti da sempre.

Dalla Premessa dei Nuovi Programmi si possono desumere le seguenti tematiche "portanti":

- Educazione alla convivenza democratica
- Riconoscimento della pluralità dei punti di vista e riferimento ai valori della Costituzione Italiana considerati come valori universali.
- Legittimazione della diversità attraverso:
  — accettazione, contrapposta a generica tolleranza.
  — riconoscimento della diversità dei punti di partenza e dell'equivalenza dei punti di arrivo.
  — attenzione per i soggetti portatori di handicap.
- Riconoscimento, dal punto di vista giuridico, della scuola intesa come ambiente educativo di apprendimento che deve fornire all'utenza un "servizio scolastico" efficiente ed efficace.
- Riconoscimento della necessità di una effettiva continuità tra i vari ordini della scuola dell'obbligo.

Accanto alle tematiche precedenti, possiamo individuare i seguenti *obiettivi formativi, cognitivi e culturali:*

- Alfabetizzazione culturale attraverso;
  — contenuti delle discipline;
  — metodi di indagine delle stesse;
  — abilità richieste;
  — uso complementare di tutti i linguaggi fondamentali.

- Educazione alla creatività attraverso:
  — Interazione tra pensiero divergente e pensiero convergente;
  — Metodologia della ricerca scientifica attraverso la problematizzazione, la teorizzazione e la verifica.

Infine, ma elemento non meno importante degli altri, la scuola dei N.P. è la scuola in cui il tradizionale *programma* lascia il posto al concetto di *programmazione curricolare*, con la conseguente necessità di una puntuale *programmazione educativo-didattica* che trovi attuazione in una conseguente *organizzazione didattica* funzionale.

Tutto questo richiede un diverso modo di considerare la funzione dell'insegnante.

L'insegnante e la programmazione

Il compito che si chiede di svolgere all'insegnante, coinvolto nell'attuazione dei N.P., è impegnativo ma non nuovo in assoluto.

La programmazione in équipe è già entrata nella pratica didattica da diversi anni ed è prevista, sul piano normativo, da più leggi: la Legge 820/71, i Decreti Delegati del '74, la Legge 517/1977, la Legge 270/82, la L. 148/90. Negli stessi Programmi per la Scuola Media del '79 è inserita in modo molto puntuale.

La nuova concezione delle attività intese non più come *materie*, ma come *discipline*, porta alla conseguente necessità di una ripartizione delle aree d'insegnamento tra più docenti: è impensabile infatti che un singolo insegnante possieda tutte le competenze disciplinari previste dai Nuovi Programmi.

Ne consegue che la formazione professionale, sia quella iniziale, con l'istituzione di un corso di laurea anche per i maestri, sia quella in servizio, con corsi di aggiornamento e di qualificazione professionale, debba essere finalmente potenziata e adeguata ai tempi e alle richieste dei N.P. e dei Nuovi Ordinamenti.

La riconosciuta insufficienza di un insegnante unico comporta la previsione di un *team docente* che lavori con lo stesso gruppo di alunni.

Occorre in questo caso distinguere tra due modi di considerare l'organizzazione scolastica:

— suddivisione delle attività tra *più insegnanti* e giustapposizione delle competenze (secondarizzazione della scuola elementare);
— programmazione delle attività in un *gruppo di insegnanti* con integrazione delle competenze.

È evidente che, nel primo caso, indicato con l'espressione *più insegnanti*, si avrebbe un intervento non sufficientemente coordinato, in cui ogni operatore si occuperebbe della propria sfera di attività slegata dalle altre sfere di competenza.

Nel secondo caso, il concetto di *gruppo di insegnanti* e la conseguente integrazione delle competenze, entrerebbe in un'ottica completamente diversa in cui, per ricondurre l'insegnamento ad unità, (pur nella diversità degli interventi) al concetto di *programma*, inteso quasi esclusivamente come somma ed elenco di contenuti da trasmettere, si sostituisce il concetto di *programmazione curricolare.*

La programmazione del gruppo docente dovrebbe essere volta:

— all'identificazione di un curricolo, che tenga conto di:
  a) struttura delle discipline;
  b) competenze degli insegnanti;
  c) caratteristiche cognitive degli alunni;
  d) obiettivi formativi;
  e) metodologie e tecniche;
  f) verifiche;
  g) interazione con l'ambiente;
— alla formulazione di una organizzazione didattica in cui si preveda:

1) flessibilità dell'orario;
2) flessibilità della struttura (classi aperte in orizzontale e in verticale);
3) collegamento con l'ambiente.



Le attività didattiche

Nei N.P. c'è senz'altro una attenzione nuova verso le attività scientifiche. Non si tratta solo di un riconoscimento più o meno tardivo dell'importanza delle scienze e della presenza di aspetti scientifici in ogni momento della nostra vita, ma di una attenzione particolare verso il *metodo scientifico* che prevede la sequenza di operazioni cui abbiamo già accennato:

— identificazioni di problemi;
— formulazione di congetture;
— verifica dei risultati.

Si riconosce, in tal senso, validità formativa fondamentale, dal punto di vista cognitivo, al metodo scientifico, che rappresenta un atteggiamento mentale sotteso non solo alle discipline tradizionalmente considerate come "scientifiche" ma a tutte le discipline, "vecchie e nuove", comprese nei Nuovi Programmi.

Cercheremo in questo lavoro di dimostrare come il metodo scientifico, o della ricerca, sia applicabile anche in un ambito tradizionalmente considerato come sganciato dal rigore disciplinare universalmente riconosciuto ad attività "più importanti".

Il collegamento interdisciplinare fondamentale sta nella strutturazione, attraverso tutte le discipline, di una "forma mentis" scientifica che conduca, come conseguenza, ad un potenziamento della sfera cognitiva.

La conoscenza, infatti, è vista non come una somma di contenuti da travasare nell'alunno, ma come un processo di costruzione continua che tiene conto di:

— caratteristiche di colui che apprende;
— attività cognitive richieste;
— natura e presentazione dei contenuti di apprendimento;
— compiti criteriali impiegati come verifica.

È quindi importante analizzare il concetto di *alfabetizzazione culturale* intesa come acquisizione di strumenti cognitivi attraverso un approfondimento delle singole discipline che tenga conto di:

— concetti;
— abilità;
— strategie di apprendimento;
— atteggiamenti e modi di pensare critici e non stereotipati.

Il concetto di *alfabetizzazione culturale* (e qui sta una delle novità dei N.P.) restituisce dignità formativa a tutte le discipline con la conseguente rivalutazione dei linguaggi non verbali, che assumono a loro volta valenze formative. Essi smettono di essere un momento di generica "libera espressione dei propri sentimenti", talvolta a esplicito "servizio" di altre attività, per essere accolti, come vedremo meglio più avanti, nell'"*universo del linguaggio, inteso come opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione*".



Il bambino

Quello che ormai sembra quasi diventato uno "slogan" è la definizione di *"bambino della ragione"* riferita al bambino dei N.P., contrapposta al fanciullo *"tutto intuizione, fantasia, sentimento"* della vecchia concezione legata ai programmi del '55.

L'espressione *"bambino della ragione"* porterebbe con sè una connotazione negativa, in quanto i N.P. ignorerebbero tutta quella importantissima sfera della vita e della psicologia del bambino legata all'affettività ed alla sua espressione.

Per quanto riguarda la "ragione", è incontestabile l'importanza del metodo della ricerca (problemi, teorie, verifiche) in una società in continua trasformazione che tende quasi inesorabilmente alla massificazione dell'individuo.

Ne consegue la necessità della *formazione di un abito mentale scientifico* in funzione dell'acquisizione di una capacità critica che permetta di:

— comprendere i fenomeni;
— difendersi da essi, se necessario;
— agire in funzione del miglioramento.

In questa ottica si può comprendere l'importanza della rivalutazione dei linguaggi non verbali, per una più adeguata comprensione dei fenomeni legati a tutta la sfera della comunicazione ed una acquisizione della competenza espressivo-comunicativa, riferita anche ai propri livelli interiori (fantastici, intuitivi e di "sentimento").

Non ultima è da considerare l'introduzione dei linguaggi non verbali in funzione cognitiva. Vedremo infatti come il superamento degli stereotipi figurativi, attraverso la ricerca espressivo-comunicativa riferita a mezzi noti: superfici, forme, segni, colore, strumenti, porti ad un uso di questi ultimi non stereotipato, a favore di una educazione alla creatività che trascenda l'ambito esclusivamente figurativo.

Il bambino dei Nuovi Programmi, è certamente e giustamente "anche" bambino della ragione, ma è soprattutto un bambino creativo in un ambito di "comunicazione" che riguarda tutte le sfere della sua persona, compresa quella tutta "fantasia, intuizione, sentimento".



Conclusioni

Certamente non basta l'emanazione dei Nuovi Programmi per modificare la situazione della scuola elementare italiana. Affinché essi (strumento sostanzialmente valido, pur con alcune inevitabili imperfezioni) non restino nel cumulo delle buone intenzioni non portate a compimento, è indispensabile che si predispongano quegli strumenti organizzativi che diano piena attuazione ai nuovi ordinamenti della scuola elementare e che tengano conto di:

— maggiore elasticità della struttura scolastica;
— prolungamento di orario;
— pluralità e piena contitolarità dei docenti;
— reale collegamento con gli altri ordini di scuola in funzione del principio di una effettiva continuità didattica;
— preparazione specifica degli insegnanti a livello universitario;
— chiarezza delle indicazioni di lavoro (es. orario di non insegnamento).

Non va dimenticata infine la necessità di una concreta autonomia amministrativa delle istituzioni scolastiche per un efficace collegamento con l'ambiente e le realtà locali.

2. IL PROGRAMMA DI EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

Uno sguardo al passato

Nei Programmi per la scuola elementare del '55, non c'è alcun riferimento ad una attività analoga a quella indicata nei N.P. come *Educazione all'Immagine*.

Nell'esposizione dei vecchi Programmi, nella quale non troviamo alcuna suddivisione in materie o attività per il I° ciclo, l'espressione grafico-pittorica è subordinata alla espressione verbale, orale o scritta che sia. Si dice infatti che l'insegnante inviterà i bambini (anzi, i fanciulli...): *"di volta in volta a spiegare con la parola e, appena possibile anche con lo scritto, il significato delle loro espressioni grafiche e pittoriche"*.

Nelle indicazioni relative al secondo ciclo, troviamo le attività legate all'immagine sotto il titolo di: *"Disegno e scrittura"*.

Vi si legge che *"Il disegno spontaneo, inteso soprattutto come mezzo di espressione grafica o pittorica, dei pensieri e dei sentimenti dell'alunno, continuerà la sua funzione a servizio di tutte le materie di studio e della lingua italiana in particolare"*.

Nei vecchi programmi non si riteneva che il disegno, o qualsiasi altra attività di tipo figurativo, potesse avere vita autonoma o tanto meno potesse diventare uno strumento formativo nel processo di sviluppo cognitivo del bambino.

Analizziamo, qui di seguito, lo schema n. 1 in cui si propone una rilettura "per obiettivi" dei programmi del '55 dell'area disciplinare di cui ci stiamo occupando.

Avremo difficoltà a trovare, sia tra gli obiettivi generali che tra quelli specifici, qualcosa di diverso da una generica espressione dei propri pensieri e sentimenti che non sia in qualche modo subordinata a qualche altra attività o, ancora, che non sia, nella migliore delle ipotesi, fine a se stessa.

Nella scuola del "leggere, scrivere e far di conto" le "materie" più importanti e quindi più serie erano, appunto, quelle che portavano il bambino a leggere, scrivere e a far di conto; le altre (storia, geografica, scienze) avevano un ruolo subordinato. Erano poi previste delle attività di tipo ricreativo o, addirittura, riempitivo, da utilizzare magari solo nei ritagli di tempo, tra un compito e l'altro, per tenere il bambino occupato o per rallentare il suo affaticamento intellettuale e l'inevitabile saturazione psichica.

L'attività principale era senza dubbio la lingua italiana, parlata o scritta, considerata l'unico valido strumento di formazione e di comunicazione.

In questa prospettiva risultava ovviamente avvantaggiato, rispetto agli altri, chi aveva già acquisito una certa competenza linguistica fuori della scuola e prima del suo ingresso in essa, o che viveva in un ambiente socio-culturale elevato, ricco di stimoli e di modelli linguistici corretti.

Schema n. 1

RILETTURA DEI PROGRAMMI DEL 1955 PER "OBIETTIVI":			
DISEGNO E SCRITTURA		**ATTIVITÀ MANUALI E PRATICHE**	
Obiettivi didattici generali	Obiettivi didattici specifici	Obiettivi didattici generali	Obiettivi didattici specifici
1 - saper esprimere i propri pensieri e sentimenti tramite la tecnica grafica e pittorica; 2 - esercitare il proprio spirito di osservazione e di riflessione sul mondo circostante; 3 - sviluppare le spontanee espressioni ritmiche verso la composizione decorativa; 4 - apprezzare le opere d'arte; 5 - acquisire l'abitudine alla regolarità delle forme grafiche, alle proporzioni, all'ordine, alla simmetria, al buon gusto.	1.1. - disegnare con tecniche varie: matite, penna, pastelli, acquerelli, tempera, strappo o ritaglio; 2.1. - copiare dal vero 2.2. - osservare i particolari 2.3. - correggere gli errori del disegno spontaneo 3.1. - decorare i quaderni, il giornalino scolastico, avvisi, manifesti, ecc. (con particolare riguardo alle tradizioni artistiche locali); 3.2. - trarre dalla geometria e dagli oggetti del mondo circostante motivi decorativi 5.1. - scrivere in modo personale ma leggibile, con scrittura diritta; 5.2. - scrivere in carattere lapidario.	N E S S U N O	0.1 - Costruire rilievi e plastici geografici o di contenuto storico, in relazione allo studio della geografia, con l'uso di materiali vari (sabbia, plastilina, creta ecc.) 0.2 - Preparare mezzi didattici utili per la scuola: figure e solidi geometrici con carta e cartone, giocattoli di uso comune, figure o/e oggetti del Presepio, marionette e burattini per il teatro. 0.3 - Preparazione di materiale per piccoli allevamenti e coltivazioni, abbellimento dell'aula, manutenzione degli arredi e dell'ambiente scolastico (...).

Ulteriori cenni che riguardino, anche solo da lontano, l'immagine o l'uso di strumenti audiovisivi, si trovano nelle indicazioni relative all'area *"Storia, geografia, scienze"* dove si dice che *"la lettura di interessanti libri di viaggi sarà ottima fonte di concrete conoscenze in materia, unitamente all'osservazione di suggestive illustrazioni e, se possibile, alla proiezione di filmine e di documentari cinematografici"*. Anche in questo caso l'immagine risulta di supporto all'apprendimento delle altre discipline.

In "*Lingua Italiana*" leggiamo poi: *"È anche necessario che l'insegnante eserciti la scolaresca, nell'arte non facile di ascoltare la parola altrui: perciò offrirà esempi di espressiva lettura di brani antologici e, a puntate, di una opera narrativa unitaria di riconosciuto valore, e li abituerà a seguire adatte radiotrasmissioni, previa opportuna preparazione"*.

Non dimentichiamo che si era nel '55, a dieci anni dal termine della seconda guerra mondiale, e che la televisione, appena inventata e commercializzata, era un lusso di pochi. Pensare che si sarebbe potuto fare a scuola un uso degli strumenti audiovisivi più articolato e diverso da una attività ricreativa, di documentazione o di generico "cineforum", doveva sembrare fantascientifico. Già la macchina fotografica non era alla portata di tutti, per non parlare della cinepresa e della possibilità di effettuare una registrazione televisiva. Prima del '56, infatti, i programmi televisivi venivano trasmessi in diretta o erano ripresi da pellicola.

In questi trent'anni, per quanto riguarda gli strumenti audiovisivi, le cose sono cambiate moltissimo e la loro propagazione è arrivata al punto da permettere la realizzazione casalinga o scolastica di riprese televisive a prezzi contenuti; inoltre, la diffusione della televisione ha fatto sì che la maggiore parte delle informazioni ci giungano sotto forma di immagini. Esiste oggi *un linguaggio nuovo che dobbiamo capire e dal quale, se necessario, dobbiamo difenderci imparando ad usarlo in maniera creativa ed originale*.





L'Educazione all'Immagine nei Nuovi Programmi.

Non intendiamo, in questo paragrafo, sviluppare un commento preciso al testo riguardante l'Educazione all'Immagine, in quanto nei paragrafi successivi ci sarà un necessario e continuo richiamo al testo stesso.

Ci interessa qui solo anticipare alcune idee portanti che accompagneranno il nostro lavoro.

La differenza sostanziale tra i vecchi e i nuovi Programmi, per quanto riguarda l'Educazione all'Immagine, si può trovare, a nostro avviso, nel capoverso in cui si legge testualmente che *"l'educazione all'immagine si affianca all'educazione linguistica, all'educazione musicale, all'educazione motoria, ecc., in quanto l'immagine, come la lingua verbale, il suono musicale, il gesto, ecc., appartiene all'universo del linguaggio, inteso come opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione"*.

La chiave di lettura sta proprio nella frase in cui si afferma che anche *l'immagine*, in quanto appartenente all'universo del linguaggio, può essere intesa come fonte di *"opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione"*.

È evidente che l'approccio con l'immagine è di tipo totalmente nuovo: *non è più* un momento ricreativo, o di *"espressione grafica o pittorica dei pensieri e dei sentimenti dell'alunno... a servizio di tutte le materie di studio e della lingua italiana in particolare"*, come dicevano i vecchi programmi, ma contribuisce al pari delle altre attività e con pari dignità disciplinare e formativa, allo sviluppo del pensiero cognitivo e all'acquisizione di una mentalità critica e creativa che permetta la formazione equilibrata ed armonica della personalità dell'individuo.

Altri fondamentali elementi di novità che si possono desumere dal testo dei Nuovi Programmi e che richiameremo costantemente sono i seguenti:

a) Impostazione concettuale
L'Educazione all'Immagine è una disciplina *nuova* in quanto si definisce come linguaggio alternativo a quello verbale e che, peraltro, segue gli stessi processi di comunicazione.





b) Valenza formativa

L'Educazione all'Immagine è:

— stimolo all'elaborazione personale e alla creatività intesa come uso corretto del pensiero convergente e divergente;
— stimolo al superamento degli stereotipi, che contribuisce a trasferire anche in altre attività la capacità di riconoscere e di rifuggire l'"ovvio" e lo "scontato";
— stimolo alla socializzazione e all'integrazione nel gruppo.
— veicolo privilegiato dell'espressione soggettiva e interiore di sentimenti, affetti e pensieri non altrimenti esprimibili;
— stimolo alla rimozione di blocchi psicologici e difficoltà di comunicazione;
— strumento di conoscenza applicato a varie discipline;

c) Impostazione metodologico-didattica

L'Educazione all'Immagine richiede:

— conoscenza delle caratteristiche dell'evoluzione grafico-plastiche infantili legate alle tappe dello sviluppo psicologico dell'età evolutiva;
— riconoscimento dell'importanza dell'ambiente e della sua influenza;
— preparazione di un ambiente d'apprendimento ricco di stimoli per promuovere la creatività.
— applicazione del metodo scientifico.

L'Educazione all'Immagine, quindi, come emerge dai Nuovi Programmi, ben si adatta al modello descrittivo proposto da C. Pontecorvo (1), riguardante il processo di costruzione-trasmissione della conoscenza in quanto considera:

a) Attività e strategie messe in atto dall'allievo:

— affinamento del senso critico;
— ristrutturazione della realtà e individuazione di nuovi rapporti tra le cose;
— potenziamento delle proprie capacità sensoriali; esperienza con più media.

b) Natura e presentazione dei contenuti:

— immagine come processo di comunicazione non verbale;
— immagine come ricerca delle modalità espressive dei vari media, tecnologici e non.

c) Caratteristiche del soggetto che impara:

— conoscenza dell'evoluzione grafico-plastico-pittorica del bambino;
— considerazione dell'ambiente di provenienza.

d) compiti criteriali utilizzati come verifica:

— superamento degli stereotipi;
— sviluppo del pensiero creativo;
— possesso e potenziamento dei mezzi espressivi.

---

(1) C. PONTECORVO, M. PONTECORVO, Psicologia dell'educazione, Conoscere a scuola, Il Mulino, Bologna 1986, pag. 24 e segg.

3. VECCHI E NUOVI LINGUAGGI

L'espressione *"Nuovi Linguaggi"* è entrata nell'uso comune del lessico scolastico quando si parla di Nuovi Programmi per la Scuola Elementare e sta ad indicare l'*Educazione all'Immagine, l'Educazione al Suono e alla Musica e l'Educazione Motoria.*

Un altro modo per indicare le tre discipline è di definirle come *"le tre educazioni"*.

Entrambe le espressioni sono quantomeno infelici: la seconda perché distinguerebbe tra discipline definibili come "educazioni", ed altre, che, evidentemente, non lo sarebbero, la prima perché definisce come "nuovi" dei linguaggi che propriamente nuovi non sono.

Termini come "vecchio" e "nuovo", infatti, o "tradizionale" ed "innovativo" non hanno senso se non è specificato il "come" viene svolta una attività.

Esperienze condotte da più parti hanno messo in evidenza come strumenti "vecchi", usati in modo "nuovo", possono contribuire enormemente allo sviluppo del pensiero critico e della creatività.

Al contrario, tecnologie moderne usate nel solito vecchio modo che prevede un bambino passivo, più o meno pronto a ricevere tutto quanto gli venga proposto, senza l'ombra di un benché minimo tentativo di formazione di una mentalità critica, non fanno altro che potenziare un processo di massificazione ed omologazione dell'individuo.

La novità, quindi, non sta nel linguaggio in sé, ma in qualcos'altro che vedremo di analizzare e di chiarire.

L'espressione "Nuovi linguaggi", legata all'Educazione all'Immagine, viene talvolta confusa con un'altra espressione, altrettanto vaga, che si riferisce alle cosiddette "Nuove tecnologie educative".

Tale espressione viene collegata ai "media tecnologici": fotografia, cinema, televisione, indicati genericamente come "audiovisivi".

Il collegamento finale appare chiaro nella equazione: Nuovi linguaggi (riferiti all'Immagine) = Audiovisivi.

A volte, tale equivoco, porta pessimisticamente a pensare che l'"Educazione all'Immagine", in una scuola sprovvista di strumenti tecnologici, sia qualcosa che ha più a che vedere con la fantascienza che con la realtà di tutti i giorni.

Basta però una più attenta lettura del paragrafo dei Nuovi Programmi riguardante l'Educazione all'Immagine, per accorgersi che in realtà l'insieme degli stimoli proposti è ben più vasto.

All'interno di essi possiamo distinguere alcuni ambiti specifici:

a) attività grafico-pittorico-plastiche;
b) approccio ai media tecnologici;
c) approccio ai beni culturali (opere d'arte e ambiente).

Detta distinzione tra l'ambito grafico-pittorico-plastico e quello dei media tecnologici è sottolineata dai Programmi in questo modo:

"Non va persa tuttavia l'opportunità di distinguere le immagini che derivano dalle attività del disegnare, dipingere, modellare, incidere, dalle immagini che rimandano alle tecnologie dei mezzi di comunicazione di massa, quali telecamera, cinepresa, macchina fotografica, ecc.".

Tale distinzione viene talvolta scambiata per una contrapposizione tra quello che sarebbe veramente "nuovo", ossia l'introduzione nella scuola dei media tecnologici, e quello che, a quanto da più parti si dice, avrebbe sempre trovato ampio spazio nella scuola elementare: il disegno, la pittura, le attività manuali o plastiche ecc..

Ci sarebbe quindi la tendenza a snobbare gli ambiti di tipo più "tradizionale", per preferire, dove sia possibile farlo, un linguaggio "veramente nuovo" riferito ai media tecnologici, data anche la presenza determinante di essi nel mondo moderno.

Dall'altra parte, però, c'è anche l'atteggiamento opposto che delimita l'Educazione all'Immagine entro i confini dell'espressione grafico-pittorico-plastica negando validità formativa ai media tecnologici.

Abbiamo già cercato di chiarire che i confini tra "vecchio" e "nuovo" non sono definibili così rigidamente, e, comunque, non si vuole qui parteggiare per l'uno o l'altro degli atteggiamenti sopra descritti ma mettere in rilievo l'affermazione degli stessi programmi quando precisano che la distinzione tra attività grafico-pittorico-plastiche e attività che derivano dai media tecnologici è *"una distinzione rilevante, perché dovrebbe favorire nell'alunno la percezione sia del potenziale ideativo-creativo proprio dell'intenzionalità comunicativa, sia il limite imposto dalla struttura del mezzo tecnologico"*.

Poiché il testo dei programmi afferma anche che

l'immagine "appartiene all'universo del linguaggio, inteso come opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione" il problema si pone in altri termini: *i differenti ambiti della disciplina non sono antitetici, ma concorrono in ugual misura, anche se con mezzi diversi, allo sviluppo cognitivo dell'individuo.*



La texture: un esempio di uso nuovo di strumenti tradizionali.



L'uso "passivo" dei sussidi didattici audiovisivi non è molto diverso dalla tradizionale lezione "ex cathedra".



Decodificazione del linguaggio delle immagini in movimento attraverso la realizzazzione di un breve filmato di animazione.



Educazione all'immagine come approccio ai beni culturali dell'ambiente: visita al castello.

4. LINGUAGGIO VERBALE E LINGUAGGIO VISUALE

I Programmi affermano che *"l'immagine è un messaggio, cioè una sequenza di segni, suoni, forme, ecc. con la quale si intende comunicare qualcosa"*.

Abbiamo visto come questo sia un approccio di tipo totalmente nuovo rispetto al passato: l'immagine, in definitiva, è vista come un sistema di segni in un processo di comunicazione non verbale.

È evidente altresì che, parlando di comunicazione, le analogie con gli altri linguaggi, e principalmente con quello verbale, orale o scritto, sono numerose, e vanno dall'identità degli elementi in un processo di comunicazione agli aspetti denotativi e connotativi, alla stesse funzioni enunciate da Jacobson (referenziale, espressiva, esortativa, estetica, fàtica, metalinguistica).

Rimandiamo alla seconda parte del lavoro per un esame più puntuale dei vari aspetti del processo di comunicazione.

Ci interessa, per il momento, sottolineare i punti di identità e di differenziazione tra il linguaggio verbale e quello visuale.

Il contesto comunicativo in cui anche l'immagine trova la sua collocazione è sottolineato dai nuovi programmi in questo modo:

"L'educazione all'immagine si delinea come attività diretta al conseguimento della competenza espressiva e comunicativa; avere questa competenza significa divenire capaci di tradurre in un messaggio la propria esperienza e di conoscere i vari sistemi di segni propri dell'ambiente culturale in cui si vive".

Il bambino deve essere in grado di esprimersi in un contesto comunicativo: l'educazione all'immagine e i linguaggi non verbali in genere, non sono più da considerare espressioni fini a se stesse, ludiche, ricreative (o più o meno "creative", secondo un modo ormai superato di intendere la creatività, legata ad ambiti esclusivamente estetici). Essi non devono essere considerati come un *"intervallo fra ciò che conta (la linguistica e la logico-matematica), da consumarsi in solitudine per ritemprare le forze dell'intelletto; devono invece essere ciò in cui può esprimersi, ed assurgere alla dignità di messaggio che viene comunicato, tutta una serie di contenuti che vengono presi di peso dalla storia personale del bambino e dalla storia della sociocultura da cui esso proviene, per venir messi a disposizione della comunità, affinché da un lato essa se ne appropri, dall'altro il bambino stesso possa ricevere la coscienza del suo essere dalle risposte che la comunità dà ai suoi messaggi"* (1).



L'immagine è un sistema di segni in un processo di comunicazione non verbale.

I *"linguaggi non verbali"* occupano un posto ben preciso nei Nuovi Programmi, quando si parla di "universo del linguaggio", ma allora, se è vero che ogni processo di comunicazione, verbale o non verbale, segue le stesse modalità, si sarebbe dovuto parlare di un'area più vasta di attività riguardante la *Comunicazione* in genere, comprendente sia linguaggi verbali che linguaggi non verbali.

Permane il rischio, nonostante lo spazio e l'importanza data ai linguaggi non verbali, che l'espressione non verbale sia subordinata, ancora una volta, al linguaggio verbale.

La distinzione tra linguaggi verbali e non verbali, appare forzata se entrambi non vengono considerati sotto l'ottica della *comunicazione* e se si considera che, in ogni caso, non vi è né insegnamento né apprendimento se non attraverso un processo di comunicazione che avviene, peraltro, sempre attraverso la mediazione dei sensi. L'attività percettiva, infatti, è alla base di ogni esperienza visiva e di ogni conoscenza della realtà circostante: *"l'idea che abbiamo del mondo è strettamente legata a innumerevoli processi di codificazione (cioè all'attribuzione di significato) che prendono forma, prima di tutto, attraverso i processi percettivi"* (2). Non dimentichiamo che i primi tentativi di tramandare e comunicare la propria esperienza da parte dell'uomo, al di là del momento verbale, hanno avuto luogo attraverso una rappresentazione per immagini. I geroglifici egiziani, ad esempio, erano un tipo di scrittura che partiva, in origine, da rappresentazioni di tipo figurativo. Si ri-

cordi, inoltre, che la nostra conoscenza di avvenimenti e di popoli lontani nel tempo si è resa possibile solo grazie alla intepretazione di documenti e messaggi di tipo visuale.

Linguaggio verbale e linguaggio visuale hanno anche altri campi comuni individuabili in alcune modalità d'uso: *"in effetti, sia il linguaggio visivo che la lingua possono essere usati:*
— come mezzi di comunicazione per stabilire rapporti sociali e interpersonali;
— come strumenti per esprimere i pensieri, i sentimenti, gli stati d'animo (soprattutto nella forma del linguaggio espressivo, gestuale);
— come strumenti del pensiero, in quanto agevolano lo sviluppo dei processi mentali che organizzano in varie forme i dati dell'esperienza, (cfr. a questo proposito il programma di italiano);
— come mezzi per accedere al patrimonio culturale e per conoscere la realtà nella sua dimensione storica, geografica-spaziale, ambientale e sociale" (3).

Gli evidenti punti di collegamento e di identità tra i vari tipi di linguaggio hanno però, talvolta, ridotto le potenzialità formative dell'Educazione all'Immagine, relegando, da una parte, la disciplina, ad una condizione subordinata alla lingua e, dall'altra, ponendo l'accento soprattutto sull'aspetto dell'analisi strutturale dell'immagine vista quasi esclusivamente sotto l'ottica della comunicazione di massa.

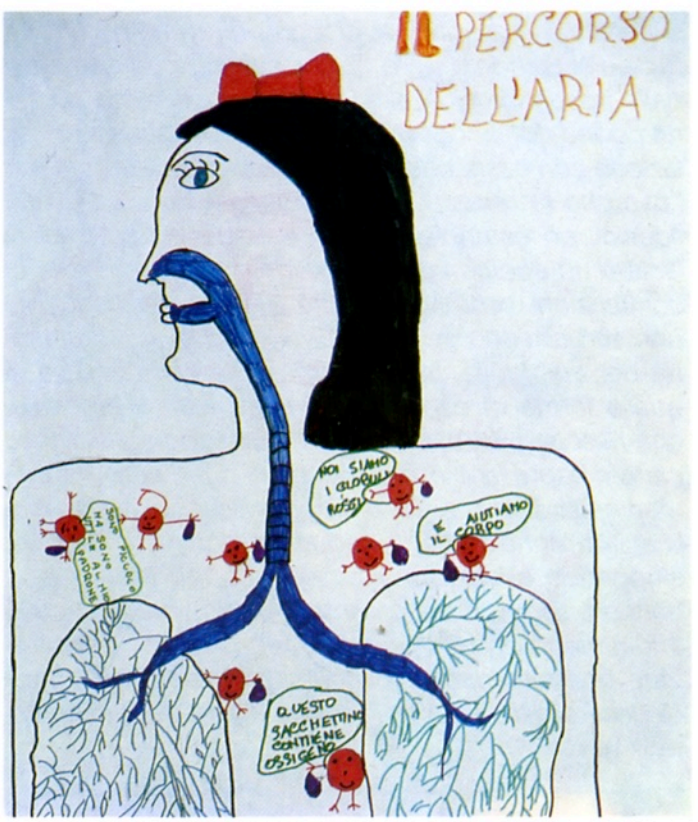
Ma se i collegamenti e le analogie con la lingua sono numerosi, non si può negare che ci siano altrettanto numerosi elementi di differenziazione.

---

(1) M. DALLARI, *Il linguaggio grafico-pittorico nella scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze 1976, pag. 14
(2) T. CASULA, *Tra vedere e non vedere*, Einaudi, Torino 1981, pag. 88.
(3) W. MORO, *Guida alla lettura delle immagini*, Editori Riuniti, Roma 1987, pag. 15.



I geroglifici egiziani hanno una chiara origine di tipo figurativo.



L'immagine può agevolare l'organizzazione dei dati dell'esperienza.



L'immagine può essere un mezzo per stabilire rapporti interpersonali e per esprimere sentimenti e stati d'animo.



L'immagine permette di conoscere la realtà nella sua dimensione storica, geografica-spaziale-ambientale e sociale.

5. PECULIARITA' DELLA DISCIPLINA

Secondo Marco Dallari i linguaggi non verbali differiscono da quelli verbali per una loro maggiore "ambiguità": *"tutti i linguaggi non verbali, come quello verbale, hanno un punto di partenza corporeo, anche se il loro processo di socializzazione è largamente culturale (...) e tendono ad essere caratterizzati nelle loro espressioni più raffinate, (...) da una vera e propria semantica spesso lontana dalle caratteristiche specifiche dell'oggetto rappresentato: si pensi, ad esempio, al disegno di un uomo che ride. Lo si disegna, nella nostra cultura, con gli angoli della bocca rivolti in alto. In realtà moltissime persone ridono con la bocca in giù, ma noi, essendo in relazione con esse, capiamo benissimo che ridono per l'uso che la relazione interpersonale fa di altri piani scenici, ad esempio il gesto e il suono. L'ipotesi di isolare un codice impone in ogni modo una serie di convenzioni semantiche, che tuttavia nei linguaggi non verbali sono ovviamente più vaghe. (...) Si intende per ambiguità, in questo caso, la caratteristica di quelle forme di espressione, individuali o collettive, che riescono a trasmettere un messaggio attraverso canoni espressivi o comunicativi, che siano parzialmente estranei a quelli di una comunicazione simbolica istituzionalizzata. I linguaggi non verbali, cioè, sfuggendo a istituzionalizzazioni di tipo pragmatico, hanno bisogno di essere intenzionalmente reinventati, o almeno intenzionalmente regestiti, per poter trovare una loro dimensione di significatività, e quindi di decifrabilità, sia per l'emittente che per il ricevente"* (1).

In questa ottica, appunto perché sganciati da schemi rigidi, appaiono evidenti le potenzialità creative (nel significato di creatività che più avanti esamineremo) dei linguaggi non verbali.

Continuando nell'esame degli elementi di differenziazione tra i linguaggi, seguiremo il confronto proposto da Luciano Galliani (2) tra le caratteristiche del linguaggio verbale e quelle del linguaggio visivo e audiovisivo in particolare, esemplificato nello schema n. 2.

Schema n. 2

CARATTERISTICHE DEI LINGUAGGI	
LINGUAGGIO VERBALE	LINGUAGGIO VISIVO E AUDIOVISIVO
- linearità fonica e grafica	- simultaneità: coesistenza di vari sistemi di segni
- semplicità della decodificazione	- complessità della decodificazione
- fragmentazione: contrapposizione dei singoli fonemi	- continuità tra i vari sistemi di segni
- razionalità: parole-concetti-desensorializzazioni	- immediatezza della comprensione: globale e intuitiva
- Unisensorialità: uso limitato ad un solo senso (vista o udito)	- sinestesia: totalità della partecipazione sensoriale



a) Caratteristiche del linguaggio verbale:

— linearità fonica e grafica: non si possono pronunciare o scrivere contemporaneamente suoni diversi;

— semplicità della decodificazione: la chiave del codice è un alfabeto, ossia un numero limitato di simboli convenzionali;

— fragmentazione: la lingua è costituita da entità delimitate (monemi e fonemi) che funzionano per opposizione;

— razionalità: la parola, essendo costruita su astrazione concettuale, è in grado immediatamente di relazionarsi a procedimenti di razionalità nell'organizzazione della conoscenza;

— unisensorialità: l'uso dei sensi è limitato a quello della vista per la lingua scritta, e a quello dell'udito per la lingua parlata.

b) Caratteristica del linguaggio visivo e audiovisivo:

— simultaneità: coesistono simultaneamente vari sistemi di segni: segni iconici, orali, musicali, gestuali, grafici ecc.;

— complessità della decodificazione: segni e codici si relazionano in base a regole di subordinazione e di comunicazione che rendono possibile ed organica la decodificazione;

— continuità: le entità si definiscono non per opposizione ma per relazione dinamica fra i vari sistemi di segni;

— immediatezza: comunicazione fondata sull'immagine che ha, con la realtà, un rapporto analogico di concretezza e di immediatezza. La comprensione è globale e intuitiva (la conoscenza per immagini è simile a quella per esperienza diretta).

— Sinestesia: valorizzazione di più modi di "sentire", come il suono e la percezione del tempo, un recupero dell'oralità della parola, una sintesi audiovisiva del reale, una conquista della simultaneità attraverso la sequenzialità, una stimolazione sinestetica, una partecipazione totale.

Vi sono altri elementi della comunicazione visiva che sono peculiari dell'immagine e, come tali, richiedono senz'altro un più attento esame.

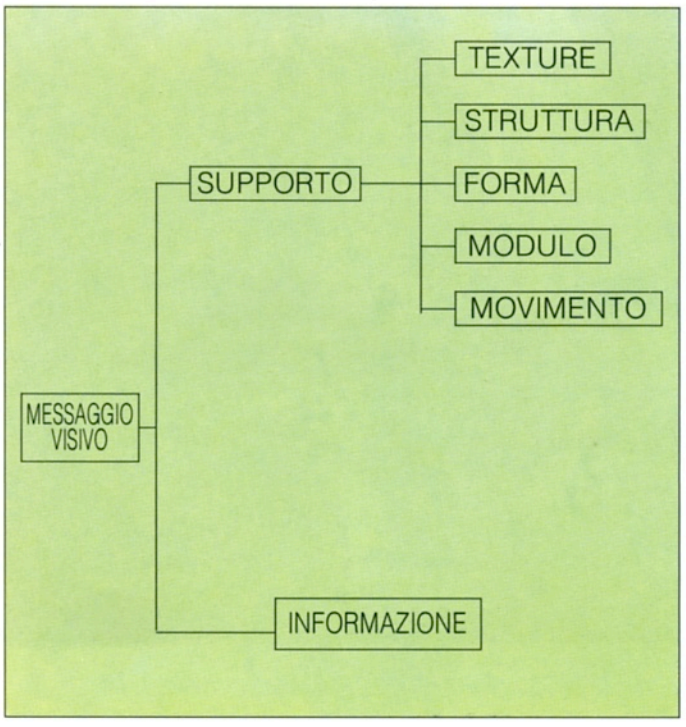
Proponiamo nella pagina seguente lo schema n. 3 suggerito da Bruno Munari (3), in cui vengono distinti i vari elementi che compongono un messaggio visivo.





La simultaneità è una delle caratteristiche del linguaggio audiovisivo.

Schema n. 3



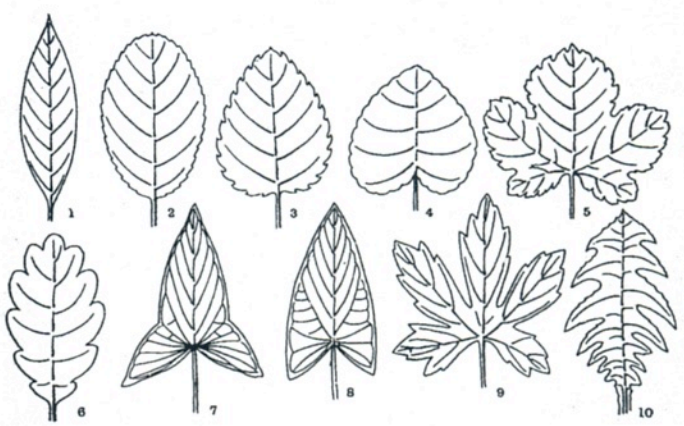
L'aspetto peculiare di un messaggio visivo è il *"supporto"* che per Munari *"è l'insieme degli elementi che rendono visibile il messaggio, tutte quelle parti che vanno considerate e approfondite per poterle usare con la massima coerenza rispetto all'informazione. Esse sono: la Texture, la Forma, la Struttura, il Modulo e il Movimento (...) Esaminando un albero noi vediamo la texture nella corteccia, la forma nelle foglie e nell'insieme dell'albero, la struttura nella nervatura, nei canali, nelle ramificazioni, il modulo nell'elemento strutturale tipico di quell'albero, la dimensione temporale nel ciclo evolutivo che da seme a pianta, fiore, frutto è di nuovo seme"* (4).



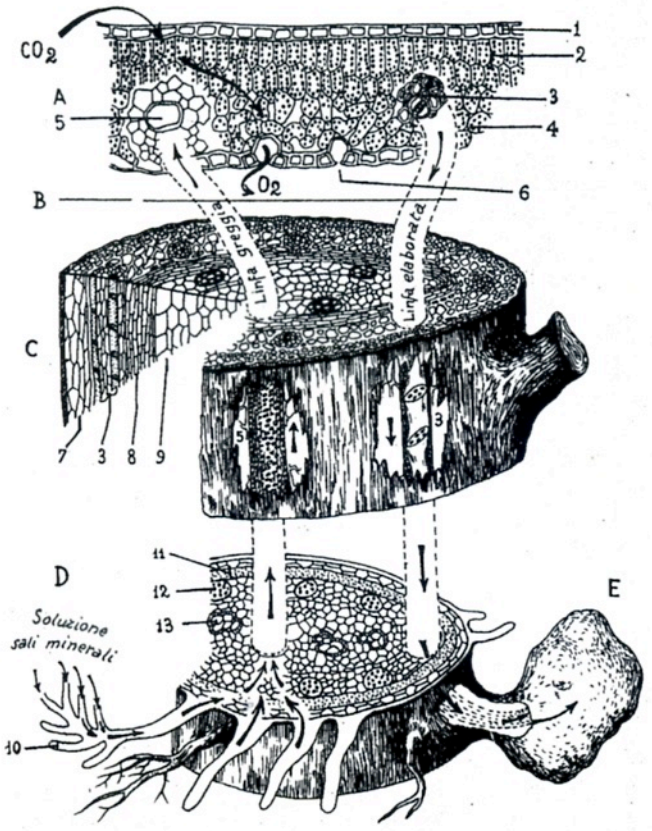
In un albero la forma è data dall'insieme.



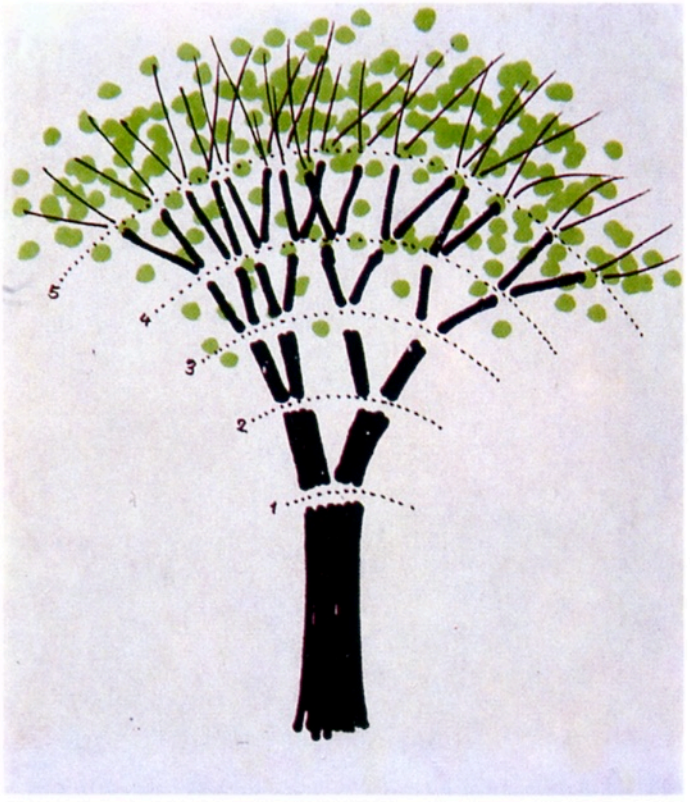
Esempio di texture nella corteccia di un albero.



La forma può anche essere data dal tipo di foglia.



In un albero la struttura può essere data dai canali linfatici.



Il modulo, nell'albero, può essere dato dallo schema di ramificazione (da B. Munari, Disegnare un albero).

Analizzare gli elementi del supporto di un messaggio visivo significa, in definitiva, operare una ricerca sui caratteri fisici del messaggio stesso, sulle superfici, sulle forme, sulle strutture generate da accumulazione di forme, sui moduli generati dalla ripetizione di strutture (quanti collegamenti con le scienze naturali) sul movimento dato dalle estensioni di tipo cronologico o spaziale, sul colore, sul segno, e, non ultimo, sugli strumenti e sui materiali, anche tecnologici, per esprimere un messaggio visivo.

L'aspetto "fisico" di un messaggio visivo come punto di partenza per una completa Educazione all'Immagine viene suggerito dagli stessi Programmi quando affermano che *la disciplina "prende il via sul piano operativo con i linguaggi plastici e figurativi già sperimentati nel periodo della scuola materna. Il fanciullo si inserisce nella realtà sfruttando le proprie capacità sensoriali: toccando e vedendo apprende e capisce. Nell'ambito di questo rapporto con l'ambiente occorre, pertanto, potenziare tutti i canali espressivi legati alle esperienze cinestetiche, tattili e visive, in modo da offrire all'alunno l'occasione di fondere elementi diversi e di tradurli in forme nuove e significanti".*

Per questo motivo almeno la metà dei contenuti suggeriti si riferisce ad attività in cui il bambino opera fisicamente sulle cose ed esplora le diverse possibilità espressive dei vari mezzi e materiali.

In talune esperienze si pone l'accento su quello che nello schema di Munari è il secondo elemento di un messaggio visivo: "l'informazione", tralasciando o mettendo in secondo piano il primo ambito, il "supporto", che presenta aspetti che sono peculiari del messaggio visivo. È questo un modo unilaterale di avvicinare i bambini al linguaggio delle immagini.

Infatti, mettere in primo piano l'*informazione* e la sua codificazione e decodificazione (aspetto pure importante ma non il più importante) significa privilegiare un aspetto che, comunque, è sempre di *lettura dell'immagine* e solo secondariamente di produzione di espressione e, in definitiva, di *comunicazione attiva*. È un atteggiamento simile a quello che si ha, talvolta, nei confronti dei vari tipi di analisi della lingua, in cui il momento di smontaggio e rimontaggio del discorso sembra restare fine a se stesso, al di là di una sua utilizzazione ai fini dell'espressione e della comunicazione.

A questo proposito un'altra importante indicazione dei programmi è che: *"la competenza comunicativa è acquisita sia quando il fanciullo è guidato a leggere le immagini, sia quando egli si dedica a produrle".*

Leggere le immagini significa da una parte comprenderle, per saperle decodificare, per acquisire cioè conoscenze e competenze critiche, ma an-

Schema n° 4



che, dall'altra, comprenderle per comunicare, per raggiungere quindi una competenza operativa in funzione della comunicazione (vedi schema n° 4).

Come si può notare, la comprensione ai fini della comunicazione è anche conoscenza delle tecniche. Saper fare diventa perciò:

— saper tradurre in messaggio la propria esperienza, la propria competenza, scegliendo il mezzo tecnico più adatto, adeguato o congeniale.

— saper usare i vari mezzi tecnici (da quelli tipici delle attività grafico-pittoriche-plastiche a quelli più sofisticati come macchina fotografica, telecamera e videotape, proiettore ecc.) rispettando una certa gradualità.

Limitare l'Educazione all'Immagine agli aspetti strutturali e grammaticali, o dare ad essi un peso predominante, corrisponde ad un approccio di tipo intellettualistico che non tiene conto della *fisicità* del bambino. Non ci sembra, almeno per quanto riguarda la disciplina in questione, che i programmi affermino questo.

---

1) M. DALLARI, op. cit., pag. 34
2) L. GALLIANI, Il processo è il messaggio, Cappelli Editore, Bologna 1979, pagg. 31-38.
3) B. MUNARI, Design e comunicazione visiva, Laterza, Bari 1985, pag. 87.
4) Ibidem, pagg. 86-87.





Si può comunicare anche con il mondo delle forme, delle raffigurazioni, dei colori (Michela, 8 anni).

Come abbiamo già rilevato, il *saper fare* e il *saper comprendere* sono spesso stati separati e trascurati dalla tradizione scolastica che ha privilegiato tutto quello che riguardava i linguaggi verbali. Comprendere il processo che ha portato alla realizzazione di un qualsiasi prodotto, visuale in particolare, significa necessariamente ripercorrere lo stesso processo. Capire un'opera d'arte astratta, ad esempio, significa capire, come dicono i programmi, *''che vi è il mondo delle forme, delle raffigurazioni, dei colori, del movimento, ecc., con i quali ci si può esprimere e si può comunicare''.*

Questo vuol dire superare gli stereotipi figurativi che spingono il bambino ad una riproduzione semplificata, meccanica e ripetitiva della realtà, priva di consapevolezza e di possibilità di evoluzione.

Bisogna quindi dare ai bambini, così come per il leggere e per lo scrivere, per le attività logiche matematiche, le osservazioni scientifiche e tutte le altre attività da sempre presenti nei programmi didattici, *il possesso di codici di comprensione e di espressione anche per i linguaggi non verbali.*

Sviluppo cognitivo e comunicazione visiva

L'espressione grafica è la forma più diffusa di espressione creativa nella prima infanzia. Le tappe caratteristiche dell'espressione grafica del bambino corrispondono ad una sua progressiva maturazione psicomotoria e alla sua necessità di esprimere in modi concreti i propri concetti.

La comunicazione grafica non è una abilità che si *acquisisce* con l'addestramento ma corrisponde a fatti mentali nella loro evoluzione intellettuale. Per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo del bambino e la comunicazione visiva, possiamo distinguere quattro tappe (vedi Schema n. 5):



Realismo fortuito (Andrea, 2 anni).

Schema n. 5

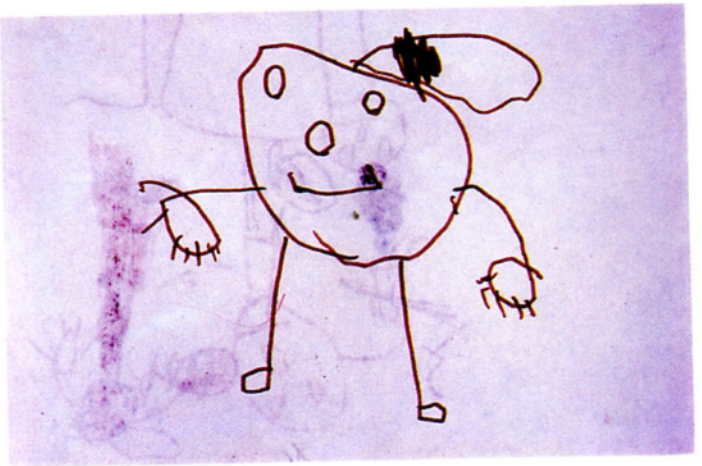


— *"Realismo fortuito"* o periodo dello *"scarabocchio"*. Il bambino esplora il mezzo che ha a disposizione eseguendo dei segni tracciati a caso e compiendo in tal modo semplicemente una attività di tipo motorio.

In analogia con il linguaggio verbale, *"il disegno ha una fase di balbettamento esattamente come il linguaggio orale. Tale balbettamento viene definito "scarabocchio" ed ha, a sua volta, un'origine corporea: il bambino prende semplicemente coscienza, attraverso dei movimenti che sono largamente condizionati dalle possibilità motorie del suo braccio e della sua mano, di poter tracciare segni su un foglio. Da un lato suoni, dall'altro segni: l'origine corporea è però analoga. Poi si accorge che questi segni possono acquistare un loro significato"* (1).

Solo in seguito, infatti, il bambino dà un significato ai segni tracciati a caso, in quanto *"si accorge presto che gli adulti e i bambini più grandi attribuiscono al disegno che egli vive ancora come scarabocchio, significati rappresentativi. (...) Tali significati non si evidenziano però nel disegno, ma nel momento in cui il disegno diventa oggetto di dialogo orale con l'adulto"* (2).

— *"Realismo volontario"*: tentativo di riprodurre il reale, ma senza capacità di sintesi, di proporzioni, e con mancanza di elementi essenziali nella realtà raffigurata, in uno *"sforzo di mediazione fra un oggetto, interpretazione personale (creativa) nell'uso di un codice, e necessità di adeguamento agli stereotipi culturali che permettono agli altri la decodifica del messaggio"* (3).

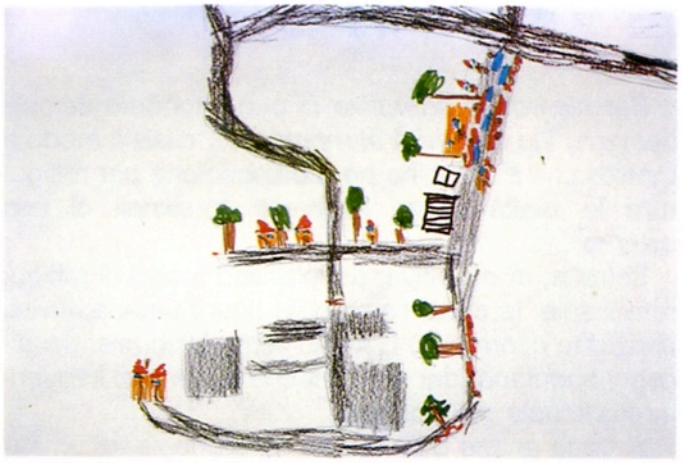


Realismo volontario (Andrea, 4 anni).



Realismo volontario (Laura, 5 anni).

— *"Realismo intellettuale"*: il bambino disegna quello che ha imparato a conoscere e che costituisce il suo mondo affettivo e di relazione sociale, disegnando anche elementi che *sa* che ci sono, anche se non si vedono.



Realismo intellettuale: ribaltamento della forme (Federico, 7 anni).



Realismo intellettuale (Loretta, 7 anni).

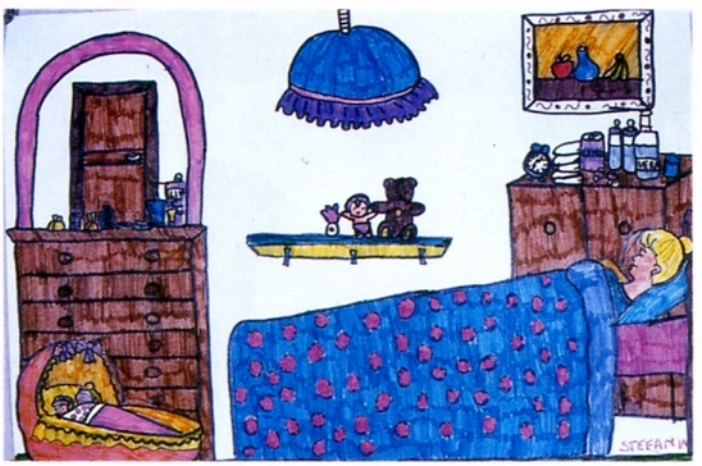
— *"realismo visivo"*: il bambino si accorge delle differenze tra la realtà percepita e quella rappresentata: tende a correggere gli errori ed avvicinarsi quanto più possibile ad una raffigurazione oggettiva del reale (4).



Realismo visivo (Anna, 9 anni).



Realismo intellettuale: trasparenza (Giovanni, 8 anni)



Realismo visivo (Stefania, 10 anni).

Condizionamenti educativi e stereotipi figurativi

L'evoluzione grafica è limitata da notevoli condizionamenti educativi. L'apprendimento del disegno è spontaneo nei primi anni di vita.

Verso i nove, dieci anni, per quanto riguarda l'espressione visuale, c'è una specie di blocco dovuto a tre fattori.

1 - Il primo è rappresentato, come già abbiamo visto, dalla tendenza della scuola a privilegiare la forma di espressione verbale relegando le altre forme di espressione a passatempo o a momento ricreativo.
2 - Il secondo riguarda il valore dato dalla scuola all'espressione grafica nella misura in cui questa si avvicina alla realtà, trascurando ogni altra forma di rappresentazione astratta.

Conseguenza diretta di questi primi due fattori è che anche nei pochi, felici casi, in cui viene considerato importante fare acquisire ai bambini un atteggiamento critico o di ricerca, questo è limitato alle attività considerate "principali". Per l'espressione grafica, molto spesso, ci si accontenta invece della ripetitività dei soggetti e delle modalità d'uso degli strumenti e dei supporti, tralasciando la ricerca e la scoperta di nuove relazioni tra gli elementi, anche già noti, della produzione grafica.

Ecco quindi, nelle realizzazioni grafiche, l'affiorare degli stereotipi.

Per *stereotipo figurativo* si può intendere semplicemente *"la creatività al momento"*, ossia il modo e i mezzi che il bambino ha a disposizione per raffigurare la realtà senza interventi o stimoli di tipo esterno.

Si tratta, in definitiva, del classico modo di raffigurare il sole, la casa, l'albero, la figura umana, il viso ecc., che ricorre, più o meno sempre uguale, nei disegni spontanei dei bambini che iniziano a frequentare la scuola dell'obbligo.

Si tratta anche dell'uso, sempre uguale, di un formato standard di supporto cartaceo su cui esercitare la propria espressione figurativa o l'uso stereotipato degli strumenti (colori, matite, pennarelli...) e così via.



Quattro esempi di stereotipo figurativo in un unico disegno: la casa, l'albero, il sole e il cielo ridotto a una striscia blu (Alessia, 8 anni).



I segni del linguaggio visuale possono essere portatori di significato anche senza essere referenti del reale (Giovanna, 10 anni).

Lo stereotipo figurativo può persistere anche perché, in qualche modo, dà sicurezza: tutti infatti tendiamo, anche da adulti, a continuare a fare le cose che ci riescono meglio e di cui abbiamo piena padronanza piuttosto che avventurarci in esperienze nuove e, in quanto non note, poco rassicuranti.

3 - Il terzo fattore dipende dalla sensazione di inadeguatezza, da parte del bambino, a rappresentare la realtà. Egli è consapevole che le tecniche di cui dispone non sono adeguate a tal fine. Ne deriva quindi una sensazione di frustrazione dovuta anche alla sua aumentata capacità di valutazione critica e di confronto tra gli elementi della realtà e quello che egli riesce a rappresentare.

È il periodo in cui il bambino comincia a sentire che *sta diventando grande* e cerca di uniformare il suo comportamento, talvolta goffamente, a tale tensione.

Le sue capacità grafiche, invece, sono ancora quelle di un bambino: la casetta, l'albero ''a palloncino'' e così via.

Vediamo allora bambini che, quand'erano più piccoli, disegnavano in continuazione, perdere ogni interesse per le attività di tipo grafico-pittorico.

Di qui la necessità di fornire all'alunno nuove situazioni comunicative e nuovi strumenti di espressione. *''Linee, colori, luci, superfici, ritmi, sono gli elementi costitutivi del codice visuale, portatori di significato, che ciascun ragazzo può usare a scopo comunicativo con una consapevolezza nuova, al di fuori degli schemi stereotipati, imitativi della realtà. I segni del linguaggio visuale, portatori di significato anche senza essere referenti del reale, possono costituire un nuovo linguaggio la cui padronanza può permettere forme comunicative più mature e adeguate''*. (5).



Sara, 9 anni

Il pensiero creativo

Il riconoscimento e il superamento degli stereotipi grafico-pittorici educano ad una maggior attenzione all''ovvio'', allo ''scontato'', anche in altre attività, e a saper trovare soluzioni originali in situazioni problematiche in cui l'evidenza percettiva nasconde rapporti diversi e non immediatamente percepibili: è questa l'essenza del pensiero creativo il cui campo di azione non si riferisce tanto e solo ad aspetti di tipo estetico artistico, ma ad un tipo di pensiero autonomo e non conformista.

Si può qui accennare al *pensiero divergente*, che è aperto e flessibile, opposto al *pensiero convergente*, che, al contrario, è rigoroso, costante, ripetitivo.

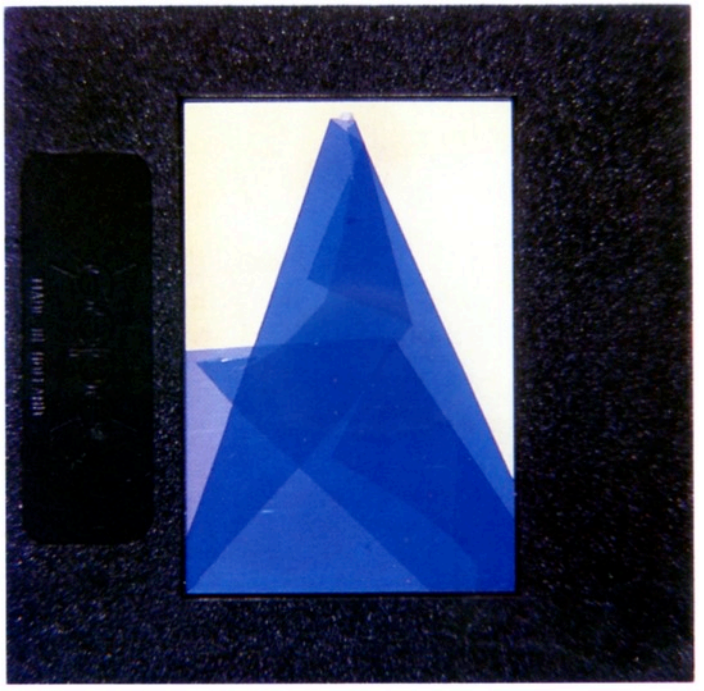
Le maggiori scoperte scientifiche sono senz'altro frutto del pensiero divergente che, attraverso la rielaborazione e la ricostruzione del già esistente, riesce ad operare una ristrutturazione della realtà che appare così sotto un'ottica diversa rispetto a quella immediatamente percepibile. Classico è l'esempio della rivoluzione copernicana nelle concezioni geocentrica ed eliocentrica dell'universo.

Entrambi i tipi di pensiero, sono necessari: il pensiero convergente è paragonabile all'apprendimento delle tecniche, quello divergente coglie, tra gli elementi del sapere, rapporti non immediatamente percepibili, trovando soluzioni nuove ed anticonformiste.

Non dobbiamo dimenticare che l'espressione visuale può rappresentare per il bambino un veicolo di conoscenza di se stesso e di presa di coscienza della propria emotività e, per l'insegnante, può costituire uno strumento di conoscenza di eventuali problemi legati alla affettività del bambino. Si ricordino a questo proposito i tests proiettivi che si basano sull'espressione grafico-pittorica.

''Un'appropriata educazione visuale può con i suoi interventi stimolare processi cognitivi, maturare l'affettività e il sistema sociale dei ragazzi e, soprattutto, può fornire nuovi canali di comunicazione e di espressione che permettano anche agli alunni verbalmente svantaggiati di superare una situazione iniziale di emarginazione, e di assumere consapevolezza del sé al fine del successivo recupero linguistico e sociale'' (6).

È evidente l'importanza di una educazione all'immagine non solo dal punto di vista espressivo-estetico ma anche dal punto di vista dello sviluppo cognitivo dell'individuo e da quello della comunicazione.



Le proiezioni dirette sono un esempio di uso creativo di uno strumento come il proiettore per diapositive.



Disegnare con la luce e i bagni di sviluppo fotografici è un altro esempio di uso creativo di strumenti e mezzi.



Il disegno della famiglia può costituire uno strumento di conoscenza del mondo affettivo del bambino.

Educazione all'immagine e processi di socializzazione ed integrazione

L'Educazione all'Immagine contribuisce in modo determinante a favorire il processo di socializzazione ed integrazione dell'individuo. A questo proposito i programmi dicono:

"Al fanciullo che, uscendo dal momento egocentrico, comincia ad aprirsi agli interessi di gruppo, si possono proporre realizzazioni collettive (dipinti, collages, lavori teatrali, audiovisivi) secondo il principio della suddivisione dei compiti".

Anche la semplice realizzazione di un cartellone murale prevede la partecipazione di un gruppo di ragazzi che lavorino insieme. Ancor più questo è richiesto dalla realizzazione di un lavoro teatrale o di un prodotto audiovisivo.

Necessariamente, in questo tipo di attività, vanno divisi i compiti a piccoli gruppi, all'interno dei quali ciascuno ha ben chiara la propria funzione, in vista della realizzazione del prodotto finale. C'è collaborazione all'interno di ogni gruppo nello svolgimento del compito settoriale; c'è la collaborazione all'interno di tutta la classe in quanto il lavoro di gruppo è inserito (e di questo i bambini non possono non avere coscienza) in un contesto più generale che è rappresentato dalla realizzazione del prodotto finale.



La competitività non esiste in quanto il lavoro è suddiviso e, inoltre, la differenziazione dei vari compiti presuppone un adeguamento di questi al livello individuale di ciascun bambino.

In definitiva, un'attività visuale collettiva, come vedremo più avanti, stimola:

— "la promozione delle capacità espressive;
— lo sviluppo delle capacità organizzative e realizzatrici;
— l'avvio ad una conoscenza più precisa e ad un uso più consapevole della realtà, in particolare quella linguistica;
— l'abitudine a ideare, progettare, realizzare un'espressione iconica e a sottoporla a critica;
— l'uso del proprio patrimonio culturale ed umano come strumento linguistico;
— l'educazione alla comunicazione;
— l'educazione alla socializzazione, intesa come capacità di distribuirsi compiti e di condurli a termine in vista di un obiettivo comune;
— la valorizzazione delle caratteristiche e capacità di ciascuno in un gruppo che lavora insieme" (7).

---

1) M. DALLARI, op. cit., pag. 19.
2) Ibidem, pag. 24.
3) Ibidem, pag. 25.
4) Vedi G.H. LUQUET, Il disegno infantile, Armando Armando Editore, Roma 1974.
5) L. LAZOTTI FONTANA, Comunicazione visiva e scuola, Franco Angeli Editore, Milano 1985, pag. 58.
6) Ibidem, pag. 24.
7) AA.VV., I Nuovi Programmi per la Scuola Elementare — Lettura ragionata del programma di Educazione all'Immagine, al Suono e alla Musica e di Educazione Motoria. Atti del Corso di Aggiornamento per insegnanti di scuola elementare. Direzioni Didattiche di Verona, settembre 1985, pag. 21.



Impianto curricolare dell'educazione all'immagine

Poiché l'Educazione all'Immagine abbraccia un campo di intervento educativo molto vasto e dato che una delle finalità di questa disciplina è quella di far raggiungere agli alunni un primo livello di alfabetizzazione nel campo delle immagini, è necessario che gli insegnanti abbiano una conoscenza chiara del suo impianto epistemologico e della sua struttura curricolare, nonché sappiano programmare dei percorsi didattici che, basandosi sulle indicazioni date dal testo dei Nuovi Programmi, abbiano un carattere interdisciplinare e si colleghino a tutte le altre aree.

Si riporta qui di seguito un modello sintetico, proposto da W. Moro, relativo all'impianto epistemologico e curricolare dell'Educazione all'Immagine valido per l'intero arco della scuola dell'obbligo (1).

Struttura epistemologica

Come si può notare dallo schema, nella struttura epistemologica si individuano tre ambiti:

1 - logico-conoscitivo, costituito dalla percezione e dalla comunicazione;
2 - metodologico-operativo;
3 - tecnico.

Per quanto riguarda il *primo ambito* si rimanda alla seconda parte di questa guida in cui viene ampiamente trattato il rapporto esistente tra *immagine e percezione* ed *immagine e comunicazione.*

Per quanto riguarda il *secondo ambito, metodologico-operativo*, occorre far riferimento alle indicazioni metodologiche che emergono dal testo dei Nuovi Programmi sintetizzato nello schema n. 7.

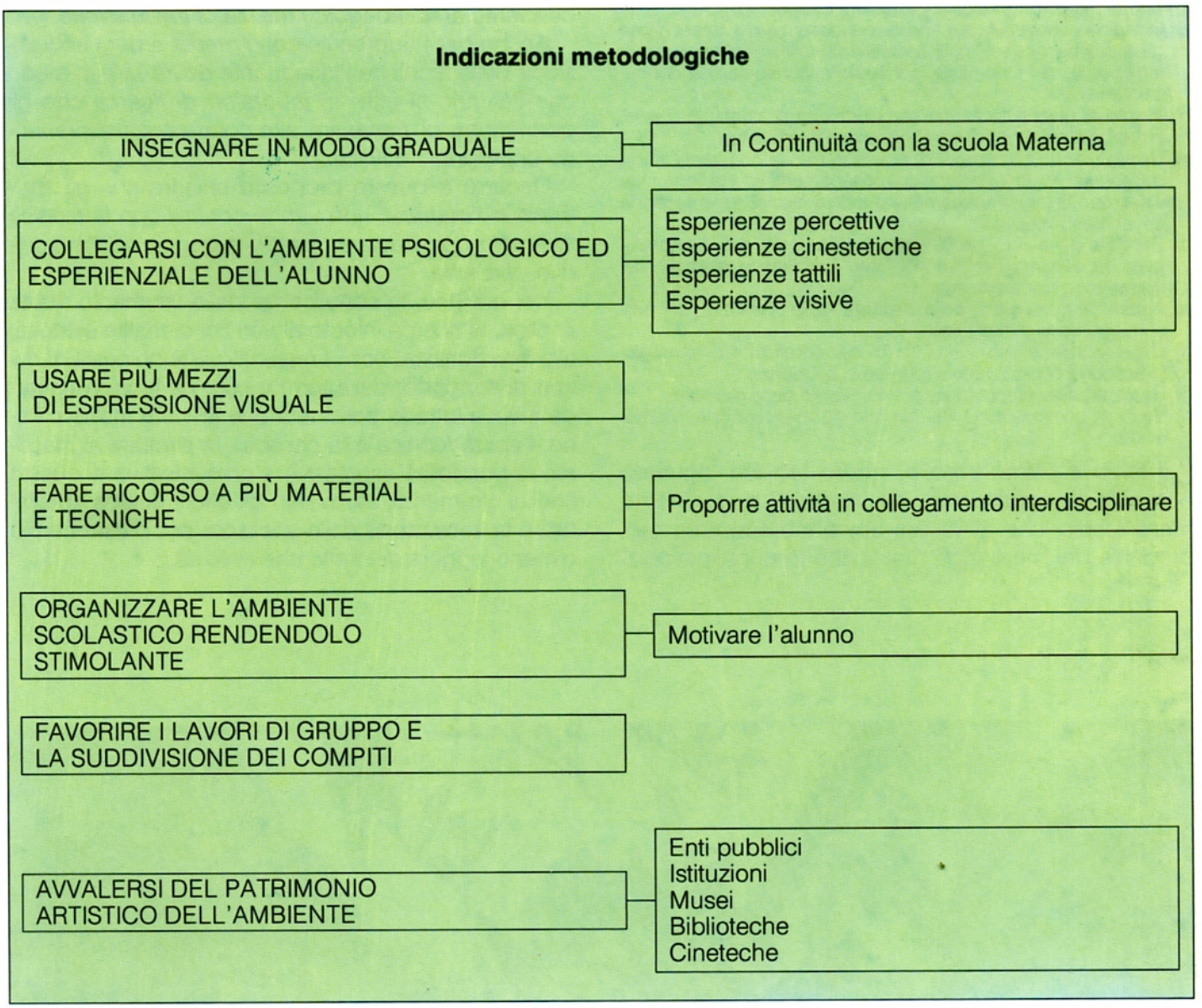
Come si può notare, si fa perno sia sugli aspetti relativi alla ''motivazione'' all'apprendere, sia sulla conoscenza dell'esperienza visiva già posseduta dagli alunni all'entrata nella scuola elementare, dei loro bisogni, del loro ambiente, per procedere con la dovuta gradualità degli apprendimenti che parte dal più semplice per arrivare al più complesso.

Importantissima sarà l'organizzazione dell'*ambiente scolastico*, che dovrà essere *stimolante, ricco di strumenti e materiali diversi*, anche di recupero, in modo che il bambino possa sperimentare tutte le tecniche possibili per poter individuare il mezzo espressivo più idoneo a trasmettere un particolare messaggio.

Schema n. 6

LA STRUTTURA EPISTEMOLOGICA		LA STRUTTURA CURRICULARE		
		ABILITÀ	OBIETTIVI	CAPACITÀ
CAMPO LOGICO CONOSCITIVO	La percezione	vedere-osservare	- maturare le capacità percettive	- acutezza visiva; - seguire con gli occhi; - memoria visiva; - differenza figura-sfondo; - differenza pieni e vuoti; - persistenza percettiva
	La comunicazione	leggere scrivere	- conoscere la struttura del linguaggio visuale; - conoscere le funzioni e le varietà d'uso dei linguaggi visivi; - sviluppare capacità di lettura; - acquisire strumenti e abilità per produrre messaggi;	competenze; 1. tecniche 2. sintattico-testuali 3. semantiche 4. pragmatiche 5. ideative
		parlare	- acquisire una terminologia appropriata	- descrivere; - tradurre
	Metodologico operativo		- acquisire una metodologia operativa	
	Tecnico		- acquisire strumenti tecnici	

Schema n. 7



Da uno studio di E. Damiano condotto sul testo dei Nuovi Programmi (2) emerge che una delle tipologie di collegamento tra le discipline che assume più forte rilievo *è la metodologia.* Ciò confermerebbe l'ipotesi di un itinerario metodologico comune il quale, come un filo conduttore, collegherebbe e unificherebbe le varie esperienze disciplinari.

La *metodologia didattica incentrata sul metodo della ricerca e sul metodo scientifico a* cui si fa riferimento in più parti del testo dei N.P., è sicuramente la più adatta a favorire quel processo di sviluppo graduale che, muovendo dalle esperienze più comprensibili per l'alunno e da esso realizzabili senza troppe difficoltà, operativamente, lo porti alle capacità più elevate di astrazione e concettualizzazione.

Si richiamano i punti fondamentali su cui si fonda questa metodologia:

a) analisi dei bisogni; per poter operare una scelta appropriata dei contenuti da proporre che devono tener conto:
   — dell'esperienza;
   — della realtà culturale, affettiva, sociale;
b) formulazione di ipotesi (vagliando fra più possibilità);
c) progettazione del piano di lavoro e divisione dei compiti (lavori di gruppo);
d) scelta e organizzazione degli strumenti;
e) raccolta dati;
f) elaborazione, selezione, interpretazione dei dati;
g) individuazione delle possibili relazioni;
h) verifica e valutazione dei risultati.

Un esempio di percorso didattico sul fumetto basato su questo tipo di metodologia potrebbe essere il seguente:

a) Indagine conoscitiva sul tipo di conoscenza del fumetto che gli alunni hanno; sui tipi di fumetto letti dall'alunno stesso o in famiglia, su chi li acquista, sul livello culturale-sociale del nucleo familiare.
b) esame di diversi tipi di fumetto portati dagli alunni, in classe, per analizzare il tipo di comunicazione trasmesso.
c) Organizzazione di gruppi di lavoro in classe con attribuzione dei compiti. Evidenziazione dei collegamenti con la lingua italiana, con la logica (matematica) e altre discipline, a seconda dei contenuti scelti per il fumetto.
d) Raccolta dei diversi tipi di inquadrature usate, delle onomatopee, dei contorni dei "fumetti" che delimitano i dialoghi, del tipo di linea cinetiche, ecc.
e) Analisi degli elementi della struttura delle immagini, dei personaggi, dei significati ecc.
f) Organizzazione dei diversi tipi di inquadratura e di immagini in funzione del racconto suddiviso in sequenze.
g) Realizzazione: smontaggio e rimontaggio degli elementi.
h) Verifica: composizione del fumetto pubblicizzazione, discussione.

Il *terzo e ultimo ambito*, quello *tecnico*, riguarda non solo la conoscenza dei materiali e degli strumenti tecnici che gli alunni dovranno acquisire per produrre dei messaggi, ma anche la consapevolezza che ogni funzione comunicativa richiede la scelta cosciente di un adeguato *mezzo di trasmissione*.

Anche per l'approccio con i *media* e per l'acquisizione delle tecniche l'insegnante dovrà fare in modo che l'alunno si attivi in *laboratori di ricerca* che gli permettono di pervenire alla conoscenza esprimendo la propria creatività.

Occorre a questo proposito chiarire che *gli strumenti e i materiali non vanno confusi con la tecnica vera e propria da una parte, e con le abilità tecniche, dall'altra.*

Nel disegno, la conoscenza dello strumento matita implica, la ricerca intorno ai vari tipi di matite esistenti, alla loro durezza, ecc., i materiali saranno costituiti dal tipo di supporto, dalla forma, ecc. La tecnica riguarda invece tutte le possibilità che le varie matite offrono; l'abilità tecnica è la capacità di sfruttare al massimo le possibilità espressive e comunicative di questo tipo di strumento, attraverso gli effetti di luce ed ombra e la sensazione dello spessore per pressione più o meno leggera del tratto che esso dà.



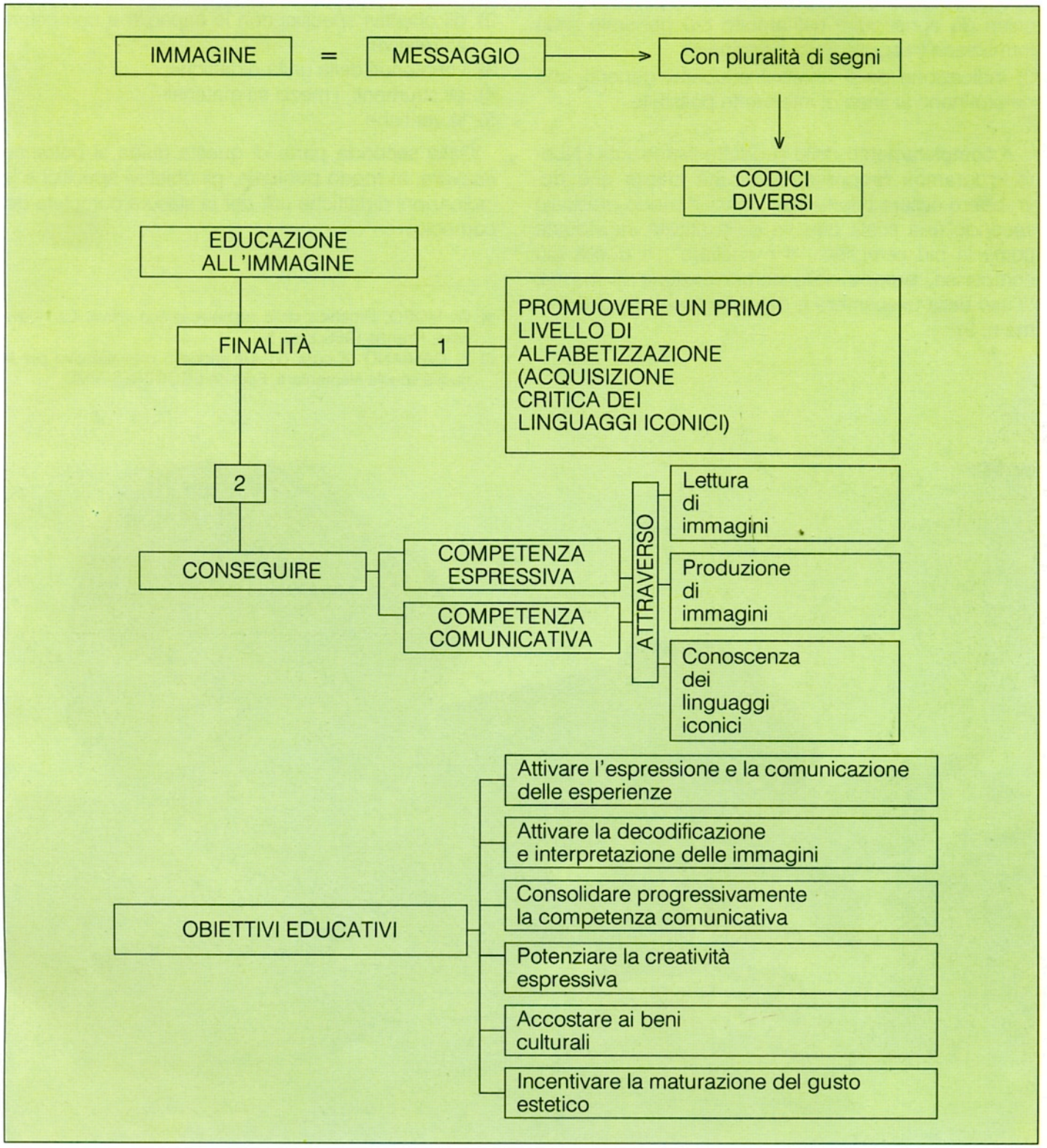
Emanuele, 9 anni

Struttura curricolare

La struttura curricolare dell'Educazione all'Immagine è organizzata secondo abilità e obiettivi che permettono all'insegnante di stendere una programmazione basata su una *progressione gerarchica degli apprendimenti* che tenga conto dei pre-requisiti di partenza degli alunni. Tale struttura, costituendosi attorno alle quattro abilità: vedere osservare, leggere, scrivere, parlare, offre un ambito di lavoro abbastanza vasto non necessariamente vincolato ad argomenti da sviluppare in un certo ciclo o in un altro.

Il curricolo di Educazione all'Immagine, desunto dal testo, può essere letto nello schema n. 8.

Schema n. 8



In questo *primo livello di curricolo "prescrittivo"* si possono distinguere i seguenti punti:

1) Definizione e chiarificazione del concetto di immagine, collegata all'ambito vastissimo della comunicazione.
2) Esposizione delle due finalità educative di questa specifica disciplina; la prima, strettamente collegata alla finalità più generale espressa nella Premessa, che prevede il primo livello di alfabetizzazione culturale e la seconda che esplicita le competenze particolari da conseguire nell'ambito più generale della formazione integrale della personalità.
3) Indicazione degli obiettivi educativi generali che determinano le linee di intervento possibile.

A completamento delle suddette indicazioni i Nuovi Programmi propongono alcune attività che dovrebbero essere offerte agli alunni in modo graduale secondo una scala che va dalla attività individuata come la più semplice: "il modellare", a quella più complessa, propria della comunicazione di massa, "l'uso della telecamera e del videotape" (vedi Schema n. 9).

Vedremo in realtà che il concetto di "complessità" può essere riferito più alle modalità d'uso di uno strumento che alle sue caratteristiche intrinseche e ai prodotti finali che esso determina: usare un pennello, infatti, può essere molto più complesso che usare una telecamera amatoriale.

Ad un *secondo livello di curricolo* occorrerà che l'insegnante prenda in considerazione:

1) le abilità di base: vedere, leggere, produrre, parlare;
2) gli obiettivi specifici con le capacità e competenze relative;
3) i contenuti delle unità didattiche;
4) gli strumenti, i mezzi e i materiali.
5) le verifiche.

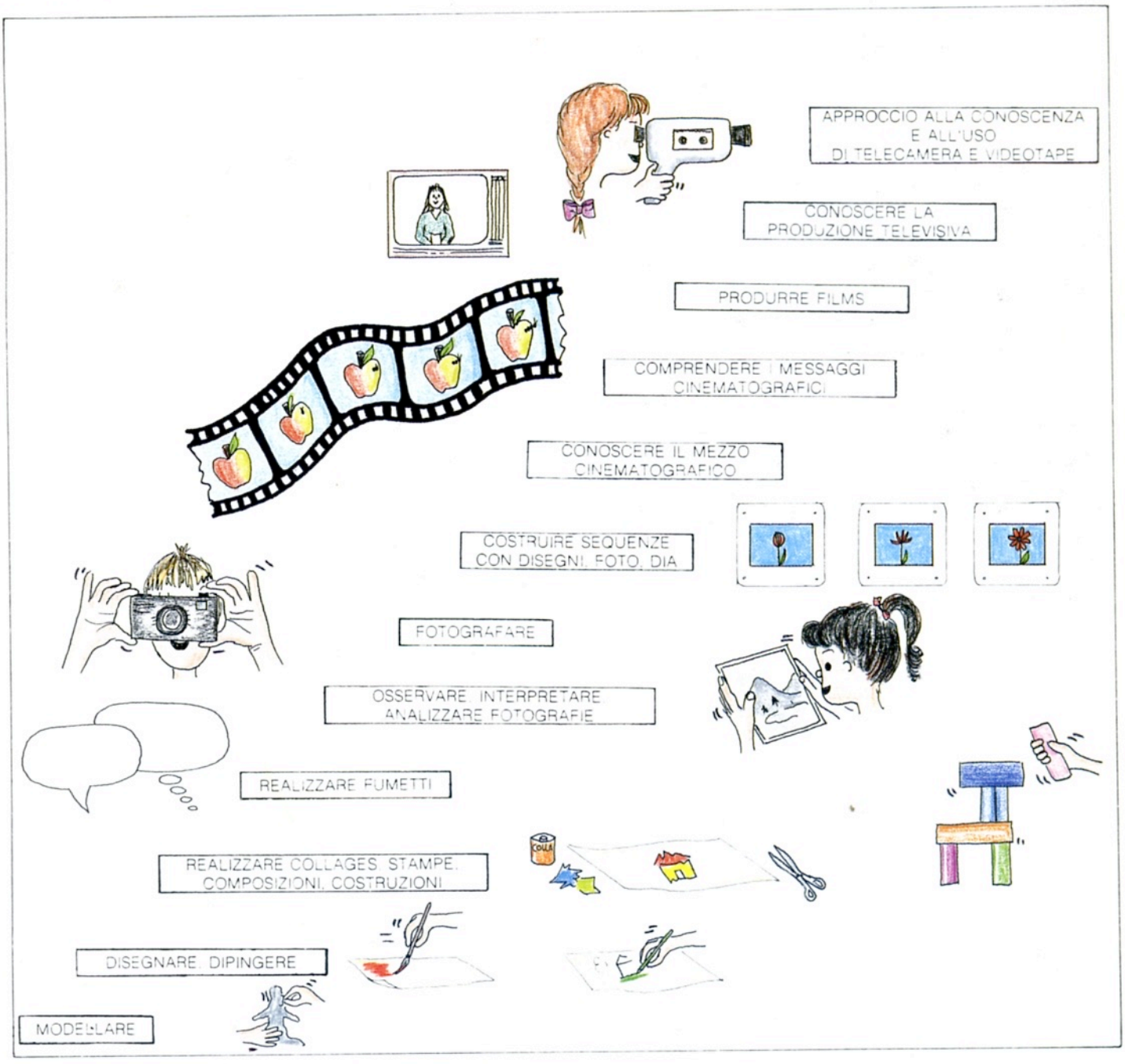
Dalla seconda parte di questa guida si potranno ricavare, in modo puntuale, gli obiettivi specifici e le indicazioni didattiche utili per la stesura completa del curricolo.

---

1) W. MORO, Didattica della comunicazione visiva, La Nuova Italia, Firenze 1985, pag. 5.
2) E. DAMIANO (a cura di), Un modello organizzativo per la nuova scuola elementare, Editrice ECOGESES AIMC



Schema n. 9


APPROCCIO ALLA CONOSCENZA E ALL'USO DI TELECAMERA E VIDEOTAPE
CONOSCERE LA PRODUZIONE TELEVISIVA
PRODURRE FILMS
COMPRENDERE I MESSAGGI CINEMATOGRAFICI
CONOSCERE IL MEZZO CINEMATOGRAFICO
COSTRUIRE SEQUENZE CON DISEGNI, FOTO, DIA
FOTOGRAFARE
OSSERVARE, INTERPRETARE, ANALIZZARE FOTOGRAFIE
REALIZZARE FUMETTI
REALIZZARE COLLAGES, STAMPE, COMPOSIZIONI, COSTRUZIONI
DISEGNARE, DIPINGERE
MODELLARE





8. COLLEGAMENTI INTERDISCIPLINARI

Il progetto educativo dei Nuovi Programmi si caratterizza per la realizzazione unitaria dell'opera educativa nonostante la differenziazione delle singole parti da svolgere per ottenere il risultato finale.

Leggendo il testo sembra emergere una contraddizione tra due aspetti: da una parte la Premessa ribadisce, in più punti, il progetto unitario, ad es. laddove espone il principio per cui il programma "mira ad aiutare l'alunno (...) *a possedere unitariamente la cultura che apprende ed elabora*" ed *"esige di essere svolto secondo un passaggio continuo che va da una impostazione unitaria pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati"*; dall'altra il testo ci propone una articolazione in attività che sembrerebbe avallare una precoce differenziazione e specificità degli insegnamenti disciplinari col pericolo di frantumare il processo di apprendimento in tanti ambiti separati difficilmente riconducibili alla unità della conoscenza (come di fatto succede nella scuola media).

Il Problema diventa ancor più complesso se si vanno a vedere le indicazioni date dalla normativa vigente, relative all'organizzazione didattica, che prevedono l'intervento di più insegnanti sullo stesso gruppo classe (3 su 2 classi, 4 su 3 classi ecc.) e la valorizzazione delle esperienze e degli specifici interessi degli insegnanti stessi.

Come si può dunque giungere alla risoluzione della contraddizione e cioè: come si può mantenere l'unitarietà dell'opera educativa del processo di apprendimento nonostante la differenziazione in discipline e l'intervento di più insegnanti con diverse esperienze e competenze?

La risposta non può che essere questa: attraverso l'individuazione dei *collegamenti interdisciplinari* esistenti (ed emergenti dal testo stesso dei Nuovi Programmi) tra le diverse discipline e, successivamente, attraverso l'aggregazione oggettiva e giustificata tra le discipline secondo i collegamenti interdisciplinari individuati nel testo.

Proprio in questa ottica è stata condotta la ricerca di E. Damiano, che ha analizzato e catalogato tutti i collegamenti interdisciplinari citati nelle singole discipline ed ha individuato ben 125 passi indicativi di collegamenti tra le 11 attività (1).

Poiché i collegamenti si riferiscono, a volte, a più di una disciplina sono stati indicati 382 complessivi collegamenti che ciascuna disciplina dà o riceve.

Schema n. 10

INDICATORI DI FREQUENZA PER CIASCUNA DISCIPLINA	
Ed. all'Immagine	58 collegamenti
Geografia	54 collegamenti
Matematica	45 collegamenti
Ed. Motoria	45 collegamenti
Lingua Italiana	42 collegamenti
Ed. al Suono e alla Musica	40 collegamenti
Storia	31 collegamenti
Scienze	28 collegamenti
Studi sociali	16 collegamenti
Lingua straniera	14 collegamenti
Religione	9 collegamenti

Secondo quanto emerge dallo schema è importante notare come l'Educazione all'Immagine, a livello di collegamenti interdisciplinari, risulti essere al primo posto.

Altre considerazioni rilevanti che si ricavano dalla ricerca citata sono le seguenti:

L'Educazione all'Immagine:

a) è il punto focale delle esperienze di apprendimento in quanto ad essa si collegano tutte le discipline, escluse solo la Religione e gli Studi Sociali;
b) costituisce un elemento forte di aggregazione interdisciplinare in quanto attorno ad essa ruotano le altre discipline maggiormente collegate come la Geografia, l'Educazione Motoria, la Matematica, la Lingua Italiana, l'Educazione al Suono e alla Musica;
c) diventa il perno centrale della programmazione curricolare se è vero che nell'*"interrogare criticamente"* il mondo delle immagini sta la *"peculiarità del programma"*, come si legge nel paragrafo della Premessa dedicato alle "linee del programma".

D'altra parte, ai giorni nostri, in una realtà dominata dai mass-media, non si può negare la valenza di un'educazione ai linguaggi visivi ed audiovisivi né mettere ancora in dubbio che, proprio attraverso la lettura e l'interpetazione dei linguaggi iconici, musicali e motori, con i quali il bambino ha una così forte

consuetudine, si possano favorire apprendimenti più complessi quali quelli concernenti la lingua e la matematica. In questa prospettiva *l'educazione all'immagine può essere considerata il "medium" facilitante per gli apprendimenti più complessi.*

Anche dall'analisi delle tipologie dei collegamenti, classificate in: *collegamenti per obiettivi, per contenuti, e per metodi,* si ricavano interessanti indicazioni:

Collegamenti dell'Educazione all'Immagine con le altre discipline:	
per obiettivi	10 collegamenti
per contenuti	8 collegamenti
per metodo	4 collegamenti
totale	22 collegamenti

Poiché la tipologia di collegamento per obiettivi è alta solo in questa disciplina, ciò significa che essa offre molte possibilità per raggiungere quei pre-requisiti indispensabili nell'affrontare tutte le altre discipline ed è l'approccio fondamentale da sfruttare per poter raggiungere, senza difficoltà, e seguendo un naturale processo di apprendimento, gli obiettivi comuni con le altre aree.

Secondo la ricerca dal testo dei Nuovi Programmi, l'aggregazione emergente come ottimale per collegamento di metodi, contenuti ed obiettivi è quella tra l'Educazione all'Immagine e l'area linguistica.

Al di là di questa indicazione (che comunque non sempre può risultare attuabile all'interno delle scelte fatte dai Collegi dei Docenti e dagli insegnanti di modulo, visto che si deve tener conto anche delle capacità e competenze individuali dei docenti), è importante che, per il *carattere interdisciplinare e veicolante* della Educazione all'Immagine, essa possa essere svolta in *laboratori opportunamente attrezzati*, nelle *ore di "contemporaneità docente"*, per poter lavorare con gruppi di alunni *in verticale* tra più classi o *in orizzontale* per gruppi di livello, in modo da favorire la socializzazione e l'integrazione degli svantaggiati e/o handicappati.

Per facilitare il lavoro di programmazione e di scelta delle attività si offrono alcune esemplificazioni di collegamenti tra le varie discipline nello schema n. 11.



Schema n. 11

Educazione all'immagine - lingua italiana

Il primo collegamento, il più importante, è quello con la Lingua Italiana, perciò partiremo da queste due discipline per suggerire qualche indicazione operativa consci che, sicuramente, ogni docente potrà arricchire l'elenco con le proprie esperienze professionali:

— Lettura di immagini: linguaggio verbale e linguaggio visuale: aspetti denotativi e connotativi.
— Trasmissione di messaggi.
— Invenzione di storie con/senza didascalie.
— Il fumetto: ideazione e realizzazione
— Produzione di una storia in diapositive commentate/interpretate dagli alunni attraverso fotografie/disegni.
— Progettazione, realizzazione e fruizione di un film inventato dai bambini.
— Drammatizzazione.
— ecc.

Educazione all'immagine - matematica

— Rappresentazioni di insiemi, grafici, schematizzazioni.
— Rappresentazione grafica di situazioni problemiche.
— Invenzione di storie e drammatizzazione di situazioni problemiche o matematiche in genere con eventuale realizzazione di fumetti/film.
— Logica: manipolazioni, sequenze di immagini.
— ecc.

Educazione all'immagine - scienze

— Esperienze di esploraz. d'ambiente: textures del territorio.
— Analisi d'ambiente per "il superamento degli stereotipi"
— Rappresentazioni grafiche dell'ambiente
— Documentazione fotografica.
— Ideazione di diatape/film/videotape di argomento scientifico.
— ecc.

Educazione all'immagine - storia

— Lettura documenti storici (immagini storiche: quadri, vasi, mappe ecc.).
— Progetto museo.
— Drammatizzazioni storiche.
— Documentazione (storia personale, vecchie foto, ecc.).
— ecc.

Educazione all'immagine - lingua straniera

— Associazione audiovisiva (immagini-parola-frase).
— Lettura di immagini dell'ambiente straniero.
— ecc.

Educazione all'immagine - geografia

— Esplorazione/documentazione d'ambiente
— Topografia: lettura carte tematiche e realizzazione carte topografiche.
— Lettura/costruzione carte geografiche - Grafici.
— Realizzazione di plastici.
— Textures: analisi del territorio.
— ecc.

Educazione all'immagine - studi sociali

— Rappresentazioni grafiche
— Costruzione di grafici
— Lettura di immagini
— ecc.

Educazione all'immagine - educazione al suono e musica

— Notazione
— Progettazione, realizzazione di colonne sonore per film e videotape.
— Realizzazione di diatape sonorizzati;
— Espressione e rappresentazione grafica dell'ambiente sonoro
— Ascolto di musica e produzione espressiva (su tema, libera, con tecniche diverse).
— Esecuzione di spettacoli (scenografie)
— ecc

Educazione all'immagine - educazione motoria

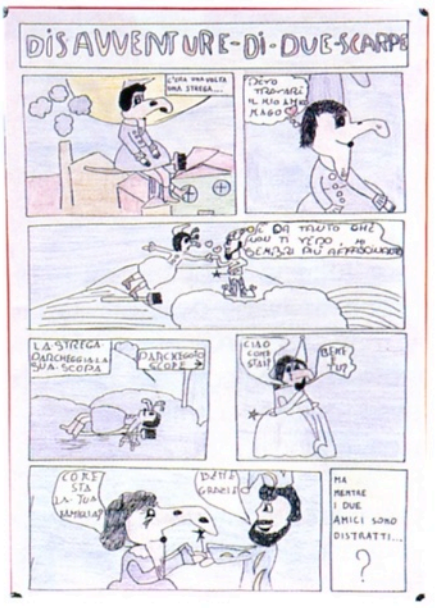
— Acquisizione dei pre-requisiti spazio-temporali: (disegna a destra, sinistra, sotto, sopra, ecc.).
— Costruzione di storie da ordinare in sequenze (prima-dopo, davanti-dietro)
— Acquisizione coordinamento oculo-manuale (seguire percorsi disegnati, colorare dentro-fuori, impastare e manipolare...).
— Acquisizione del coordinamento motorio (dipingere con colori a dita, lavorare con la creta, disegnare percorsi ed eseguirli, disegnare vari movimenti e posizioni del corpo).
— Acquisizione del "sè" corporeo (disegnare le varie parti del corpo).
— ecc.

Come si può notare, alcune attività, come ad es. la drammatizzazione, vengono riprese in più collegamenti in quanto sono quelle in cui convergono più linguaggi, verbali e non, e quindi perseguono, con la loro attuazione, più obiettivi educativi.

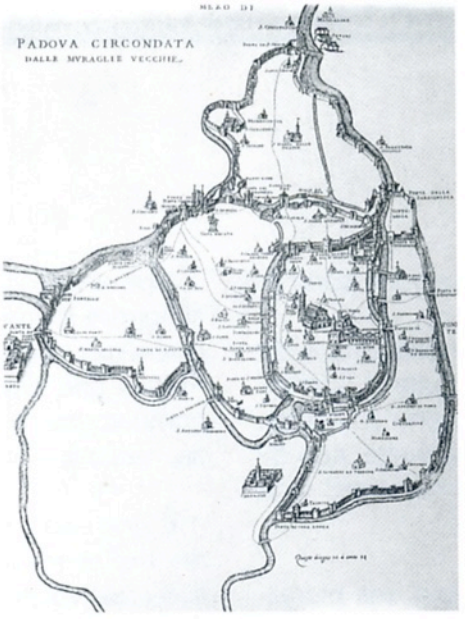
Per questo è necessario che ad esse venga riservato un ambito ben preciso all'interno di una corretta programmazione curricolare condotta nell'ottica interdisciplinare.

---

1) E. DAMIANO (a cura di), op. cit.



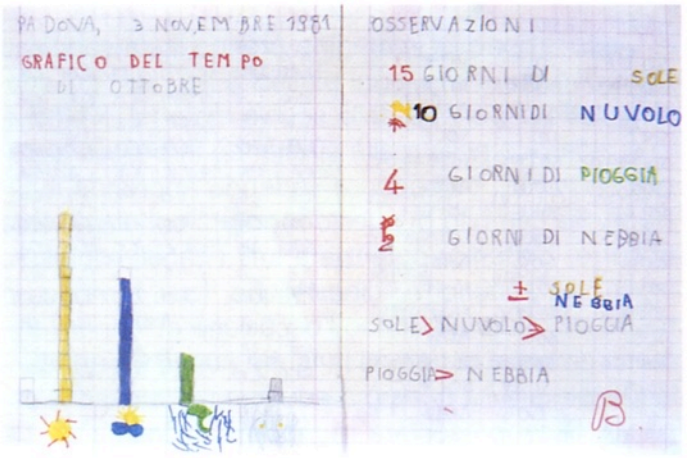
La realizzazione del fumetto è un esempio di collegamento con la lingua.



Piantina delle mura medioevali di Padova.



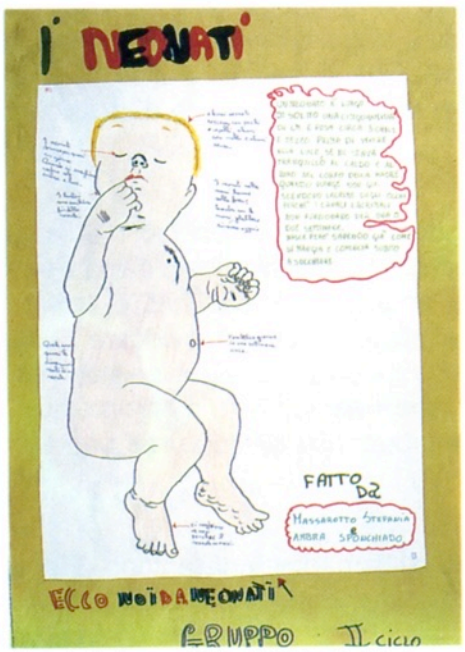
Studi sociali. Un quartiere di S. Giovanni Rotondo (FG) alla fine degli anni '60.



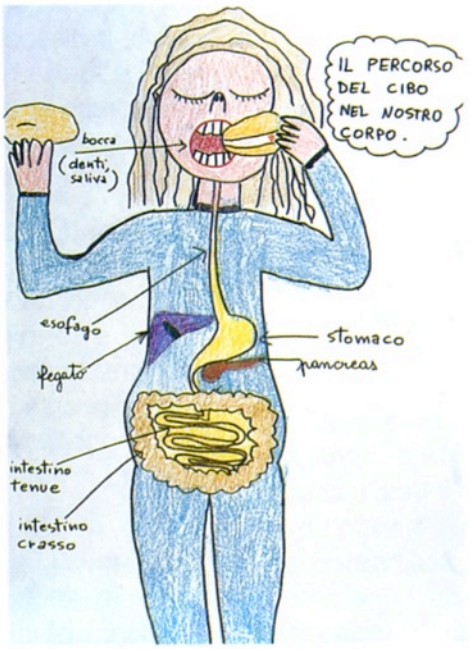
Esempio di schematizzazione grafica in attività logica matematiche.



Rappresentazione grafica del quartiere.



Uso delle immagini in attività scientifiche.



Acquisizione del sé corporeo



Notazione musicale.

9. TESTO UFFICIALE DEL PROGRAMMA DI EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

«I caratteri di questa forma di educazione sono ricavabili dal concetto di "immagine".

L'immagine è un messaggio, cioè una sequenza di segni, suoni, forme, ecc., con la quale si intende comunicare qualcosa. Perciò, l'immagine si delinea come un certo modo di considerare la realtà, non disegnandone una copia, elaborandone bensì una rappresentazione.

L'immagine è un messaggio affidato a una pluralità di segni non riducibili a un solo codice: ad esempio, l'immagine filmica o televisiva è, nel contempo, parola, immagine, suono.

Per rendere comprensibile l'immagine e, quindi, assumerla in funzione educativa, si deve essere in grado sia di decodificare i codici utilizzati (parola, suono, movimento, forma, colore, ecc.), sia di interpretarne il contesto comunicativo.

L'educazione all'immagine si delinea come attività diretta al conseguimento della competenza espressiva e comunicativa; avere questa competenza significa divenire capaci di tradurre in un messaggio la propria esperienza e di conoscere i vari sistemi di segni propri dell'ambiente culturale in cui si vive.

In questa prospettiva, l'educazione all'immagine si affianca all'educazione linguistica, all'educazione musicale, all'educazione motoria, ecc., in quanto l'immagine, come la lingua verbale, il suono musicale, il gesto, ecc., appartiene all'universo del linguaggio, inteso come opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione.

Peraltro, con l'educazione all'immagine si pone in evidenza che la ricchezza del vivere umano non è conoscibile ed esprimibile solo attraverso i sistemi di segni, perché vi è il mondo delle forme, delle raffigurazioni, dei colori, del movimento, ecc., con i quali ci si può esprimere e si può comunicare.

La competenza comunicativa è acquisita sia quando il fanciullo è guidato a leggere le immagini, sia quando egli si dedica a produrle. Il fanciullo scopre abbastanza presto che le immagini hanno un significato e che egli, progettando e realizzando sequenze di immagini, anche con l'utilizzazione di tecniche e media diversi, promuove la sua conoscenza dei linguaggi iconici.

Non va persa di vista, tuttavia, l'opportunità di distinguere le immagini che derivano dalle attività del disegnare, dipingere, modellare, incidere, dalle immagini che rimandano alle tecnologie dei mezzi di comunicazione di massa, quali telecamera, cinepresa, macchina fotografica, ecc.

È una distinzione rilevante, perché dovrebbe favorire nell'alunno la percezione sia del potenziale ideativo-creativo proprio dell'intenzionalità comunicativa, sia il limite imposto dalla struttura del mezzo tecnologico.

L'educazione all'immagine prende il via sul piano operativo con i linguaggi plastici e figurativi già sperimentati nel periodo della scuola materna. Il fanciullo si inserisce nella realtà sfruttando le proprie capacità sensoriali: toccando e vedendo apprende e capisce. Nell'ambito di questo rapporto con l'ambiente occorre, pertanto, potenziare tutti i canali espressivi legati alle esperienze cinestetiche, tattili e visive, in modo da offrire all'alunno l'occasione di fondere elementi diversi e di tradurli in forme nuove e significanti. Queste attività mirano a educare nell'alunno la capacità di rappresentare in modo personale i contenuti dell'esperienza.

Le esperienze effettuate con vari mezzi espressivi dovranno sollecitare l'alunno a decodificare i dati acquisiti, a dissociarli, a elaborarli prima di ricostruirli in modi e forme nuovi. Ogni materiale sfruttato in chiave espressiva diventa un medium ricco di possibilità diverse.

L'alunno, facendo esperienza con più media, si abitua a fronteggiare le situazioni nuove, affina il proprio senso critico, acquisisce la capacità di trovare ordine e forma, di ristrutturare e individuare nuovi rapporti. I mezzi di espressione visuale possono essere reinventati e gestiti dal fanciullo e offrono, quindi, un positivo contributo allo sviluppo del pensiero creativo.

Le attività legate all'immagine consentono di promuovere anche le prime esperienze di educazione estetica, abbiano esse carattere espressivo-creativo che fruitivo-critico.

Obiettivi e contenuti

L'educazione all'immagine è finalizzata al conseguimento di questi obiettivi:

- promuovere un primo livello di alfabetizzazione intesa come acquisizione critica dei linguaggi iconici, attivando l'espressione e la comunicazione delle esperienze, nonché la decodificazione e la interpretazione delle immagini, e consolidando progressivamente la competenza comunicativa;
- potenziare la creatività espressiva che è carattere comune a tutti gli individui ed è educabile;
- accostare alla varietà dei beni culturali, con particolare riferimento a quelli presenti nell'ambiente, e in particolare alle opere di scultura e pittura, di arte decorativa, del teatro, del cinema, ecc., incentivare la maturazione del gusto estetico, in modo da rendere sempre più ricca la comprensione del "messaggio" dell'opera d'arte.
- Il rapporto di interazione tra il fanciullo e l'ambiente è fondamentale per qualsiasi attività espressiva e comunicativa che, in ogni caso, deve scaturire dall'esigenza di manifestare i contenuti dell'esperienza razionale e affettiva.

Si tratta di un rapporto che non può essere compromesso da stereotipi retorici e banalizzanti.

Allo scopo di stimolare le attività espressivo-comunicative si possono prendere in considerazione:

- le esperienze vissute (per esempio, giochi, eventi quotidiani, avventure, viaggi, feste, cerimonie familiari, religiose e tradizioni locali);
- le storie di persone, di personaggi reali e immaginari, protagonisti di storie lette, ascoltate, viste, inventate, le storie di animali;
- gli aspetti dell'ambiente.

In questo ambito è indispensabile fare ricorso a una varietà di materiali e di procedimenti, nonché a una serie di contatti e di itinerari guidati. Per quanto concerne i procedimenti, al fine di evitare il pericolo di un vuoto tecnicismo, occorrerà tenere presenti gli obiettivi che di volta in volta si potranno perseguire, la natura dei mezzi utilizzati e il loro grado di rispondenza sia ai livelli di sviluppo del fanciullo, che alla natura degli argomenti presi in considerazione. A titolo puramente indicativo si ipotizzano alcune attività in vista di obiettivi specifici. Si tratta di una elencazione che, entro certi limiti, implica una intrinseca articolazione temporale, nel senso che alcune attività vanno prese in considerazione solo dopo che ne saranno state proposte altre più semplici e rispondenti ai procedimenti di figurazione del fanciullo.



Federico, 7 anni

— Modellare sabbia, creta, cere e paste di vario tipo, ecc., per favorire la percezione tridimensionale, il contatto diretto con la materia, la coordinazione delle braccia, delle mani, delle dita.

— Disegnare e dipingere, per favorire opportunità di espressione e, implicitamente, il riconoscimento e la riproduzione delle forme e dei colori, la coordinazione occhio-mano, lo sviluppo del senso estetico.

— Utilizzare materiali di varia provenienza per realizzare collages, stampe, composizioni e costruzioni.

— Incidere materie diverse (per esempio, vegetali, linoleum, ecc.) e rilevare impronte da varie superfici.

— Collegare l'immagine e la parola mediante la realizzazione di fumetti per aiutare il fanciullo a superare difficoltà di verbalizzazione, ad acquisire migliori strutturazioni spazio-temporali e a cogliere le differenze tra discorso diretto e discorso indiretto (preparazione di fumetti sulla base di scalette predisposte in precedenza).

— Osservare le immagini fotografiche per interpretarne il significato e per avviare il riconoscimento dei campi, dei piani, delle diverse angolazioni e di altri elementi compositivi quali il bianco e il nero, il colore, le luci.

— Fotografare oggetti e situazioni da differenti angolazioni, in bianco e nero e a colori, in posa o istantanea, per confrontare modi diversi di rappresentare la realtà, collegandoli alle personali esigenze di espressione e comunicazione.

— Costruire sequenze con disegni, fotografie e diapositive, raccontando storie e documentando ricerche, anche per acquisire una migliore strutturazione spazio-temporale.

— Conoscere il mezzo cinematografico per comprenderne i messaggi, intuire i significati delle inquadrature e delle sequenze e conoscere le fasi di lavorazione.

— Produrre films a passo ridotto, collegati all'esigenza di comunicare ed esprimersi.

— Conoscere la produzione televisiva per avviare a una lettura selettiva dei programmi e ad una prima conoscenza delle peculiarità tecniche e comunicative del mezzo televisivo.

— Avviare, quando ciò sia possibile, alla conoscenza e all'uso della telecamera e del videotape.

Indicazioni didattiche

Anche le attività legate all'immagine comportano una precisa azione didattica. Occorre pertanto superare la tendenza al non intervento nell'attesa di un prodotto infantile che dovrebbe manifestarsi in modo del tutto spontaneo. Il fanciullo può esprimersi in modo personale solo se opportunamente guidato in situazioni ricche di stimoli e di materiali adatti. Sarà, pertanto, necessario:

— motivare, organizzare e arricchire l'esperienza espressiva dell'alunno, evitando di ricorrere a metodi, strumenti e modelli che non promuovano la creatività (ad esempio, disegni da completare o solo da colorare, sagome);

— rimuovere blocchi psicologici e difficoltà espressive e comunicative, aiutando il fanciullo, anche mediante il dialogo, a riflettere sui contenuti delle sue realizzazioni;

— conoscere le caratteristiche dell'evoluzione grafica e plastica infantile, al fine di rispettare il principio della gradualità, predisponendo anche i materiali meglio rispondenti a quei livelli di sviluppo;

— organizzare l'ambiente scolastico fornendolo di una adeguata varietà di materiali e di strumenti, non dimenticando che le possibilità espressive del fanciullo variano in rapporto agli stimoli che egli riceve dall'ambiente stesso;

— dare, al giusto momento, tutti quei suggerimenti che si rendono necessari per la migliore utilizzazione dei mezzi e degli strumenti.

L'eventuale intervento correttivo va effettuato attraverso il gioco e altre attività. Per quanto riguarda in particolare il disegno e il modellamento c'è da tener presente che questi linguaggi sono strettamente legati a una capacità di rappresentazione spaziale ancora in fase di sviluppo.

Sarebbe, pertanto, controproducente costringere il fanciullo a raddrizzare una figura rovesciata, a modificare le proporzioni, a riempire uno sfondo con un determinato colore. Certe carenze potranno essere colmate anche proponendo esperienze con mezzi espressivi diversi.

La creatività deve essere stimolata, facendo ricorso a tipi di metodologia attiva, ricca di sollecitazioni, utilizzando proposte creative (giochi e sperimentazioni).

I linguaggi iconici devono servire a cogliere tutte le esperienze e gli elementi di natura percettiva, tattile visiva, cinestetica, che in altre forme di comunicazione sarebbero destinati a perdere gran parte della loro identità. Un processo di integrazione attuato dall'interno può configurarsi in una molteplicità di rapporti interdisciplinari. Mediante l'incontro di più linguaggi si possono realizzare prodotti espressivi autonomi come il fumetto, la fotostoria, la diapositiva



Angela, 10 anni

sonorizzata, la sequenza di trasparenti per la lavagna luminosa, la storia e il reportage televisivo, il film, nonché molte forme di rappresentazione teatrale (mimodramma, teatro-danza, teatro delle ombre, teatro delle marionette e dei burattini). Il teatro dei burattini, in particolare, costituisce una delle migliori occasioni per rendere vivo e operante il principio della integrazione.

Quando il fanciullo comincia a maturare le facoltà critiche e acquisisce una maggiore capacità di riflessione, ha bisogno di essere sostenuto, incoraggiato, indirizzato verso nuove esperienze. Nel momento in cui affiora, per esempio, l'esigenza della verosimiglianza, si possono introdurre il disegno dal vero e la fotografia e metterli al servizio dell'espressione e della documentazione.

Al fanciullo che, uscendo dal momento egocentrico, comincia ad aprirsi agli interessi di gruppo, si possono proporre realizzazioni collettive (dipinti, collages, lavori teatrali, audiovisivi) secondo il principio della suddivisione dei compiti.

Questo tipo di attività educa socialmente l'alunno. Il primo incontro con le opere d'arte deve essere facilitato agli alunni, avvalendosi anzitutto del patrimonio artistico dell'ambiente. In assenza di tale diretto riferimento, si utilizzeranno riproduzioni a colori e diapositive che saranno presentate per promuovere negli alunni l'osservazione attenta dell'opera d'arte, allo scopo di maturare una iniziale sensibilità estetica.

Naturalmente questo criterio metodologico può essere utilizzato anche per altri prodotti legati all'immagine (raccolte di fotografie e di manifesti, fumetti, films, trasmissioni televisive). In questo campo si dovranno prevedere contatti con gli enti pubblici territoriali e altri istituzioni e forme di collaborazione con gli esperti delle sezioni didattiche dei musei, delle biblioteche, delle cineteche.

Nell'ambito dell'espressione grafica e plastica l'oggetto della valutazione non è l'idea del bello e della rassomiglianza con la realtà, ma la linea di sviluppo della produzione del fanciullo nelle sue componenti intellettive, sociali, estetiche e creative. L'insegnante dovrebbe essere in possesso di una informazione di base intorno alla fenomenologia della rappresentazione plastica, grafica e pittorica per arrivare a una più attenta e comprensiva valutazione dei prodotti infantili.

In mancanza di locali appositi, l'aula potrà essere facilmente organizzata in vista delle attività che si vorranno proporre agli alunni. Si tratterà di utilizzare i banchi come delle unità mobili per creare gli spazi per il lavoro singolo, per il lavoro di gruppo, per l'incisione e la stampa, per il modellamento, per la realizzazione di diapositive su carta lucida. Materiali e strumenti dovranno essere accessibili a tutti e verranno usati secondo il principio della comunanza dei mezzi e della responsabilità comune».

PARTE SECONDA

IL LINGUAGGIO DELLE IMMAGINI



1. IMMAGINE E PERCEZIONE



INTRODUZIONE

L'insegnante, seguendo un corretto approccio all'Educazione all'immagine, deve prendere in considerazione, in primo luogo, il vasto ambito della *percezione visiva*, poiché è il più direttamente coinvolto nei processi di lettura della realtà.

Lo sviluppo delle *capacità percettivo-visive*, infatti, costituisce per l'alunno un *pre-requisito fondamentale* perché egli possa acquisire le competenze del leggere e del produrre messaggi visivi.

Innanzi tutto occorre definire che cosa si intenda per percezione.

La percezione è l'attività attraverso la quale entriamo in contatto con la realtà esterna e che ci permette di ricavare informazioni dall'ambiente e interagire direttamente con esso.

Essa coinvolge tutti gli organi sensoriali (vista, udito, olfatto, gusto e tatto) ed è strettamente connessa allo sviluppo del pensiero e del linguaggio e quindi alle capacità espressivo-comunicative degli alunni (fig. 1).

L'ambito vasto e complesso della percezione è stato affrontato da diverse teorie psicologiche, in particolare dalla psicofisica, dalla psicofisiologia, dalla psicologia funzionalista, dalla psicologia comportamentista o behaviorista, dalla psicologia cognitiva, dalla psicologia della Gestalt e da quella transferenziale, nonché dalla psicanalisi.

L'insegnante dovrebbe possedere sul piano culturale e professionale alcune conoscenze-chiave relative all'attività percettiva in generale e alla percezione visiva in particolare.

In primo luogo deve tener presente che l'attività percettiva è strettamente correlata e interdipendente con le operazioni logiche, le attività senso-motorie ed il linguaggio, per cui un'educazione della percezione ha delle valenze più generali nell'ambito educativo complessivo.

In secondo luogo, occorre tener presente, che i quattro fattori sopra indicati, che hanno caratteristiche proprie e che concorrono allo sviluppo globale della personalità del bambino, si evolvono attraverso precise fasi di sviluppo, come ampiamente è stato dimostrato dagli psicologi della portata di Piaget, Lurija, Vygotskij ed altri.

Man mano che l'intelligenza progredisce viene meglio orientata anche la capacità percettiva, che si affina nell'acquisizione di informazioni e nell'osservazione della realtà e, viceversa, attraverso una percezione più complessa e più dettagliata della realtà circostante si sviluppano processi più evoluti, sia dal punto di vista cognitivo che di adattamento della personalità all'ambiente.



1

In terzo luogo, fondamentale è sapere che, attraverso un preciso addestramento percettivo si può favorire lo sviluppo del pensiero e del linguaggio nonché le capacità creative e dell'immaginazione.

Nell'ambito specifico della *percezione visiva* è possibile, attraverso l'attività di esplorazione della realtà delle immagini e dei messaggi visivi, sviluppare nei bambini modalità generali del pensiero quali l'analisi, la sintesi, il coordinamento logico, il pensiero divergente, il pensiero creativo.

Fondamentale è analizzare quali siano i meccanismi che stanno alla base dell'organizzazione percettiva di una immagine o di oggetti della realtà, cioè secondo quali leggi vengano organizzati i segni che noi percepiamo e come queste leggi si evolvano in relazione alle fasi dello sviluppo dell'individuo e all'esperienza visiva che egli compie nell'ambiente.

Sinteticamente si riportano le *fasi dello sviluppo visivo*.

a) *Dalla nascita ai due-tre mesi* il bambino manifesta una certa *attività oculo-motoria* caratterizzata, dal fatto che "gli oggetti osservati sono assimilati all'attività stessa dello sguardo" (Piaget). In questa fase gli occhi del bambino vengono attirati soprattutto da alcune particolarità fisiche dell'oggetto, quali: la *forma*, il *colore*, le *dimensioni*; non esiste ancora un particolare interesse che spinga lo sguardo all'osservazione. (fig. 2).

b) *Dai tre mesi in poi*, fino ai tre anni circa, si può parlare di una vera e propria attività oculo-motoria; il bambino comincia a guardare gli oggetti secondo un interesse preciso, si affinano le *capacità discriminatorie dell'occhio* e, in seguito alla maturazione del sistema nervoso centrale, l'abilità di fermare lo sguardo al punto voluto. L'ampiezza del movimento oculo-motorio varia in funzione di ciò che viene guardato (fig. 3).

c) *Intorno ai 3-4 anni* l'esplorazione percettiva è ancora *limitata*, le informazioni tratte dalla realtà circostante sono relative a *zone ristrette dell'oggetto osservato* o ad una parte di immagine, in particolare memorizza prima e più facilmente colore, forme e linee spazialmente vicine, viene attratto più dalle parti alte dell'immagine che da quelle in basso.

d) *Tra i cinque e i sette anni*, con l'estensione del campo visivo di esplorazione, aumentano la quantità di informazioni memorizzate e *si rafforza la capacità di esplorazione* da sinistra a destra, dall'alto in basso, soprattutto con l'apprendimento della lettura e della scrittura (fig. 4).

e) *Fino agli otto anni* persiste una forma di *egocentrismo percettivo* per cui il bambino ritiene che il proprio punto di vista sia l'unico e il più importante. In seguito si svilupperà una maggiore capacità di tener conto anche di quello degli altri (fig. 5).



2



3



4



5

Per quanto riguarda i *modelli delle immagini mentali* che servono per identificare e riconoscere un oggetto (esempio: quello è un cane perché corrisponde all'immagine mentale che ho del cane, cioè un animale con quattro zampe, il pelo, la coda, ecc.), solo intorno ai quattro-cinque anni il bambino riesce ad acquisire modelli di immagini parziali e solo intorno ai sei anni si costruiscono modelli mentali coerenti e articolati, con l'accresciuta capacità di esplorare in modo sistematico e totale l'oggetto (fig. 6).

Per questo, la qualità dell'esperienza visiva che il bambino compie nell'ambiente in cui vive, ha una incidenza fondamentale sullo sviluppo delle sue capacità psichiche. Infatti, numerosi studi su bambini abbandonati fin dalla nascita ed accolti in istituti di carità dove, nei primi anni di vita venivano lasciati, per la maggior parte del tempo, distesi nella loro culla in posizione supina e quindi con ambiti visivi molto ristretti, hanno dimostrato l'evidenziarsi nei soggetti di un ritardo mentale irreversibile.



7



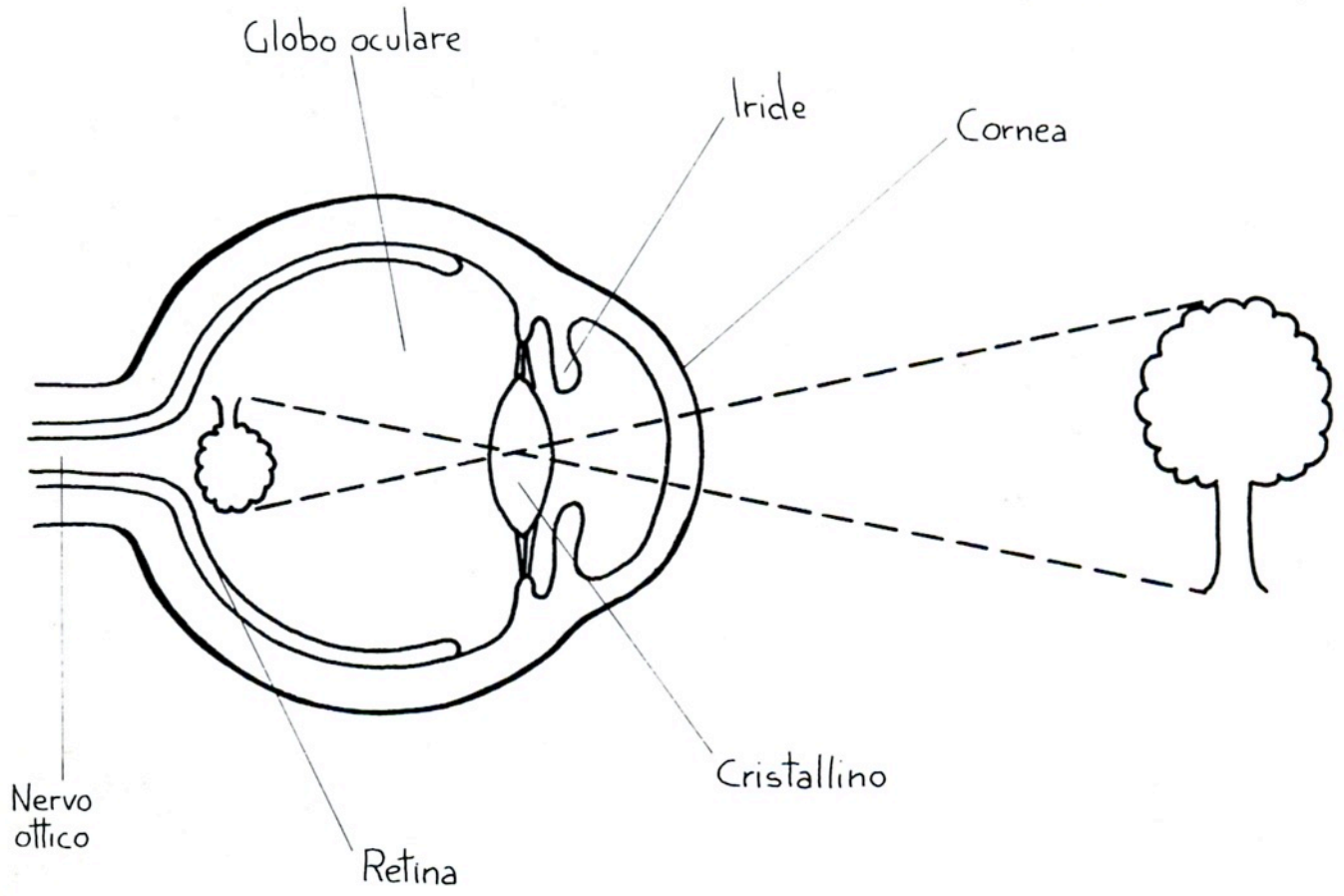
6

Da quanto detto si può evincere *l'importanza nell'azione educativa dell'esplorazione visiva* che parta da immagini semplici ma non stereotipate, con informazioni chiaramente intelleggibili e introduca successivamente immagini sempre più complesse e articolate (ad es. opere d'arte).

Anche l'esplorazione visiva dell'ambiente circostante nelle sue forme, colori, luci, ombre ecc. costituisce una attività importantissima per lo sviluppo delle varie facoltà mentali (fig. 7).

Come abbiamo già detto, la percezione di un oggetto implica il concorso di molte informazioni che ci provengono da esso, che sono date, oltre che dalla vista, anche da altri sensi, comprese le sensibilità termica e dolorifica.

Non possiamo ignorare gli aspetti del processo sensoriale, del suo funzionamento e dei suoi possibili errori anche se, ciò che ci interessa mettere in evidenza, sono i *meccanismi percettivo-visivi.*



8

Lo stimolo fisico (luminoso) arriva all'occhio e, attraverso la pupilla, si fissa nella retina in forma capovolta. La retina è costituita da recettori retinici (coni e bastoncelli) che, per mezzo del nervo ottico, inviano informazioni alle cellule nervose dell'area corticale-visiva sotto forma di impulsi elettro-chimici. Tali impulsi sono quindi riconosciuti ed elaborati dal cervello (fig. 8).

Questa sintetica descrizione di tipo fisiologico non chiarisce, però, come le immagini si impongano percettivamente alla nostra attenzione in forme organiche o in configurazioni compiute in modo che noi possiamo identificarle e leggerne il significato. D'altra parte le varie scuole di psicologia hanno elaborato teorie diverse e differenziate:

a) la teoria transazionale, ad esempio, sostiene che non vediamo le cose come sono, ma come ci aspettiamo che siano, perciò gli oggetti che vengono letti non solo dagli occhi ma anche dal cervello vengono percepiti come abbiamo imparato a conoscerli.

b) La Gestalt sostiene che la percezione visiva dell'immagine è determinata da una predisposizione naturale innata. È un processo immediato in grado di cogliere l'oggetto nella sua forma totale attingendo ad una "struttura". Ossia, una immagine, che è composta da una serie di segni (linee, punti, colori, ecc.) viene colta come una unità compiuta di significato solo quando questi segni sono vicini tra loro, organizzati e raggruppati in modo ordinato, simmetrico, regolare.

Le leggi che presiedono all'organizzazione dei campi percettivi, secondo questa scuola sono:

— i rapporti figura-sfondo;
— il mascheramento delle figure nascoste;
— le figure reversibili e ambigue;
— le illusioni ottico-geometriche;
— le regole di vicinanza, somiglianza, di colore e di forma;
— la buona forma;
— la pregnanza e la composizione.

Indicazioni curricolari

Poiché, già nella prima parte, il curricolo dell'Educazione all'Immagine è stato organizzato per abilità (vedi pag. 42), si fa riferimento ad esso per procedere all'individuazione degli obiettivi specifici inerenti all'educazione alla percezione visiva.

Prendendo in esame la prima abilità indicata, VEDERE/OSSERVARE, si evidenzia come questa sia l'abilità di base per poter sviluppare la capacità di lettura e scrittura con le immagini. Essa abbisogna di una *continua attività di addestramento visivo* che può essere svolta con qualsiasi immagine presa da giornali, riviste, fotografie, quadri, disegni ecc., ma anche dall'ambiente diretto che circonda l'alunno: gli alberi, i fiori, le cose, la segnalatica stradale, l'abbigliamento delle persone, ecc. (figg. 9, 10, 11).

L'importante è che queste immagini siano ricche di stimoli, di elementi grafici e cromatici, di "significati", in modo che il bambino, attraverso il percorso di esplorazione che compierà con gli occhi, tenda a:

1) cogliere gli elementi dell'insieme;
2) distinguere gli elementi fra loro cogliendo identità e differenze;
3) confrontare gli elementi che si presentano in primo piano con quelli che sono in secondo piano;
4) seguire i contorni degli elementi;
5) ricordare gli elementi presenti nell'immagine;
6) ricostruire, usando gli stessi elementi, immagini diverse.

Naturalmente l'abilità del vedere in una attività didattica interdisciplinare dovrebbe essere esaminata anche in rapporto agli altri campi percettivi: quello *tattile, uditivo, cinestetico.*

Prendendo in considerazione le regole della percezione visiva precedentemente indicate, si procederà ad individuare un percorso di esplorazione visiva che abbia come *obiettivo fondamentale generale* quello di *"far maturare le capacità percettivo-visive dei bambini"*. Per ogni aspetto della percezione si procederà:

a) all'enunciazione dalla regola;
b) all'individuazione di alcuni obiettivi didattici;
c) all'indicazione di unità didattiche attraverso esemplificazioni in schede di lavoro e suggerimenti relativi ad attività possibili.

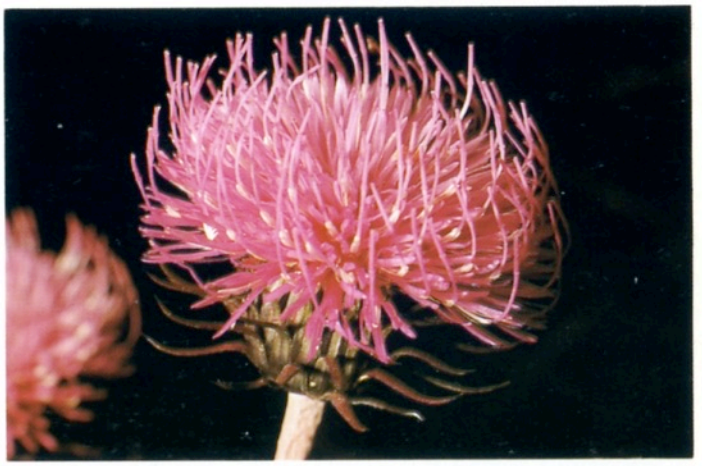
Naturalmente, sia per quanto riguarda gli obiettivi didattici, che le unità di lavoro, si è provveduto ad una scelta degli stessi, tra i tanti possibili, che può essere ampliata o ridotta, da ciascun docente, a seconda delle proprie competenze e della propria programmazione curricolare, calata in una certa realtà classe e in una data organizzazione scolastica (in modulo, a tempo pieno ecc.).



9 *Lucia anni.*



10 *Van Gogh: Alberi. The Minneapolis Institute of Art.*



11

SCHEMA PER UN CURRICOLO IMMAGINE E PERCEZIONE

OBIETTIVO EDUCATIVO GENERALE:
Acquisire una competenza percettivo-visiva

attraverso capacità:

- oculo-motorie e di coordinamento;
- di esplorazione visiva;
- di memoria visiva;
- di configurazione spaziale;
- di percezione temporale;
- logico-spaziali.

RAPPORTO FIGURA-SFONDO

Obiettivi didattici:

1) Saper individuare il "davanti" e il "dietro": personaggi in primo e in secondo piano.
2) Saper distinguere le figure, i colori, le forme, in primo, secondo o terzo piano.
3) Saper distinguere gli elementi principali da quelli secondari.
4) Saper cogliere forme di collegamento tra gli elementi presenti in una immagine.
5) Saper cogliere la successione temporale in una sequenza di immagini.

LE FIGURE NASCOSTE

Obiettivi didattici:

1) Saper riconoscere, in una immagine complessa, un determinato elemento (oggetto/personaggio/animale);
2) Saper distinguere, in una immagine poco contrastata, la figura dallo sfondo.
3) Saper individuare in un groviglio di linee/segni/colori... il disegno/oggetto che si nasconde.
4) Saper ritrovare i giusti collegamenti all'interno di una immagine.

FIGURE REVERSIBILI E AMBIGUE

Obiettivi didattici:

1) Riuscire a cogliere il rapporto reversibile figura-sfondo.
2) Riuscire a "leggere" rappresentazioni grafiche ambigue.
3) Saper disegnare/dipingere figure ambigue o reversibili.

ILLUSIONI OTTICHE E IMMAGINI CHE DISTURBANO

Obiettivi didattici:

1) Capire che non sempre ciò che si percepisce di una immagine corrisponde alla realtà.
2) Saper assumere atteggiamenti critici e di verifica oggettiva rispetto a percezioni e fenomeni distorti.
3) Conoscere effetti di movimento dato da particolari immagini.
4) Saper osservare alcune opere d'arte con effetti percettivi particolari.

REGOLE DELLA VICINANZA E SOMIGLIANZA DI COLORI E DI FORME

Obiettivi didattici:

1) Saper riconoscere le regole della vicinanza/somiglianza delle forme dei colori, delle linee ecc.
2) Saper identificare le regole delle forme chiuse e aperte.
3) Saper usare le "regole" scoperte nel disegnare, dipingere, fotografare, ecc.
4) Saper "leggere", in opere d'arte contemporanea o classica, il tipo di regola usata dall'artista per dare incisività al suo messaggio pittorico.

LA BUONA FORMA

Obiettivi didattici:

1) Saper identificare delle forme in una immagine.
2) Saper completare forme incomplete.
3) Saper scegliere forme corrispondenti a parti mancanti in una immagine.
4) Saper individuare le "buone forme" in un insieme di segni.
5) Saper riconoscere le buone forme in una immagine od opera d'arte.
6) Saper usare le regole della "buona forma" nel comporre un disegno, un dipinto o nel fare una foto.

COSTANZA PERCETTIVA

Obiettivi didattici

1) Capire che gli oggetti, nonostante vengano percepiti sempre con le stesse dimensioni, assumono grandezze e forme diverse a seconda della loro collocazione spaziale.
2) Riuscire a realizzare una sequenza di disegni che rappresentino lo stesso soggetto via via più lontano o via via più vicino all'osservatore.
3) Riuscire a disegnare i diversi aspetti assunti da uno stesso oggetto osservato da diversi punti di vista.

LA PREGNANZA E LA COMPOSIZIONE

Obiettivi didattici:

L'inquadratura

1) Saper delimitare, osservare e riprodurre uno spazio visivo.
2) Comprendere i rapporti esistenti tra gli elementi di una rappresentazione iconica e l'inquadratura della rappresentazione stessa.

I criteri compositivi

a) *Peso ed equilibrio*

1) Saper identificare la collocazione del peso in una immagine.
2) Comprendere il significato di "equilibrio" in una rappresentazione iconica.
3) Riuscire a realizzare una composizione grafica equilibrata dando il giusto peso ai diversi elementi presenti nell'immagine.
4) Saper individuare in immagini date l'organizzazione dei "terzi" verticali ed orizzontali.
5) Conoscere l'importanza dei "punti forti" dell'immagine.
6) Saper usare la regola dei terzi in una composizione.
7) Riuscire a bilanciare il soggetto principale di una raffigurazione e lo spazio "vuoto" in modo equilibrato.

b) *Direzione e movimento: linee di forza e prospettiva.*

1) Riuscire ad individuare le linee di forza in una immagine data.
2) Saper usare le linee di forza per creare composizioni dinamiche o statiche.
3) Acquisire, a livello intuitivo, il senso della profondità nelle realizzazioni grafico-pittoriche o fotografiche.

c) *Ritmo e modularità.*

1) Riuscire ad individuare forme modulari in natura e nelle opere dell'uomo.
2) Saper creare elementi modulari per composizioni ritmiche.

d) *Simmetria e implicazioni topologiche*

1) Acquisire i concetti topologici di "destra-sinistra", "alto-basso", "sopra-sotto" rispetto ad un asse.
2) Saper individuare l'asse di simmetria in opere architettoniche o figurative.
3) Acquisire il concetto di ribaltamento di una figura.

e) *Luce e superfici.*

1) Capire come la luce e l'ombra caratterizzino la percezione delle superfici, il volume degli oggetti e la spazialità di una composizione.

1.1. I RAPPORTI FIGURA-SFONDO

Nella complessità delle immagini che cogliamo con lo sguardo, il nostro sistema percettivo discrimina, distingue, riconosce e collega alcuni segni che vengono colti come *figura* e altri come *sfondo*.

Occorre però che non vi siano *fattori di disturbo ottici* quali la mancanza di nitidezza (fig. 1), lo scarso contrasto (fig. 2), il mascheramento delle forme (fig. 3).

La corretta comprensione del significato di un'immagine è dovuta anche al fatto che, chi riceve il messaggio visivo, deve essere messo in grado di identificare il reale significato dell'immagine stessa. In generale, la superficie più piccola e nitida viene percepita come figura, quella grande e sfuocata, come sfondo (fig. 4).

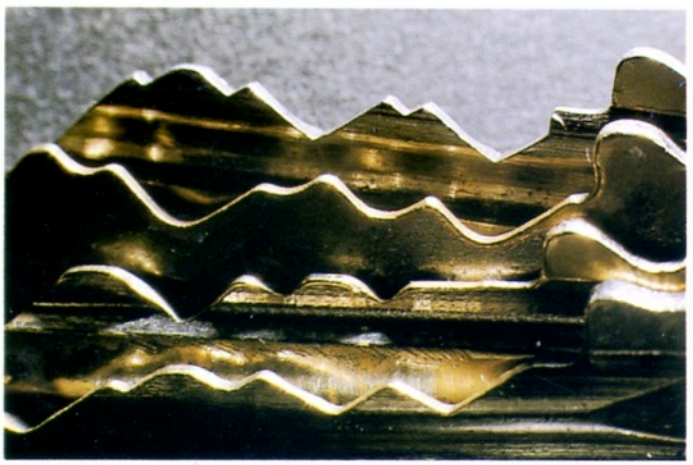
Oltre a ciò occorre considerare anche il contrasto cromatico dei colori complementari appartenenti agli elementi dell'immagine: rosso-verde, giallo-viola, arancione-blu.

Naturalmente la lettura delle immagini viene filtrata dalla cultura dell'individuo che osserva, dalle sue esperienze e dai suoi interessi.

1



3



4



2





4

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper individuare il "davanti" e il "dietro": personaggi in primo e secondo, piano.

I bambini saranno invitati a portare a scuola immagini di ogni tipo, tratte da riviste, giornali, libri, enciclopedie, fotografie, disegni ecc. che costituiranno *l'archivio di classe* per la preparazione o il completamento di schede di lavoro, costruite insieme o predisposte dall'insegnante.
Seguendo le indicazioni esemplificate qui di seguito, il docente può predisporre degli itinerari di lettura delle immagini, incollando in fogli bianchi (o in quadernoni appositi per questa attività) figure o illustrazioni che siano il più possibile chiare, nitide, significative per l'obiettivo da raggiungere, lasciando lo spazio per la risposta richiesta.
Con i bambini più piccoli la lettura delle immagini potrà essere condotta nei seguenti modi:
— l'alunno espone oralmente quanto vede;
— ridisegna in appositi spazi (nello stesso foglio o in altri) quello che gli viene richiesto;
— colora, se l'immagine è in bianco e nero, ciò che deve evidenziare.

Con gli alunni più grandi, che sanno già leggere e scrivere, si potrà richiedere anche la risposta scritta, negli spazi appositi, nell'ottica di un apprendimento condotto il più possibile in modo interdisciplinare.

Le stesse unità di lavoro esemplificate si possono riproporre anche dopo aver fatto osservare immagini dal vero, tratte dall'ambiente circostante: guardando fuori dalla finestra, in classe, per la strada, in casa ecc.

Le schede si possono costruire con disegni "dal vero" dei bambini stessi; in questo caso occorre abituarli ad eseguire dei disegni, ad esempio, rispettando il rapporto davanti-dietro degli oggetti disposti in un certo ordine sopra la cattedra.

L'insegnante, prima di procedere alla predisposizione delle schede degli esercizi, dovrà spiegare che:

— *gli elementi che stanno davanti, e che sembrano più vicini, rappresentano LA FIGURA e che le figure che stanno davanti si dicono anche: FIGURE IN PRIMO PIANO;*
— *gli elementi che stanno dietro le figure e che sembrano più lontani si dicono in SECONDO PIANO, o, ancora più lontani, in TERZO PIANO;*
— *Questi elementi più lontani formano LO SFONDO.*

L'individuazione dei piani dovrà essere semplificata con i bambini più piccoli per non ingenerare confusioni inutili, limitandosi alle figure in primo e in secondo piano.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva la figura n. 5
Che cosa sta davanti?
Ridisegna negli spazi.



5

A	B	C	D

UNITA' DI LAVORO 2

Osserva la figura n. 6
Che cosa sta davanti?
Colora.



6

UNITA' DI LAVORO 3

Osserva la figura n. 7
Che cosa sta davanti?
Descrivi



7



8 *Peter Bruegel il Vecchio (1525/69). Paesaggio con la Caduta di Icaro. Bruxelles, Musées Royaux des Beaux Arts*

Obiettivo didattico n. 2
— Saper distinguere le figure, i colori, le forme, in primo, secondo, o terzo piano

UNITA' DI LAVORO 4

Osserva la figura n. 8
Che cosa vedi dietro le figure in primo piano?
Disegna/descrivi/colora...

UNITA' DI LAVORO 5

Osserva la figura n. 9
Cosa vedi in primo piano?
Ed in secondo/terzo piano?
Descrivi

UNITA' DI LAVORO 6

Incolla in un foglio figure in primo piano e disegna lo sfondo.

UNITA' DI LAVORO 7

Ritaglia ed incolla uno sfondo e disegna/dipingi/incolla, figure in primo piano.



9. *P. Delvaux — La donna con la Rosa (1936). Collezione privata*



10

UNITA' DI LAVORO 8

Ossserva il paesaggio rappresentato nella figura n. 10
Incolla/disegna/dipingi elementi in primo, secondo, terzo piano.

UNITA' DI LAVORO 9

Osserva le fotografie (figg. n. 11, 12): indica quali forme si percepiscono come FIGURA e quali come SFONDO.
(La superficie più piccola viene, di solito, letta come figura).



11



12



13

UNITA' DI LAVORO 10

Osserva le immagini della fig. n. 13: che cosa fa spiccare in primo piano le figure?
(In generale, i colori complementari, vengono usati per far "balzare" in primo piano ciò che si vuole pubblicizzare o evidenziare)

Obiettivo didattico n. 3
— Saper distinguere gli elementi principali da quelli secondari.

L'insegnante dovrà far cogliere all'alunno come, in generale, gli *elementi principali* di un'immagine si trovino *in primo piano*, mentre quelli *secondari* stiano *sullo sfondo* o, comunque, in piani subalterni.

UNITA' DI LAVORO 11

Esamina le immagini n. 14, 15, 16: quale elemento ti sembra dominante e perché?
Che caratteristiche ha l'elemento principale? Segna con una crocetta:

— si trova in primo piano

— è più nitido

— ha colori più vivaci

— è più espressivo.



14



15



16

Obiettivo didattico n. 4
— Saper cogliere forme di collegamento tra gli elementi presenti in una immagine;

Per la predisposizione delle schede occorre trovare immagini nitide, ricche di possibilità di lettura, in cui le figure o i personaggi si trovino in situazioni particolari tali che, immaginando degli spostamenti degli stessi, i bambini possano pervenire alla individuazione e successiva comprensione dei vari collegamenti fra elementi presenti. Molto importanti sono le letture dei disegni elaborati dai bambini perché danno la possibilità di confrontare ciò che si legge nelle loro rappresentazioni con ciò che effettivamente essi volevano evidenziare e trasmettere (es. fig. 17).

UNITA' DI LAVORO 12

Osserva attentamente la fig. n. 18, poi rispondi:
Che cosa c'è tra l'arabo con il mantello rosso e i cammelli?
Se il granchio si sposta in linea retta verso lo sfondo, che cosa succede?
Il serpente può strisciare in linea retta verso i cammelli?
Perché?
In che rapporto sta il viandante che sta arrivando rispetto all'arabo seduto?
In che rapporto si trova il serpente rispetto all'arabo dal mantello rosso?



17 *Gino, 8 anni*



18

Obiettivo didattico n. 5
— Saper cogliere la successione temporale in una sequenza di immagini

Occorre offrire una serie di immagini che rappresentino sequenze temporali diverse e chiedere agli alunni che individuino che cosa viene prima e che cosa viene poi.

Questo si può fare:

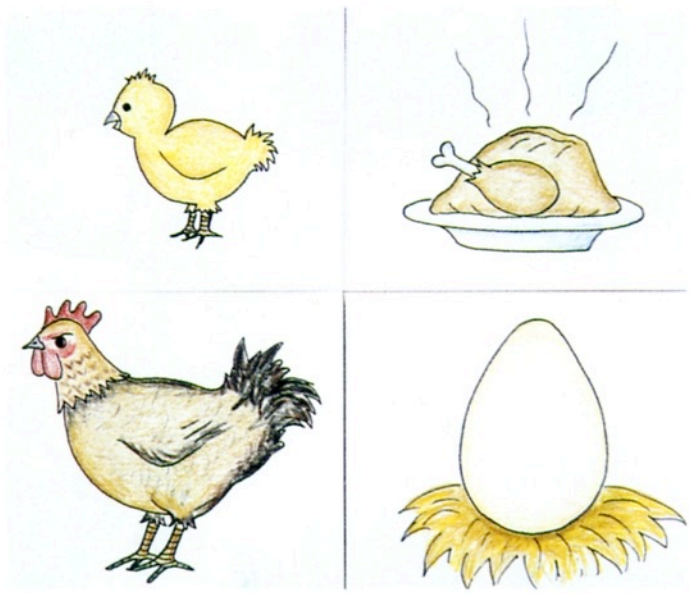
— ritagliando fumetti già strutturati in vignette e sottoponendoli ai bambini in una successione diversa dall'originale per far loro scoprire l'ordine corretto;

— facendo disegnare agli stessi alunni sequenze di una situazione o di una storia conosciuta o inventata, secondo l'ordine temporale.

— mostrando una serie di diapositive di una storia o di un avvenimento vissuto secondo una successione diversa, in modo che il bambino suggerisca quella corretta.

UNITA' DI LAVORO 13

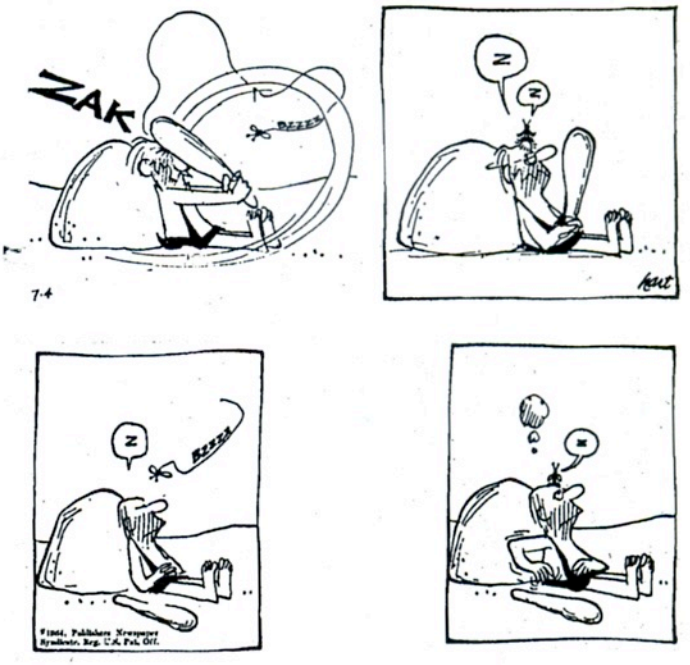
Osserva le quattro immagini della fig. n. 19
Cosa viene prima e cosa viene dopo? Ritaglia e metti in ordine.



19

UNITA' DI LAVORO 14

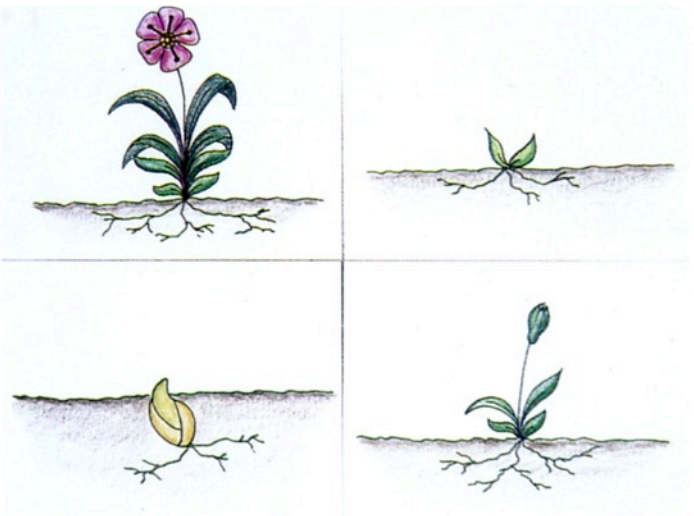
Osserva e descrivi le quattro immagini della figura n. 20 che cosa succede per prima? che cosa avviene poi?



20

UNITA' DI LAVORO 15

Che cosa c'è che non va nelle immagini della fig. n. 21? Ridisegnale in ordine nelle quattro vignette.



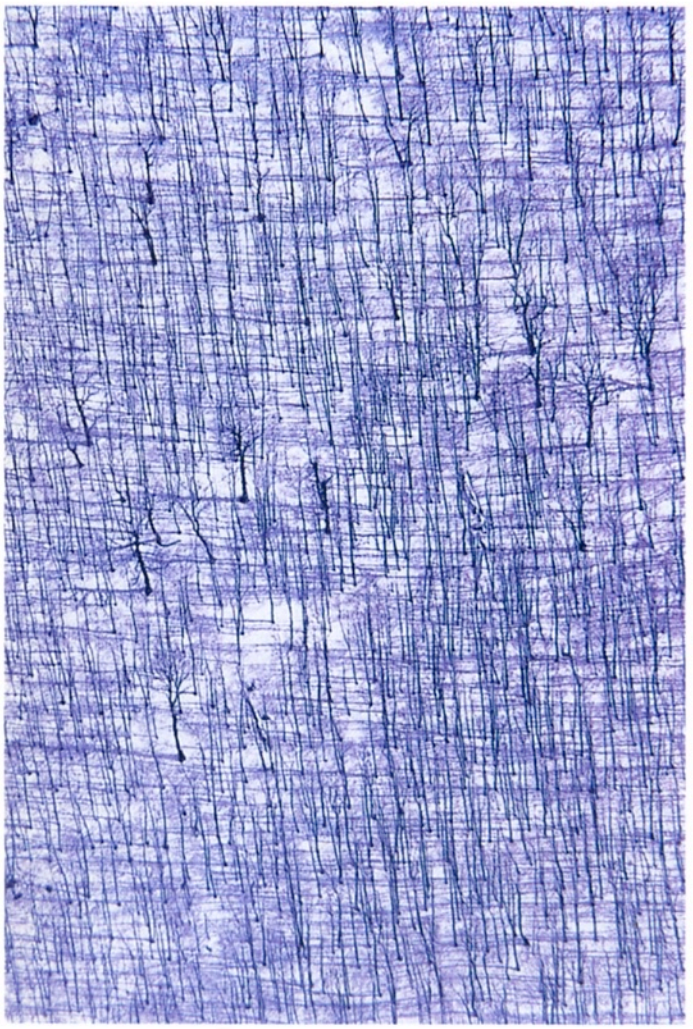
21

1.2. LE FIGURE NASCOSTE

Spesso ci si trova di fronte ad immagini che non offrono immediatamente la chiave di lettura per individuare gli elementi che le compongono. È il caso, ad esempio, di fotografie in cui non c'è un sufficiente contrasto tra la figura e lo sfondo (fig. n. 1), oppure di quei disegni-gioco in cui si chiede, annerendo determinati spazi all'interno di un groviglio di linee, di scoprire il disegno che vi è nascosto. A volte ci si imbatte in fotografie di animali che si mimetizzano in modo perfetto nell'ambiente in cui vivono, tanto da non essere immediatamente visibili (fig. n. 2). Alcuni quadri di artisti contemporanei o alcune opere di grafica, propongono degli sfondi in cui si nascondono elementi difficilmente percepibili a colpo d'occhio, che necessitano di una attenta analisi per essere individuati.

Naturalmente il bambino riuscirà ad individuare immagini nascoste più o meno complesse a seconda dell'età; solo dopo i 6 anni riuscirà ad esplorare visivamente, in modo sistematico, una immagine un po' più elaborata; occorre quindi un'adeguata gradualità nel proporre letture di questo tipo.

L'addestramento, in questo campo, condotto sistematicamente nell'arco del quinquennio, permetterà di sviluppare molte capacità cognitive quali: l'attenzione, il confronto, l'analisi, la sintesi, la memorizzazione, la corrispondenza ecc.



1



2

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivi didattico n. 1
— Saper riconoscere, in una immagine complessa, un determinato elemento (oggetto/personaggio/animale)

L'insegnante sceglierà immagini con poco contrasto tra figura e sfondo e formulerà delle domande del tipo esemplificato nelle seguenti unità di lavoro.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le immagini n. 3, 4 e rispondi.
Che cosa è raffigurato?
Che cosa hai visto subito?
Che cosa hai immaginato?
Che cosa impedisce di capire bene l'immagine?
Che messaggio ti trasmette?



3

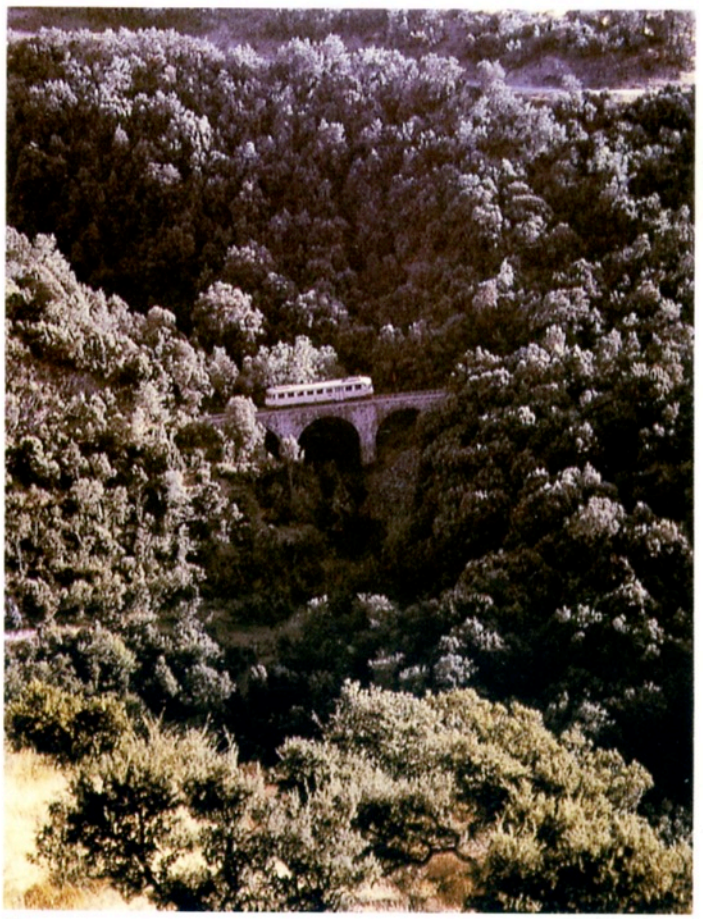


4

Obiettivo didattico n. 2
— Saper distinguere, in una immagine poco contrastata, la figura dallo sfondo

UNITA' DI LAVORO 2

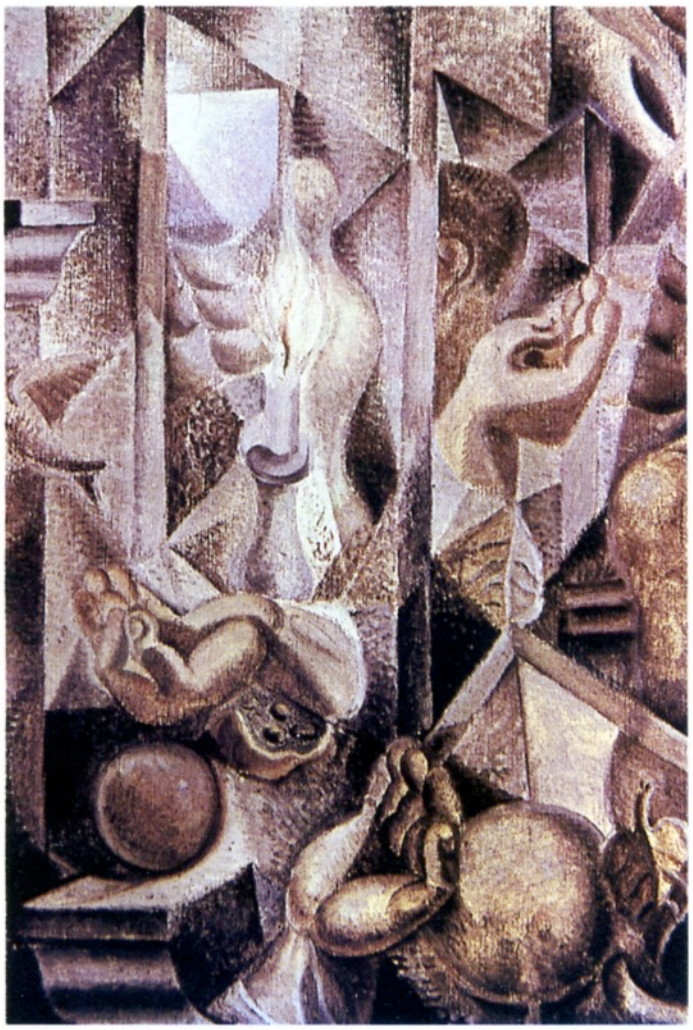
Osserva le figg. n. 5, 6
Qual è la figura?....
Qual è lo sfondo?....
Esprimi le sensazioni che ti dà....



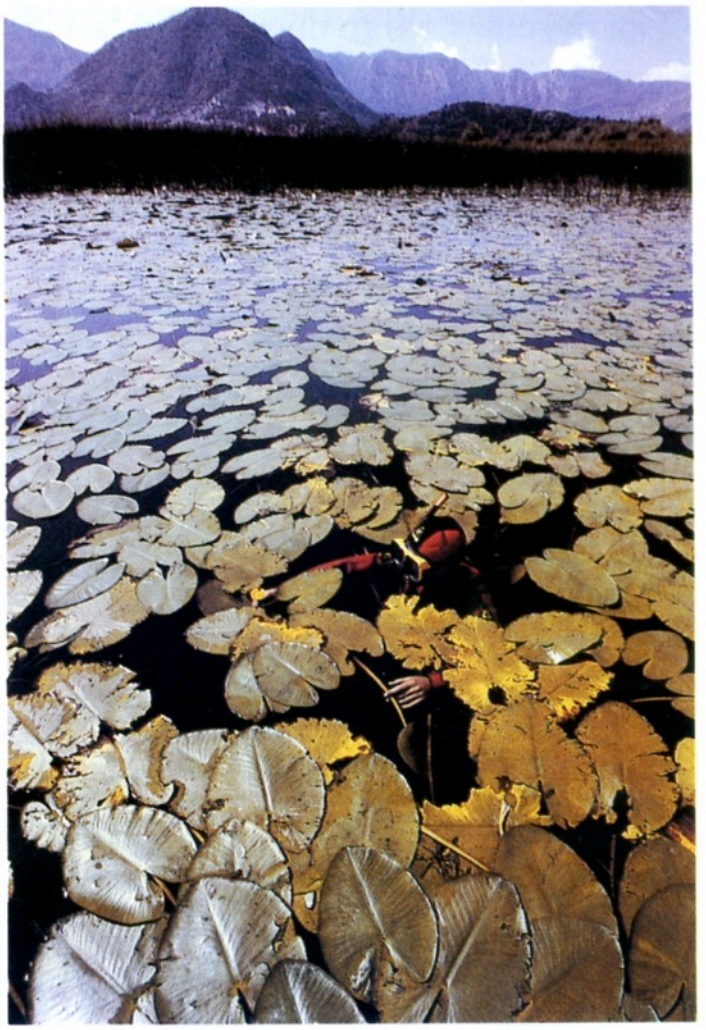
5



6



7 *A. Masson. I punti cardinali 1923. Parigi. Collezione privata*



8

Obiettivo didattico n. 3
— Saper individuare, in un groviglio di linee/segni/colori..., il disegno/oggetto/... che si nasconde

Si danno alcuni esempi di giochi o immagini, dalle più semplici alle più complesse, che possono costituire la base per le schede di lavoro.

UNITA' DI LAVORO 3

Che cosa si nasconde nelle figure n. 7, 8?

UNITA' DI LAVORO 4

Metti un foglio trasparente sopra la fig. n. 9 e ridisegna gli animali che riesci a riconoscere.



9 *Disegno di Franco Testa. Particolare.*

UNITA' DI LAVORO 5

Osserva la fig. n. 10. Colora gli spazi con i puntini e scopri l'oggetto nascosto.

Obiettivo didattico n. 4
— Saper ritrovare i giusti collegamenti all'interno di una immagine.

UNITA' DI LAVORO 6

Inventati un groviglio di linee in cui avrai nascosto degli oggetti o animali e poi passa il disegno al tuo compagno perché scopra ciò che è nascosto.

UNITA' DI LAVORO 7

Nascondi, nel paesaggio della fig. n. 11 alcuni elementi e poi fai colorire al tuo compagno ciò che riesce a ritrovare.

UNITA' DI LAVORO 8

Ritaglia una immagine in tanti pezzi, incollala in disordine e poi proponila al tuo amico perché indovini che cosa rappresenta.



10



11

1.3. LE FIGURE REVERSIBILI E AMBIGUE

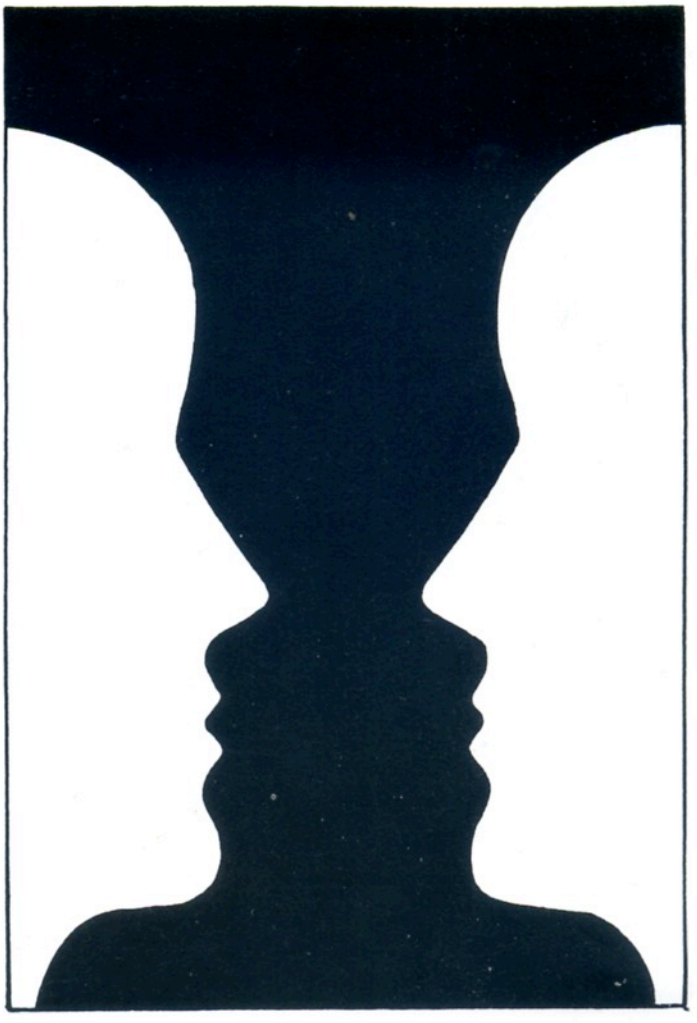
La figura e lo sfondo non possono essere percepite contemporaneamente.
Questo si può verificare soprattutto in alcune immagini in cui, se si guarda lo sfondo, si vede un particolare oggetto o personaggio, se si guarda la figura, se ne vede un altro. Sono le cosiddette figure reversibili che provocano nella percezione visiva di chi le fissa, dopo qualche secondo, una *inversione del rapporto tra figura e sfondo.*

Questa inversione può essere causata o dalla forma geometrica dell'oggetto raffigurato o dal significato dato alle figure (figg. n. 1, 2).

Questo effetto si spiega col fatto che la percezione identifica gli oggetti a partire dai loro *contorni*, i quali, però, possono racchiudere un oggetto (nell'esempio dato, il vaso) o delimitare una superficie esterna (i profili). Da questo deriva la reversibilità delle immagini che stiamo esaminando.



1

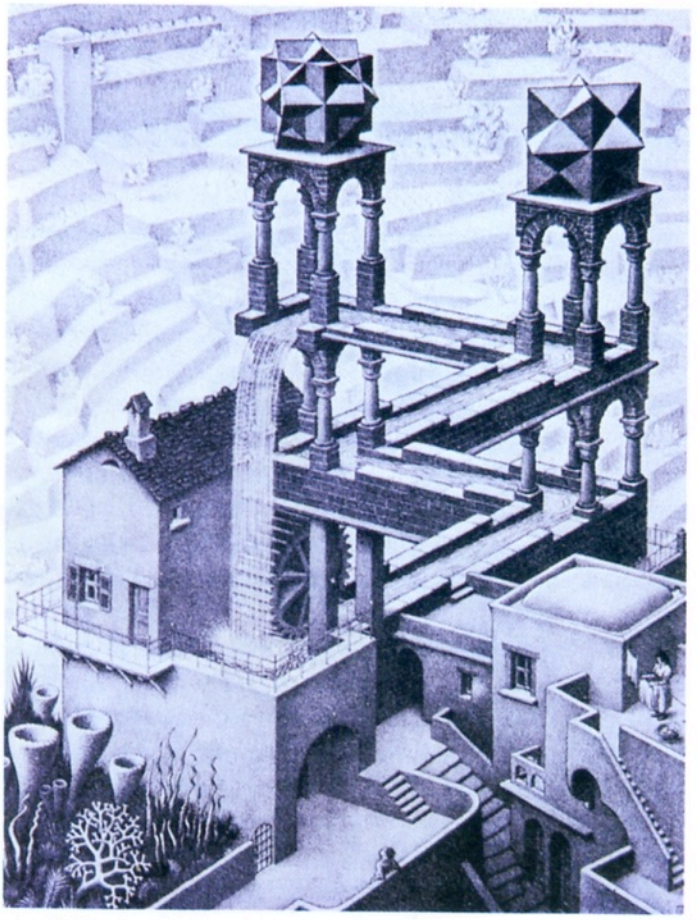


2

Nelle immagini di Escher, o di Arcimboldo (figg. n. 3, 4, 5), è il *significato* che dà all'immagine una diversa strutturazione dei rapporti spaziali interni da cui deriva l'ambiguità di lettura. Giocando con inusitati accostamenti di segni visivi (forme, oggetti in rapporti irreali, colori, relazioni spaziali ecc.) si possono ottenere immagini che hanno doppie interpretazioni (es. fig. 4 o 6) e altre che, a causa dell'ambivalenza spaziale, sono decisamente *impossibili*, come molte opere grafiche di Escher.



3 *M. Escher - Paradiso inferno*

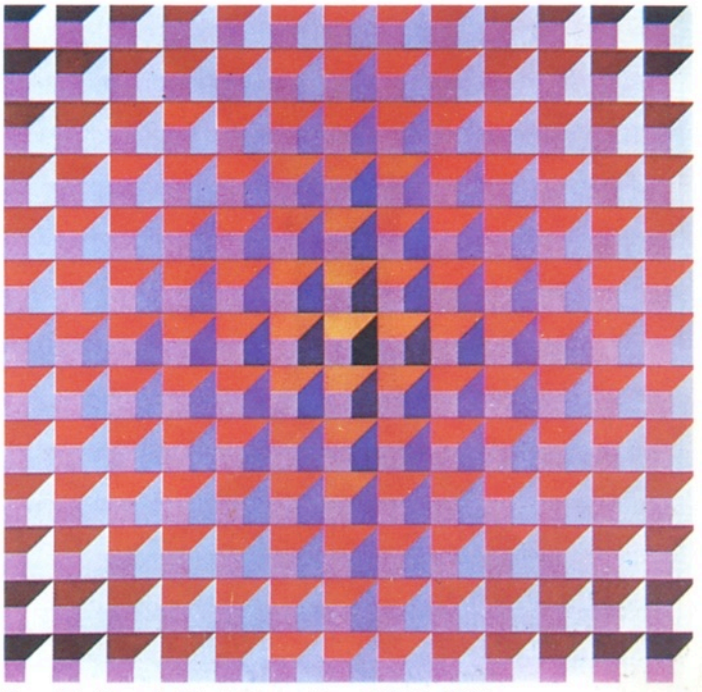


4 *M. Escher - Moto perpetuo*

Con un lavoro di razionalizzazione del processo di percezione di tali immagini, l'insegnante potrà far capire agli alunni che spesso occhio e cervello possono indurci a trarre conclusioni erronee rispetto a quello che percepiamo e che a volte, i punti di vista tra due individui, possono essere diversi anche a causa di percezioni differenti di una medesima situazione ambigua o poco chiara.



5 *Arcimboldo - Rodolfo II in veste di Vertumno, 1590 c.a. Stoccolma, Skokloster Slott, Styrelsen*



6 *J.P. Yvaral - Struttura ambigua RBV, 1968 Parigi, proprietà dell'artista.*

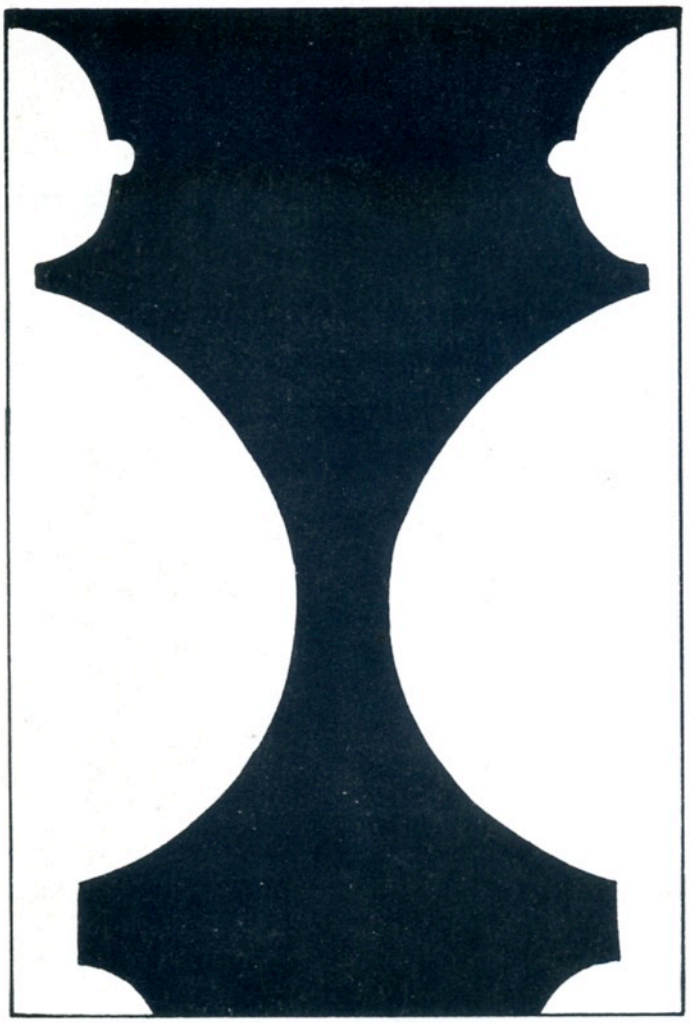
OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Riuscire a cogliere il rapporto reversibile figura-sfondo

L'insegnante dovrà raccogliere immagini tratte da opere di Rubin, Borgh, Necker, Lanners, Escher, o da pittori famosi quali: Bosch, Arcimboldo, De Chirico o altri surrealisti o dadaisti e preparare delle schede con domande volte a razionalizzare il processo percettivo.

UNITA' DI LAVORO 1

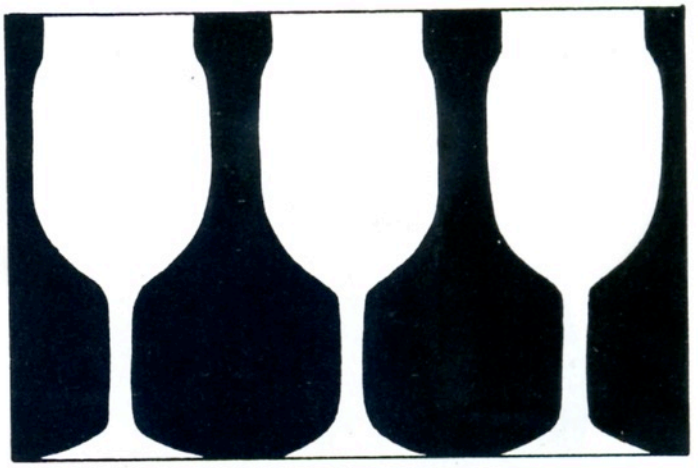
Che cosa vedi nell'immagine n. 7?
Riesci a vedere il vaso? E i profili?
Riesci a vedere entrambi contemporaneamente?
Crea figure ambigue attraverso collages eseguiti con le carte colorate a colori vivaci, complementari, o in bianco e nero.



7

UNITA' DI LAVORO 2

Cosa vedi nella fig. n. 8 se consideri lo sfondo bianco? E quello nero?
Quale figura hai visto per prima?
Crea tu disegni di figure ambigue sfruttando il gioco dei contorni di sagome-profili e proponili ai compagni.

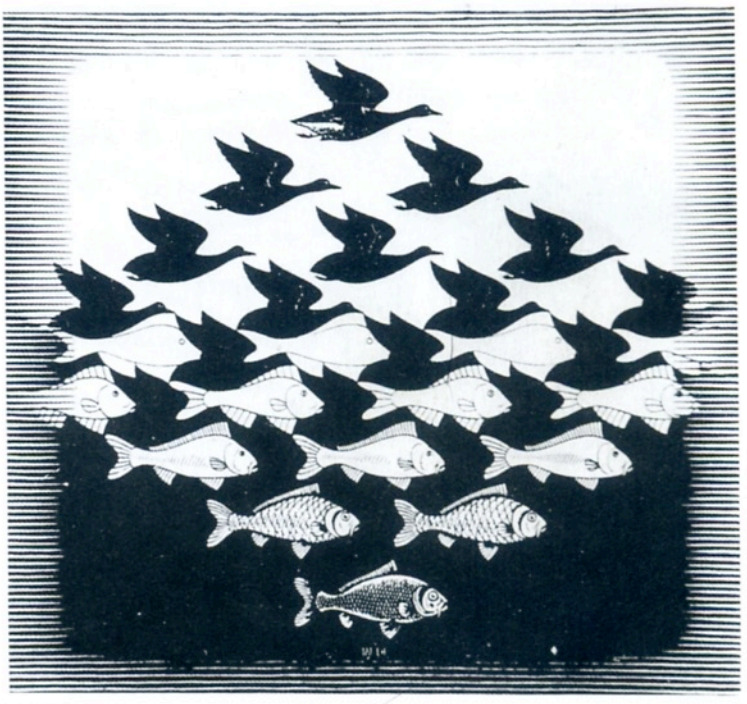


8

Obiettivo didattico n. 2
— Riuscire a "leggere" rappresentazioni grafiche ambigue.

UNITA' DI LAVORO 3

Che animali sono raffigurati nella fig. n. 9?
Come si trasformano?



9 M. Escher: pesci e uccelli.

UNITA' DI LAVORO 4

Cosa vedi nell'immagine n. 10?
In che modo vengono usati gli ortaggi?
Cosa prevale tra ortaggi e immagine?

UNITA' DI LAVORO 5

Che cosa hai visto per primo nella fig. n. 11?
Guardando bene quante altre figure vedi?
Ogni figura che funzioni ha nella composizione del leone?

UNITA' DI LAVORO 6

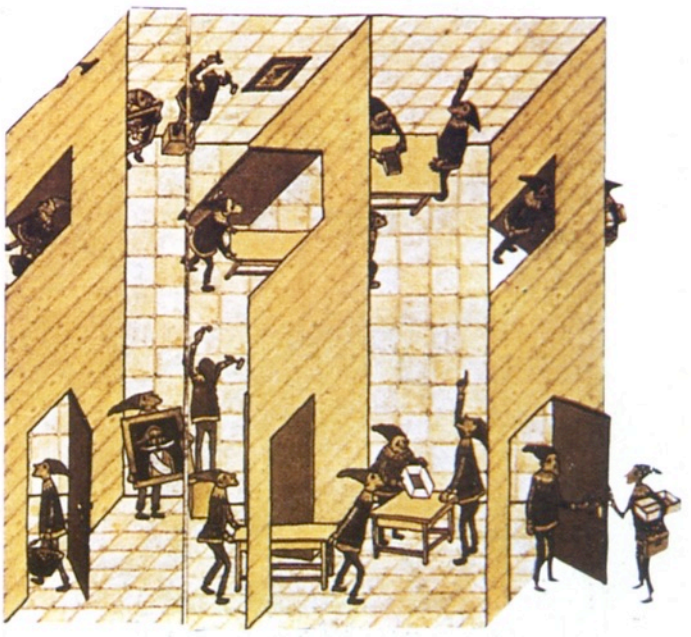
È reale l'immagine n. 12?
C'è qualcosa che ti disturba?
Sapresti indicare con sicurezza dove stanno gli omini che appendono il quadro?
Prova ad inventarti un ambiente come questo, se ci riesci.



10 *Arcimboldo - L'estate (1563). Vienna, Kunsthistorisches Museum.*



11 *Lee Conklin - Particolare dalla copertina del disco "Santana".*

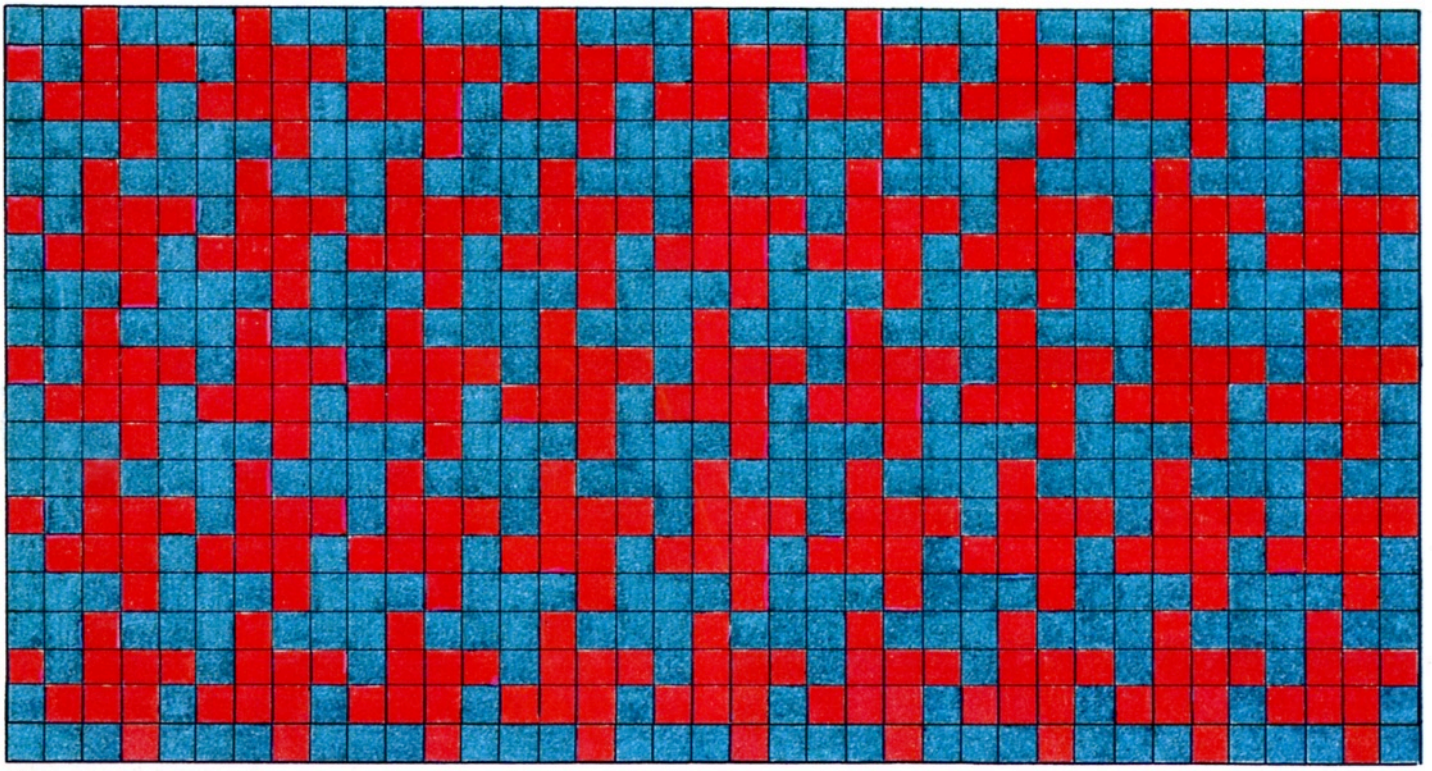


12 *Vedere e sapere, di E.D. Parodi, in "Didattica del disegno".*

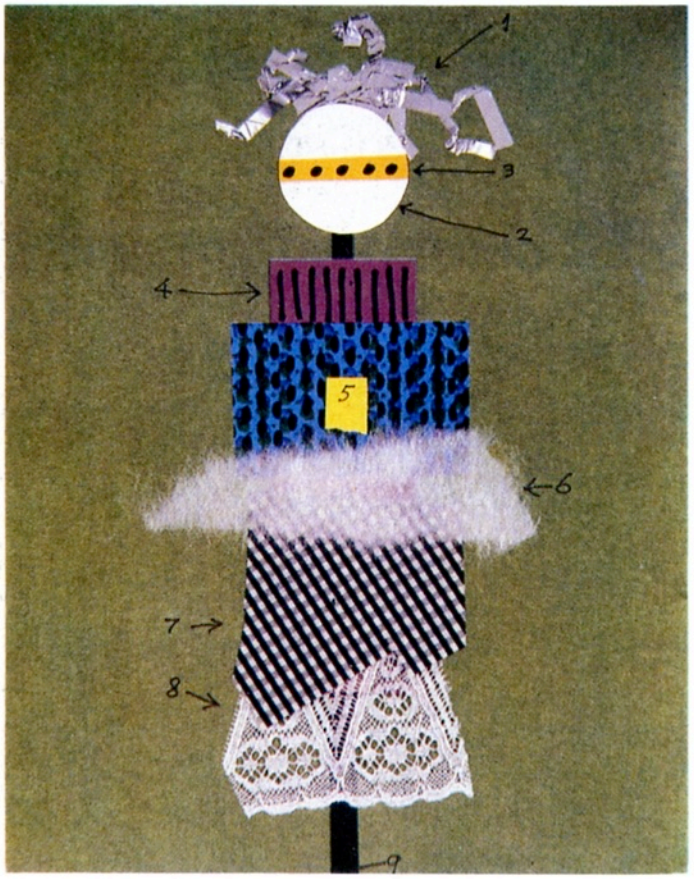
Obiettivo didattico n. 3
— Saper disegnare/dipingere figure ambigue o reversibili.

UNITA' DI LAVORO 7

Su un foglio quadrettato o predisposto con una particolare "griglia" di segni, riempiendo gli spazi come nell'esempio proposto, colora con colori complementari (verde-rosso, arancione-blu, giallo-viola) molto vivaci, che diano il massimo contrasto, in modo da ottenere l'effetto di figure reversibili (es. fig. n. 13).



13



14 *B. Munari. Spaventapasseri, da "Airone" Settembre 1989.*

UNITA' DI LAVORO 8

Ritaglia immagini di oggetti o frutta o altro e, alla "Arcimboldo" crea composizioni ambigue incollandole in modo originale (es. fig. n. 14).

UNITA' DI LAVORO 9

Disegna tu un animale "ambiguo" con tante altre figure, sul tipo dell'immagine n. 11 dell'unità di lavoro n. 5

1.4. ILLUSIONI OTTICHE E IMMMAGINI CHE DISTURBANO

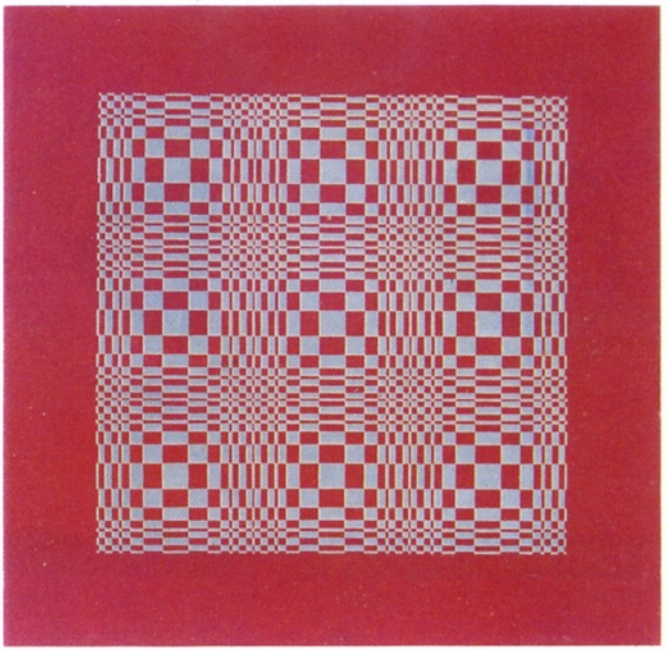
La percezione visiva può, in alcuni casi, trarre in inganno l'osservatore facendo apparire alcuni fatti visivi diversi da quello che sono in realtà.

Questo succede nel caso delle *illusioni percettive* che sono dovute ad *informazioni contradditorie* che ci provengono dagli stimoli trasmessi da una immagine di solito costituita da figure semplici, di tipo geometrico, o da colori complementari posti in contrapposizione.

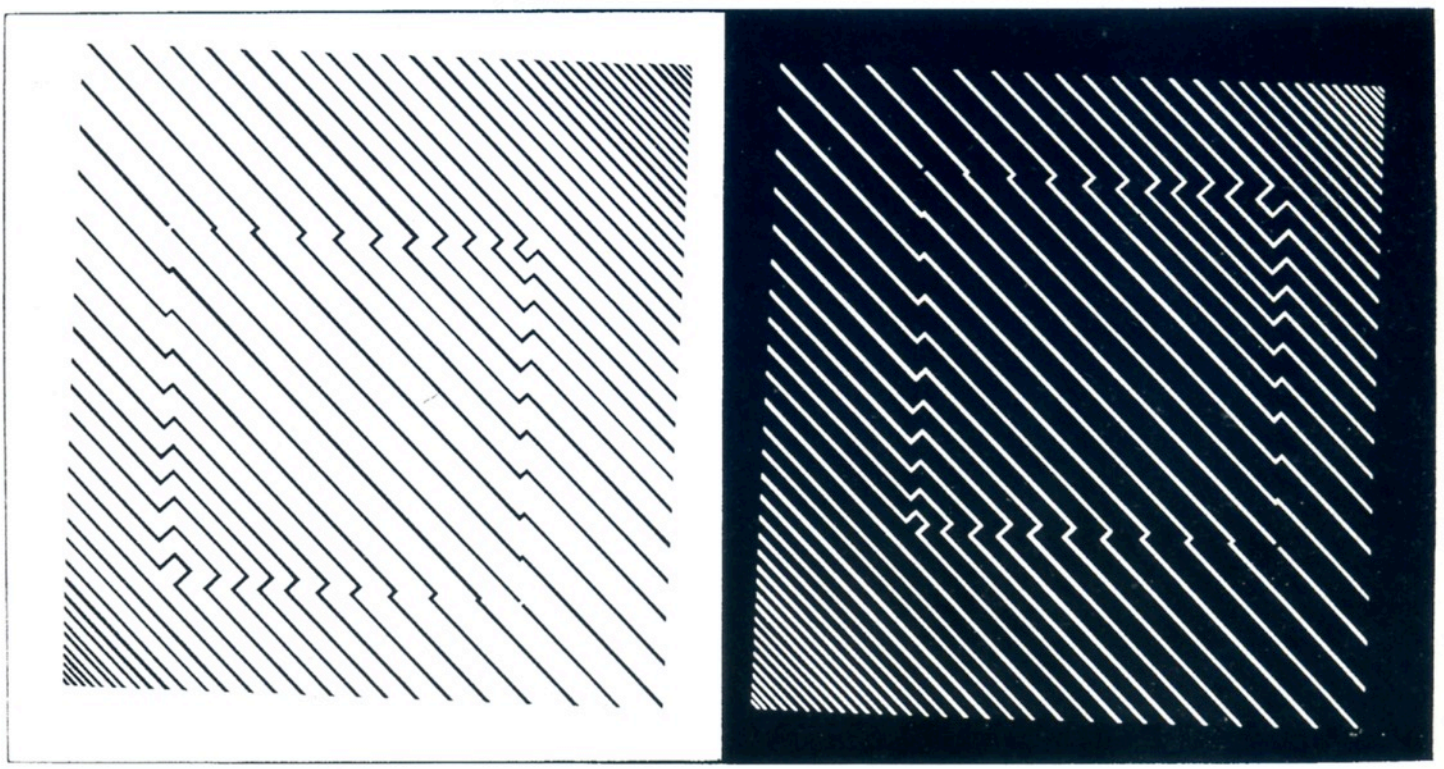
Immagini che disturbano (effetto moiré)

Spesso, alcune linee semplici, disegnate in modo ravvicinato e ripetitivo, o alcuni colori in presenza di determinati contrasti cromatici, possono causare disturbi alla vista, dando una sensazione di movimento che provoca un vero e proprio senso di fastidio.

Molti artisti contemporanei, che si rifanno alla corrente definita come Optical Art (Op-Art) lavorano sfruttando, nelle loro opere, questo tipo di stimoli ottici (figg. n. 1, 2).



1 *E. Landi - Serigrafia SI 1962-64. Proprietà dell'artista.*



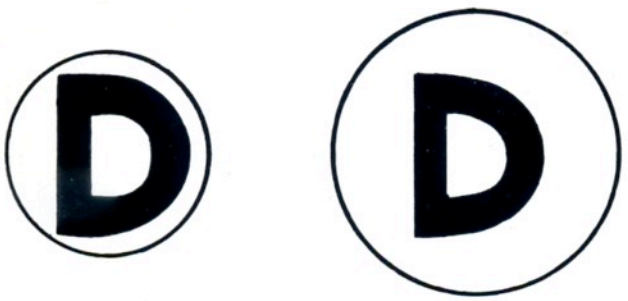
2 *V. Vasarely - Ilile couple 1952*

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Capire che non sempre ciò che si percepisce di una immagine corrisponde alla realtà.

UNITA' DI LAVORO 1

Le due figure dell'immagine n. 3 sono della stessa grandezza? Prova a misurarle e poi vedi se hai risposto correttamente.



3

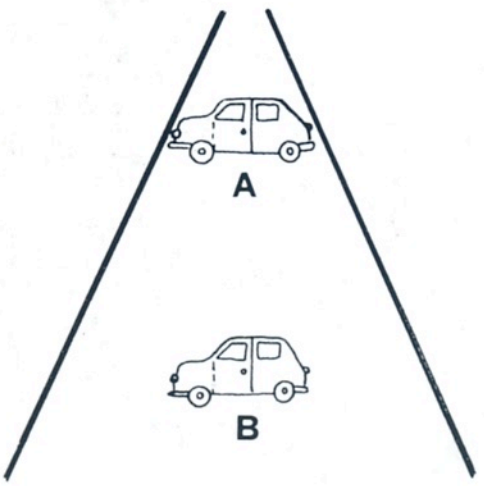
UNITA' DI LAVORO 2

Nella fig. n. 4 il colore centrale è sempre uguale? (La risposta esatta è sempre "sì")

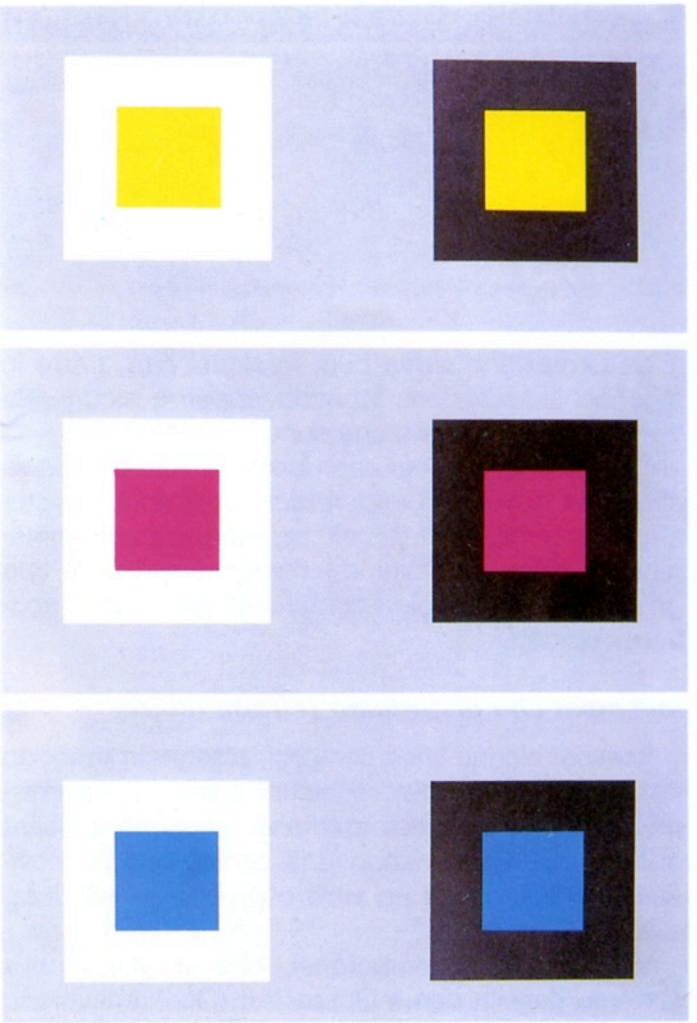
Obiettivo didattico n. 2
— Saper assumere atteggiamenti critici e di verifica oggettiva rispetto a percezioni e fenomeni distorti.

UNITA' DI LAVORO 3

Nella fig. n. 5 è più lunga l'auto A o l'auto B?
Misura con un righello e vedi se hai risposto esattamente. Cerca di spiegarti il perché. Può essere dovuto alla strada? Prova a cambiare le linee della strada e a disegnarle parallele.



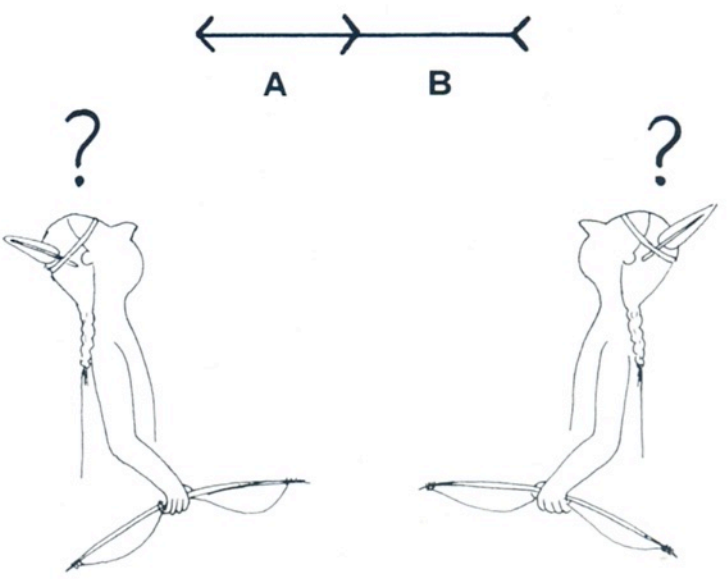
5



4

UNITA' DI LAVORO 4

Osserva la fig. n. 6. Poveri indiani!
Le frecce si sono incastrate. È più lunga la freccia "A" o la freccia "B"?
Misura e verifica.



6

UNITA' DI LAVORO 5

Fissa con gli occhi il pupazzo di neve della fig. n. 7 e conta lentamente fino a 30. Poi fissa al centro un foglio bianco che hai preparato prima.
Cosa compare? Succede anche ai tuoi compagni?
(Se non vedi nulla riprova contando un po' di più).

UNITA' DI LAVORO 6

Vuoi vedere cosa nasconde l'immagine "negativa" della fig. n. 8?
Fissa contando fino a 30 il centro e poi fissa ancora una volta un foglio bianco. Cosa vedi?

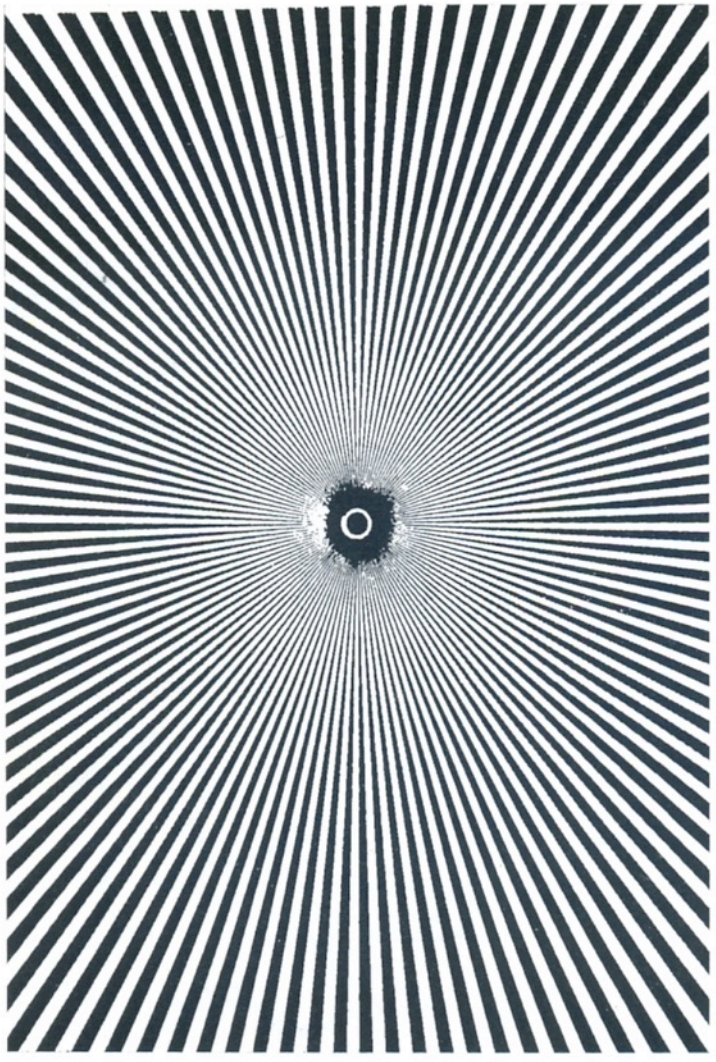
Obiettivo didattico n. 3
— Conoscere effetti di movimento dato da particolari immagini.

UNITA' DI LAVORO 7

Osserva l'immagine n. 9. Che cosa provi? Che cosa ti sembra di vedere?



7



9 *D.M. MacKay - Figura con raggi.*



8

Obiettivo didattico n. 4
— Saper osservare alcune opere d'arte con effetti percettivi particolari.

UNITA' DI LAVORO 8

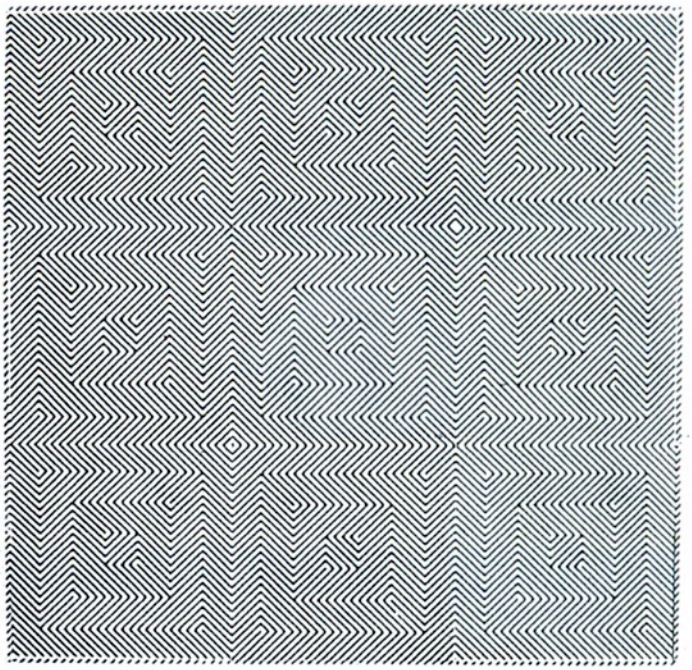
Osserva l'opera rappresentata dalla fig. n. 10: che sensazione ti dà?
Che sentimenti ti suscita?
Confronta le tue impressioni con quelle dei compagni.

UNITA' DI LAVORO 9

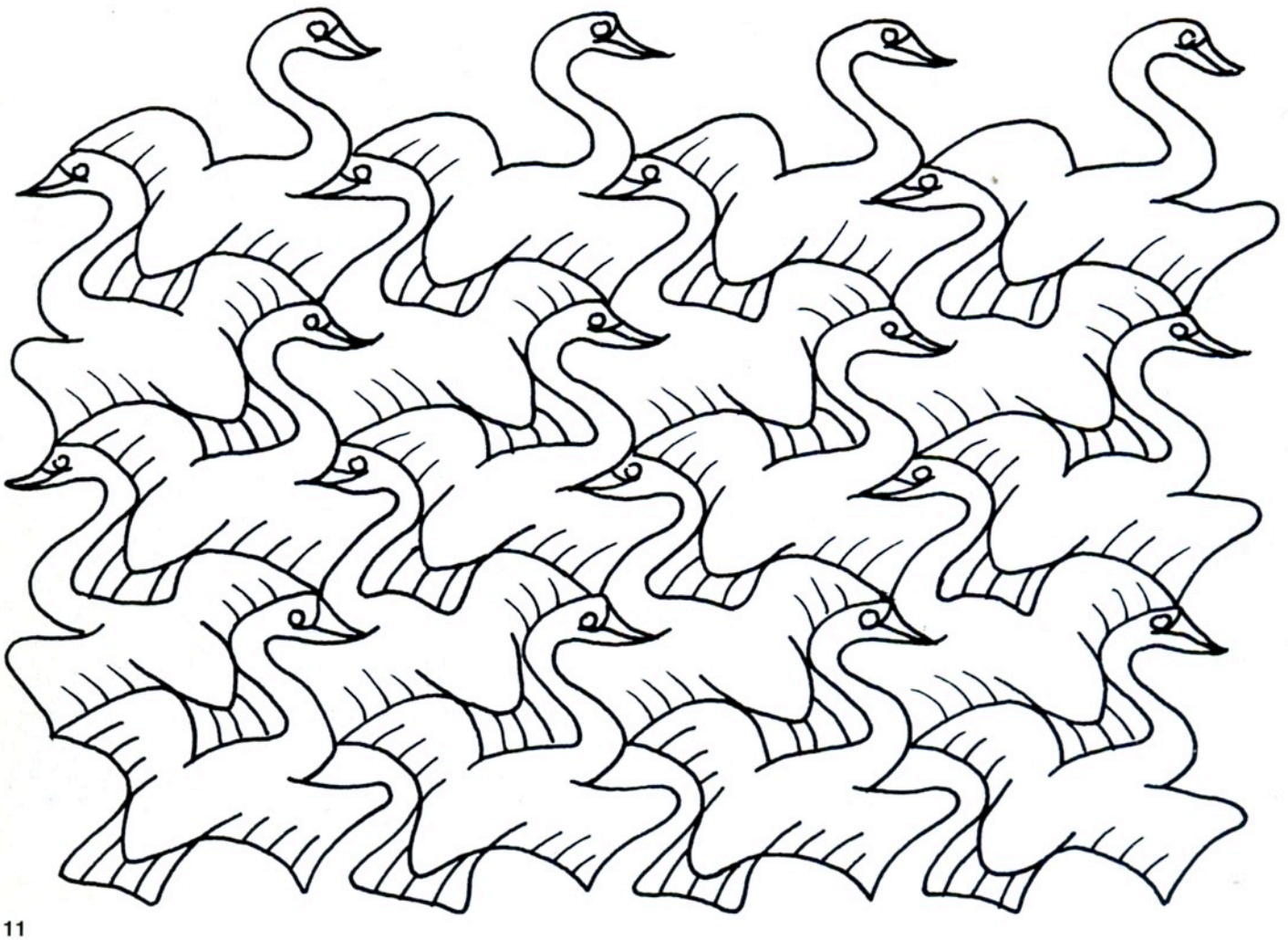
Osserva la fig. n. 11. Colora i cigni che vanno a destra con il giallo e quelli che vanno a sinistra con il viola (usa colori intensi come quelli a tempera). Ripeti la colorazione della stessa composizione usando altri colori a tua scelta (rosa-azzurro, ecc.) e confronta i risultati. Cosa osservi?

UNITA' DI LAVORO 10

Inventati delle composizioni sfruttando questo particolare tipo di effetti ottici: usa linee ripetute o colori complementari vivaci (rosso-verde, blu-arancione, giallo-viola).



10 *R. Neal - Square of three, 1914.*

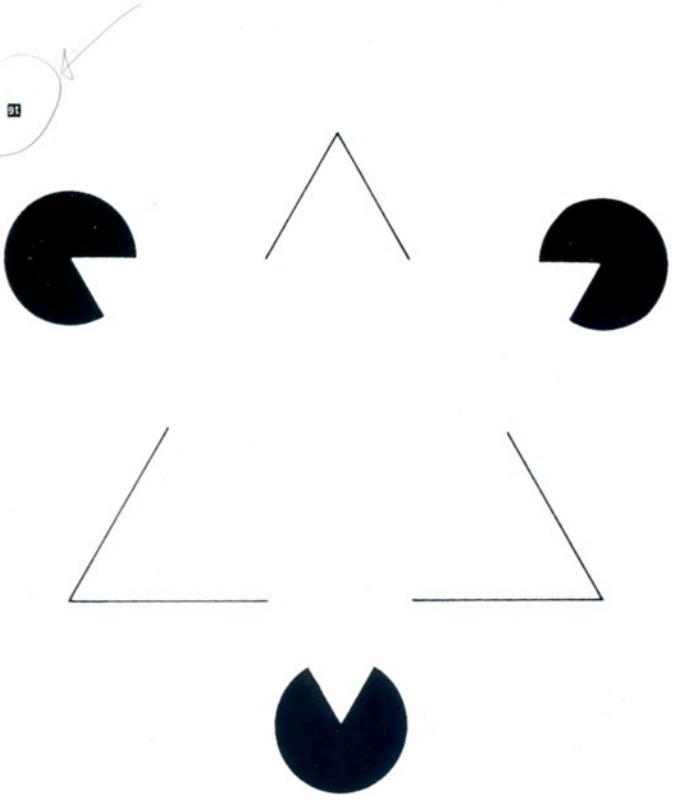


11

1.5. REGOLE DELLA VICINANZA E SOMIGLIANZA DI COLORI E DI FORME

Quando alcune parti di una immagine (luce, colori, punti, forme, ombre, ecc.) sono *molto vicini o molto simili* tra loro, vengono percepite *per prime* e come *un tutto unico*. Questo perché l'occhio tende a raggruppare gli elementi visivi in *insiemi organizzati di segni*; inoltre, *coglie prima le forme chiuse e poi quelle aperte*.

Tanto più fitti sono i segni delle immagini, tanto più rapidamente vengono percepiti come figura unica (vedi fig. n. 1).



1

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1.
— Saper riconoscere le regole della vicinanza/somiglianza delle forme, dei colori, delle linee, ecc.

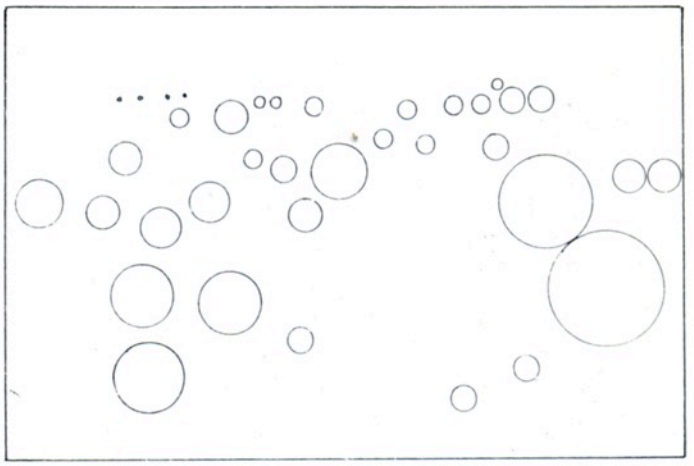
Si preparino schede del tipo esemplificato; con i bambini più piccoli molto indicati sono i giochi con *i blocchi logici* (fig. n. 2) che permettono di scegliere in base a forme, grandezze, colori. Le domande possono essere le stesse di quelle usate per le schede, dopo aver sistemato i blocchi secondo la regola che si vuole evidenziare e far scoprire all'alunno.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva l'immagine n. 3 e rispondi: che cosa raggruppi per primo?
Raggruppi più facilmente i personaggi vicini o quelli lontani e isolati?



3 *J. Seurat: Domenica alla Grande Jatte, 1884-86. Chicago, The Art Institute.*





2

UNITA' DI LAVORO 2

Osserva l'immagine n. 4.
Quali forme raggruppi tra loro?
Segna in base a che cosa li hai raggruppati: colore, forma, grandezza, vicinanza, somiglianza, altro...



4 *Carla, anni 8*

UNITA' DI LAVORO 3

Indica che cosa attira di più la tua attenzione nella fig. n. 6: forma, colore, luce, altro...
Disegna dentro ai tre cerchi dati i cioccolatini in base ad una tua scelta e indica se hai raggruppato per vicinanza, somiglianza di colore, o somiglianza di forme.



6

UNITA' DI LAVORO 4

Nel guardare la figura n. 5, hai osservato le forme in senso verticale od orizzontale?
Come raggrupperesti le forme proposte?



5

UNITA' DI LAVORO 5

Data l'immagine n. 7, ritaglia gli elementi in essa contenuti secondo una tua scelta e incollali in un foglio con la spiegazione della scelta fatta. Confronta e commenta la tua scelta con quella dei tuoi compagni.
Se raccogli i dati contenuti e costruisci un grafico potrai scoprire le regole della vicinanza somiglianza: scrivile nel tuo quaderno.



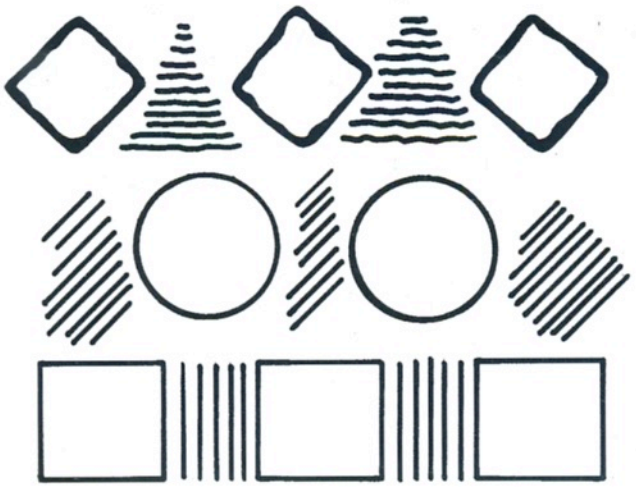
7

Obiettivo didattico n. 2.
— Saper identificare le regole delle forme chiuse e aperte (Si percepiscono per prime le forme chiuse)

L'insegnante dovrà presentare delle immagini o, a seconda delle età, delle opere d'arte (indicate quelle di Mirò di Klee o di Kandinsky), con forme chiuse e aperte in modo che il bambino scopra, guidato da opportune domande, quali forme si percepiscono per prime e meglio.

UNITA' DI LAVORO 6

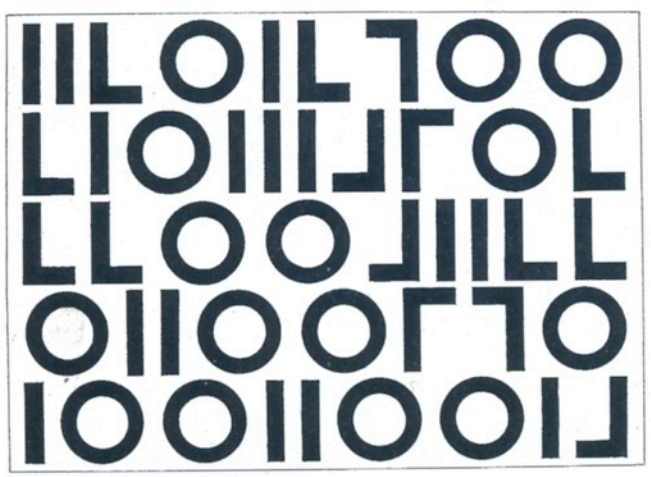
Segna gli elementi che si colgono per primi e meglio nella fig. n. 8. Rispondi: sono forme chiuse o aperte?... Costruisci un grafico anche con le risposte dei compagni e ricava la regola.



8

UNITA' DI LAVORO 7

Data l'immagine n. 9 a tutta la classe far segnare ad un gruppo di bambini le 0, ad una altro le L, ad un altro le I; facendoli partire tutti ad un segnale di: "via!" e chiedendo che si alzino in piedi non appena hanno finito. Controllare quale gruppo di bambini ha terminato per primo il compito e nel modo più esatto. (Dovrebbe essere il gruppo che doveva segnare le forme chiuse, cioè le O).



9

Obiettivo didattico n. 3
— Saper usare le "regole" scoperte nel disegnare, dipingere, fotografare ecc.

L'insegnante farà disegnare o dipingere servendosi di tecniche diverse (pastelli a cera, pennarelli, colori a tempera ecc.) composizioni astratte servendosi delle regole "scoperte".

Nelle immagini n. 10-11-12 si offrono alcuni esempi tratti da composizioni di bambini.



10 *Nicola, 9 anni.*



11 *Michela, 9 anni.*



12 *Michela, 9 anni.*

Obiettivo didattico n. 4
— Saper "leggere" in opere d'arte contemporanea o classica, il tipo di "regola" usata dall'artista per dare incisività al suo messaggio pittorico.

UNITA' DI LAVORO 8

Osserva le immagini n. 13-14-15-16-17-18-19-20 e individua la regola usata dal pittore:

— somiglianza del colore

— somiglianza della forma

— somiglianza delle linee

— vicinanza di forme

— vicinanza di colori

— vicinanza di luci

— forme chiuse

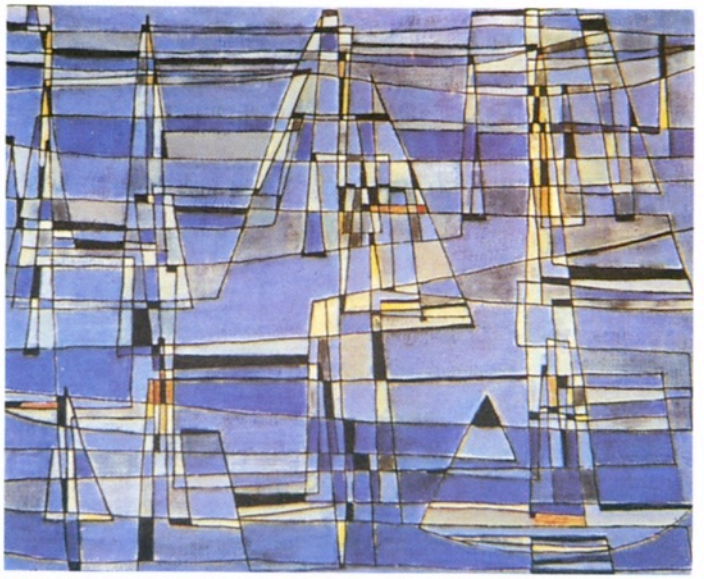
— forme aperte



11 *W. Kandinski. Alcuni cerchi, 1926. N. York, The Solomon R. Guggenheim Museum.*



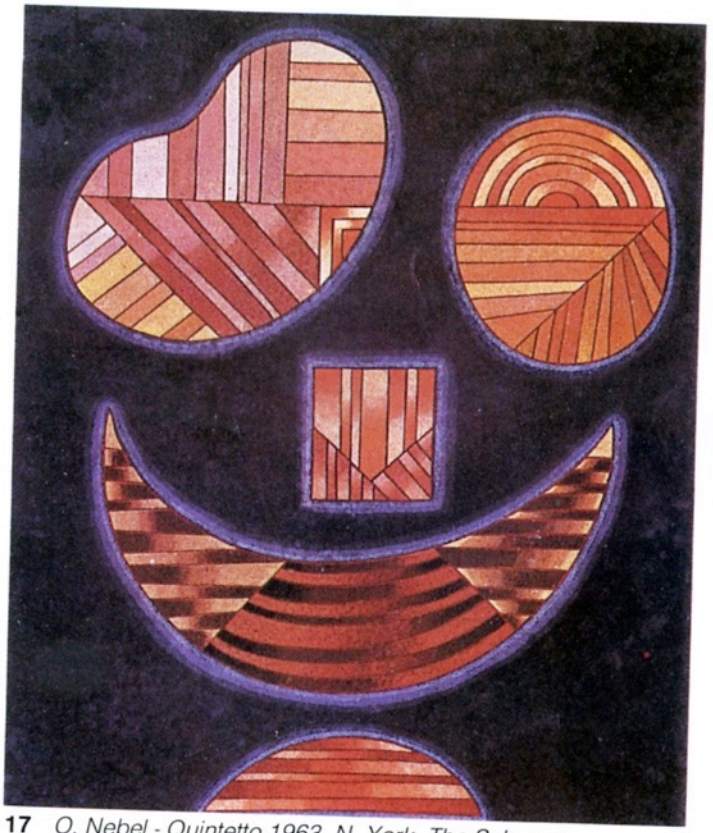
13



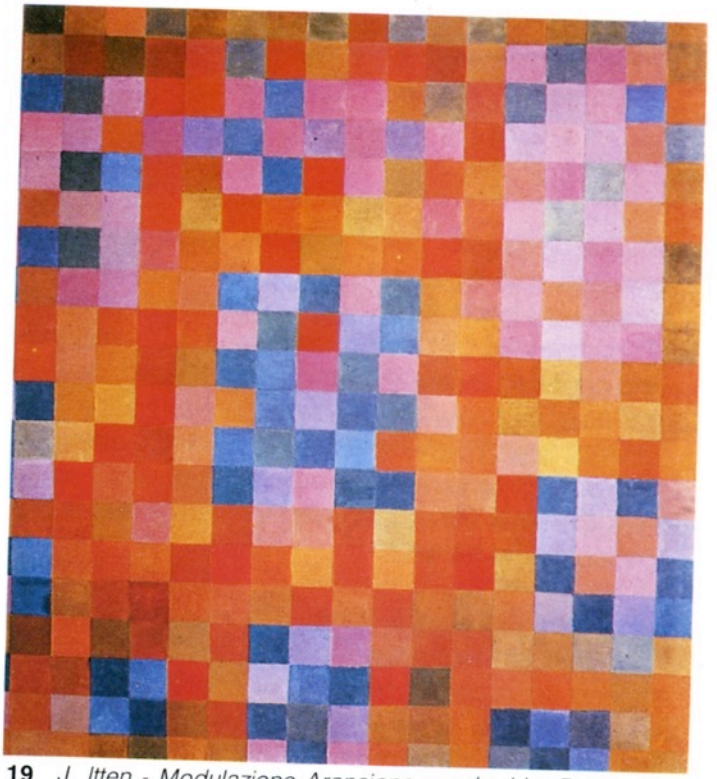
15 *G. Singier. Ricostruzione del porto, 1951. Milano, collezione privata.*



16 *Paolo Uccello. Battaglia di S. Romano. Firenze, Uffizi.*



17 *O. Nebel - Quintetto 1963. N. York, The Solomon R. Guggenheim Museum.*



19 *J. Itten - Modulazione Arancione, verde, blu. Berna, Bundeshaus.*





20 *W. Kandinski - Volteggio (1935). N. York, The Solomon R. Guggenheim Museum.*

18 *W. Kandinsky - Contatto (1924). Parigi, collezione Nina Kandinsky.*

1.6. LA BUONA FORMA

In una immagine, come abbiamo visto, si tende a raggruppare le linee, i punti, i colori ecc., in modo da dare un significato di un tutto unico agli elementi dell'insieme (fig. n. 1). Più lacunosa è l'immagine, meno segni ed elementi compaiono, più difficile è l'identificazione delle figure in essa contenute.

Questa identificazione varia a seconda dello sviluppo percettivo ed intellettivo raggiunto dal bambino e a seconda delle conoscenze che egli ha e delle esperienze che ha fatto.

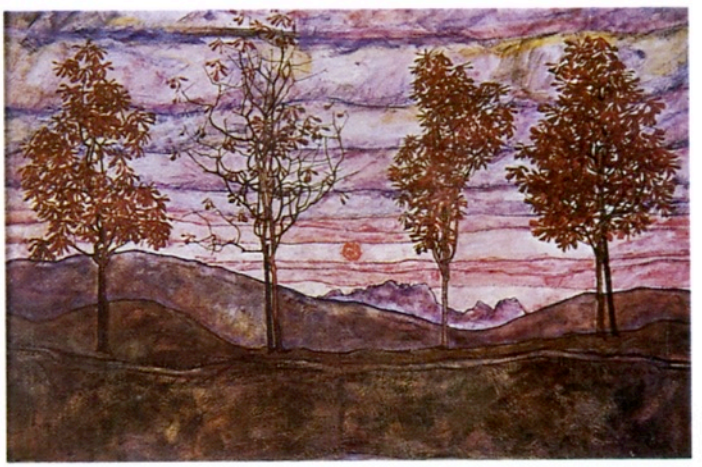
I bambini più piccoli, sotto i tre anni, riconoscono un cerchio e un quadrato solo se sono separati, se vengono sovrapposti o incrociati non li riconoscono più; sopra i sei anni le forme dovrebbero essere identificate con maggior facilità.

Secondo la Gestalt, inoltre, il nostro occhio, guardando una immagine, *segue più facilmente le linee che hanno un andamento curvo, ondulato, continuo, piuttosto che quelle spezzate e discontinue.* Per questo, se osserviamo un paesaggio, fotografato o dipinto, percepiremo meglio le linee ondulate continue delle colline piuttosto che le linee spezzate e verticali degli alberi (fig. n. 2).

Ci sono quindi delle forme, definite *"buone"*, che sono percepite meglio e prima di altre.



1 *Paul Klee - Partenza dei battelli.*
Le forme sono percepite come compiute, anche se in realtà non si tratta che di triangoli e semicerchi.



2 *E. Schiele: Quattro Alberi - 1916. Vienna, Oesterreichische Galerie.*

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper identificare delle forme in una immagine.

L'insegnante proporrà delle forme o delle sagome, come esemplificato nelle schede, ed eserciterà gli alunni a riconoscere gli oggetti, animali, persone nascoste.

UNITA' DI LAVORO 1

Che animali e che oggetti ci sono nella fig. n. 3?



3

UNITA' DI LAVORO 2

A che cosa corrispondono le forme della fig. n. 4?
Controlla sotto.

UNITA' DI LAVORO 3

Completa la forma che ti sembra emergere dalla fig. n. 5





4



5

UNITA' DI LAVORO 4

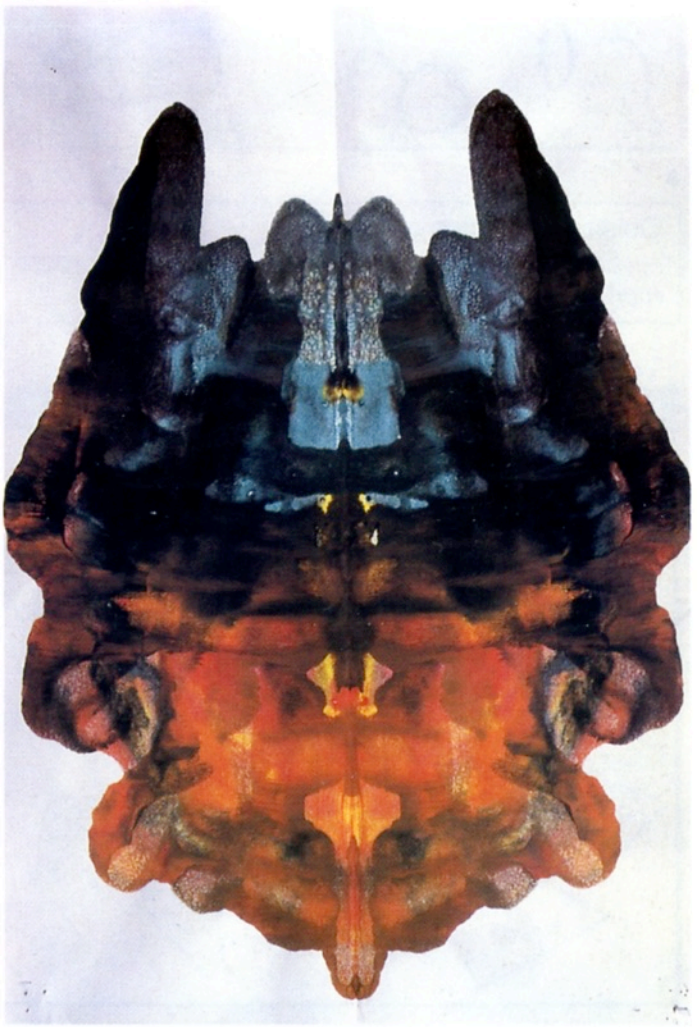
Individua tutte le forme che riesci a riconoscere nella fig. n. 6 e scrivile.

UNITA' DI LAVORO 5

Con dei colori a tempera poco diluiti crea delle macchie simmetriche piegando il foglio a metà e cerca di immaginare a che cosa assomiglia la forma così ottenuta. Puoi completare l'immagine aggiungendo qualche elemento a collage o con segni evidenziatori (es. fig. n. 7).



6



7

Obiettivo didattico n. 2
— Saper completare forme incomplete.

L'insegnante potrà proporre dei disegni mancanti di qualche parte per farli completare; fornirà immagini luminose dalle quali gli alunni dovranno individuare figure familiari; proporrà opere d'arte astratte dalle quali poter individuare forme conosciute; solleciterà la creatività degli alunni facendo loro ritagliare delle forme che i compagni dovranno riconoscere e completare.

UNITA' DI LAVORO 6

Osserva la fig. n. 8 e completa le parti mancanti.

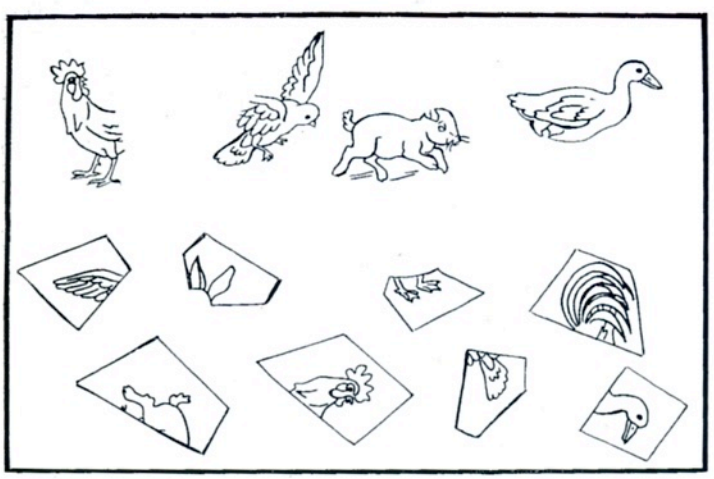


8

Obiettivo didattico n. 3
— Saper scegliere forme corrispondenti a parti mancanti in una immagine.

UNITA' DI LAVORO 7

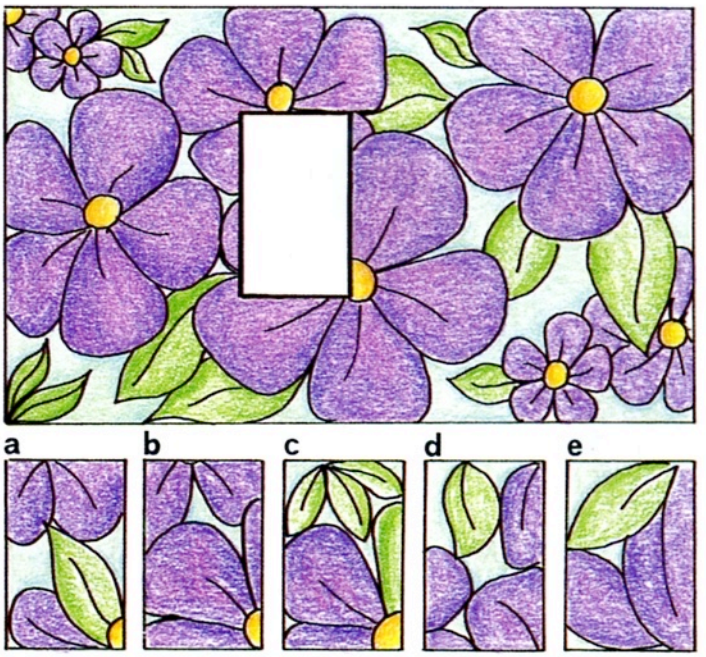
Osserva la fig. n. 9
Ritaglia e incolla la forma che manca.



9

UNITA' DI LAVORO 8

Quale tra le cinque possibilità della fig. n. 10 sceglieresti per completare l'immagine data?
Perché?



10

Obiettivo didattico n. 4
— Saper individuare le "buone forme" in un insieme di segni.

È importante che l'insegnante proponga immagini, diverse e faccia pervenire gli alunni, tramite domande mirate, come esemplificato nelle schede, alla individuazione della "regola".

UNITA' DI LAVORO 9

Nella immagine n. 11 quali linee segui meglio con gli occhi? Quelle ondulate o quelle spezzate?



11 *W. Kandinsky - La freccia 1943. Basilea, Kunstmuseum.*

Obiettivo didattico n. 5
— Saper riconoscere le buone forme in una immagine od opera d'arte.

UNITA' DI LAVORO 10

Prendi una carta trasparente, ponila sopra alla fig. n. 12 e traccia con un pennarello le linee che segui con gli occhi con maggior facilità.
Rifletti: sono linee spezzate o linee curve?

UNITA' DI LAVORO 11

Osserva i tre oggetti d'arredamento che ti vengono proposti nella fig. n. 13: rifletti e commenta.

UNITA' DI LAVORO 12

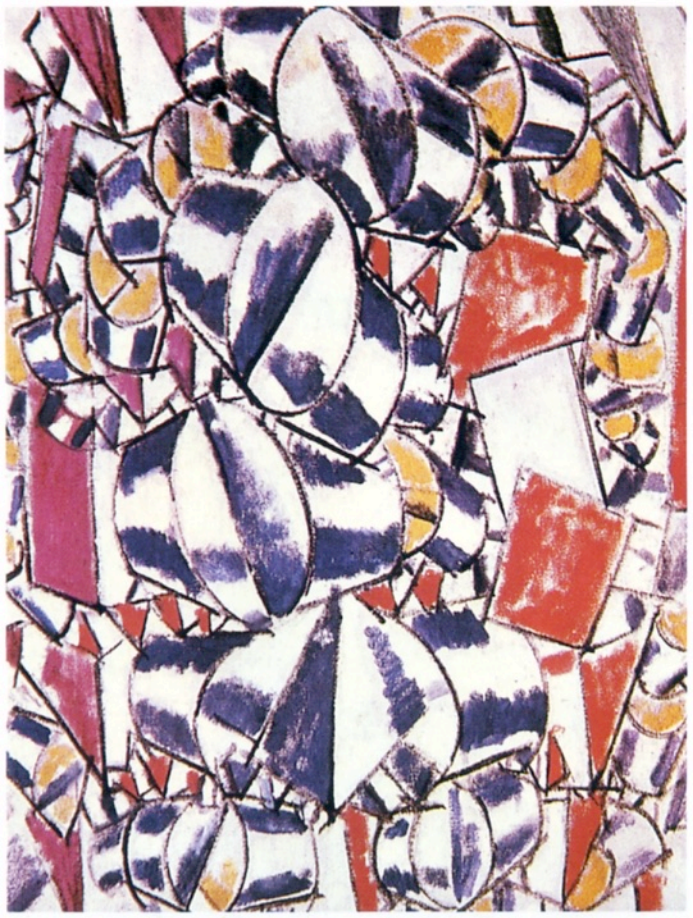
Confronta le due opere d'arte delle figg. n. 14 e n. 15. Quali linee vengono usate nell'opera n. 1? E nell'opera n. 2?
In quale delle due opere il tuo sguardo scorre più facilmente?



12 *F. Picabia - Cultura fisica (1913). Filadelfia, Museum of Art.*



13



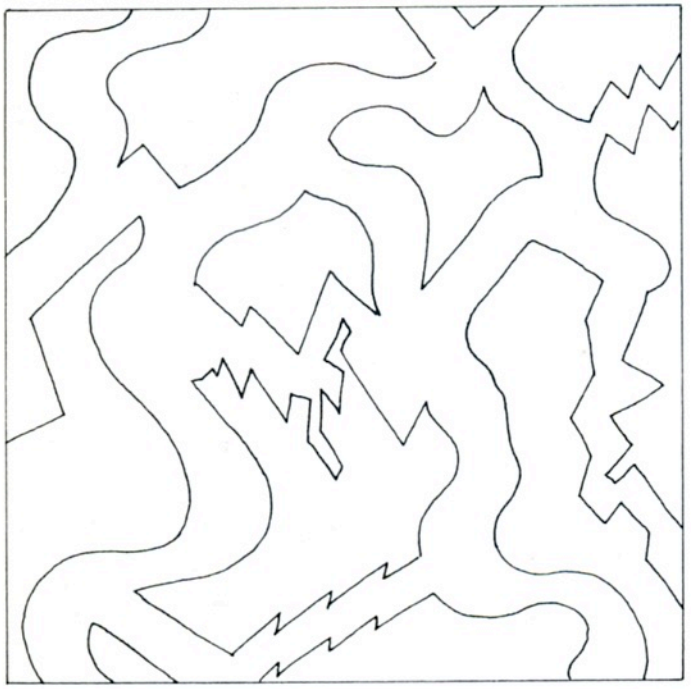
14 *F. Leger: Contrasto di Forme, 1913. Filadelfia, Museum of Art.*



15 *N. Gontcharova: Gatti (1911 ca). N. York, The Solomon R. Guggenheim Museum.*

UNITA' DI LAVORO 13

Colora il tracciato preferito nei percorsi della fig. n. 16 (morbidi-spezzati).



16

Obiettivo didattico n. 6
— Saper usare le regole della "buona forma" nel comporre un disegno, un dipinto o nel fare una foto.

L'insegnante farà realizzare agli alunni disegni o dipinti con linee prevalentemente curve, ondulate, continue e altri con linee spezzate, verticali, a zig-zag e farà emergere, attraverso il confronto dei prodotti, le regole fin qui proposte (es. figura n. 17);



17 *Chiara e Michela, 9 anni.*

1.7 COSTANZA PERCETTIVA

Gli oggetti che vengono percepiti presentano una costanza notevole delle loro proprietà quali: la *grandezza,* il *colore*, la *forma*, anche se gli stimoli fisici che essi ci trasmettono variano di continuo.

Per esempio, se noi osserviamo qualsiasi oggetto, prima vicino a noi, e poi molto lontano, riusciamo a riconoscerlo sempre come lo stesso oggetto sia per dimensioni che per forma, perché l'occhio tiene conto della distanza.

Ecco il motivo per cui i bambini più piccoli, quando disegnano, non tengono conto abbastanza del rimpicciolimento degli oggetti più lontani e tendono a rappresentarli delle stesse dimensioni sia che si trovino in primo piano, sia che si trovino sullo sfondo (fig. n. 1).

È necessario, per questo, tramite opportuni esercizi, educarli a comprendere le variazioni di grandezze, forme, colori, a seconda della distanza e dell'illuminazione, per ottenere delle raffigurazioni più vicine alla percezione reale.



1 *Federica, 5 anni.*



2

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Capire che gli oggetti, nonostante vengano percepiti sempre con le stesse dimensioni, assumono grandezze e forme diverse a seconda della loro collocazione spaziale.

UNITA' DI LAVORO 1

I bambini, tenendo in mano una matita, tenderanno il braccio e, osservando con un solo occhio (l'altro sarà chiuso per facilitare l'esercizio), useranno la matita stessa, posta sullo stesso asse occhio-oggetto da osservare, come punto di riferimento per misurare la grandezza reale di un elemento posto ad una determinata distanza. Disegneranno così i vari oggetti in base alle misurazioni rilevate (vedi fig. n. 2).

UNITA' DI LAVORO 2

Far fare ai bambini delle copie dal vero, libere, di oggetti presenti in un dato ambiente, e poi verificare se sono stati rispettati i rapporti di grandezza reali (es. fig. n. 3).



3 *Debora, 6 anni.*

Obiettivo didattico n. 2
— Riuscire a realizzare una sequenza di disegni che rappresentino lo stesso soggetto via via più lontano o via via più vicino all'osservatore.

L'insegnante inviterà i bambini a costruire un semplice strumento, di facilissima realizzazione, *l'inquadratore*, che, come vedremo più avanti, può fornire svariati stimoli per la scoperta di una serie di esperienze a livello visivo, sia per quanto riguarda la lettura delle immagini, sia per la loro produzione.

Si tratta di un foglio di cartoncino nero con una apertura rettangolare al centro (fig. n. 4).

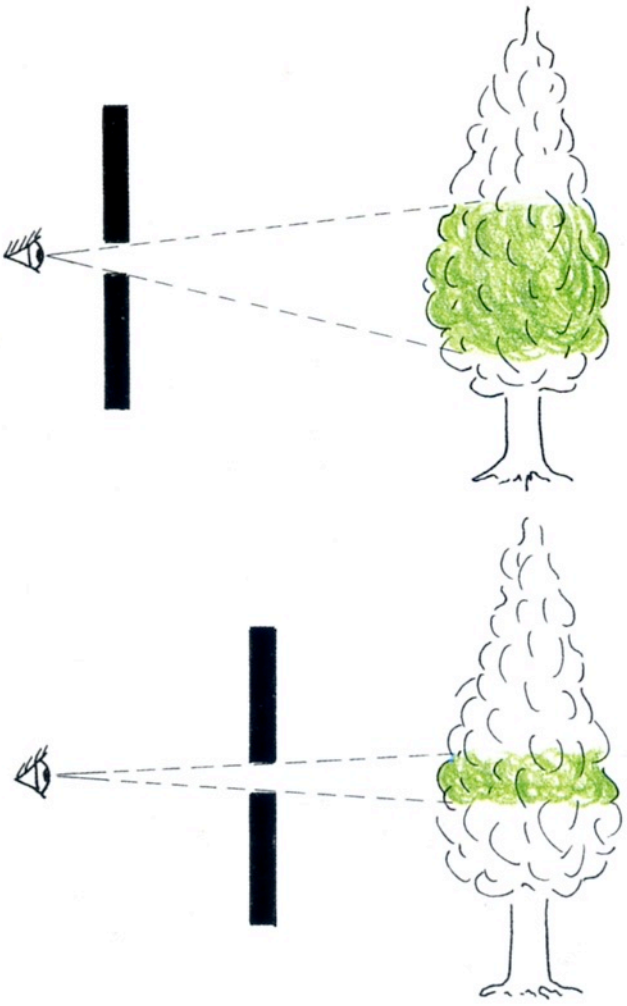
Usando l'apertura dell'inquadratore come il mirino di una macchina fotografica, si potranno osservare determinati soggetti da lontano e da vicino: avvicinando l'inquadratore all'occhio, si avrà un campo di visione generale, allontanandolo via via, si avrà un angolo di visione più ristretto, fino ad arrivare al dettaglio di un insieme (fig. n. 5)



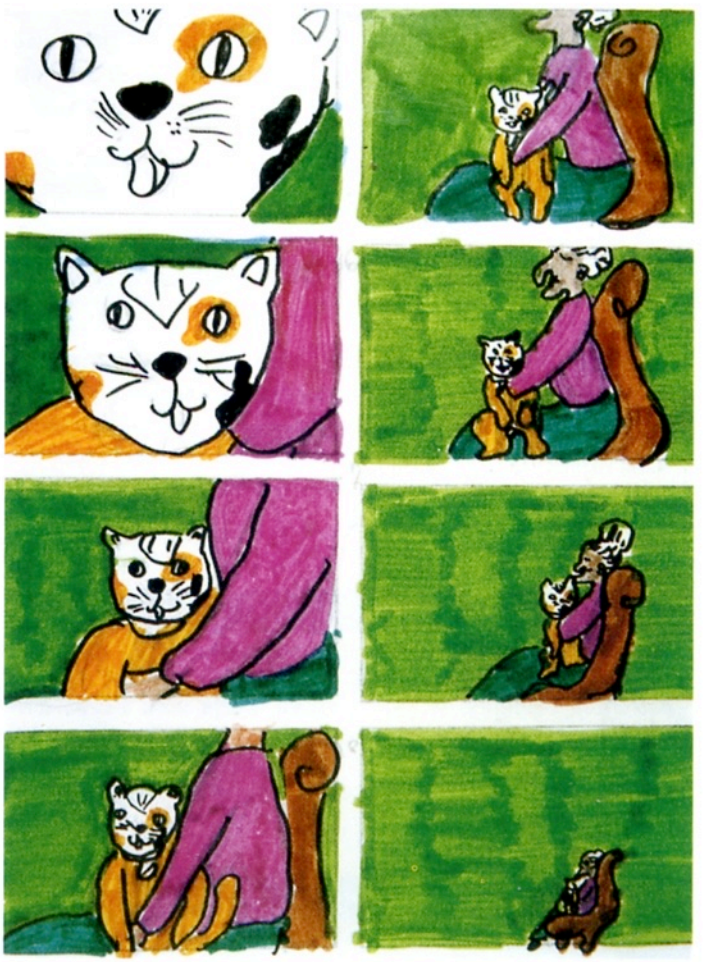
4

UNITA' DI LAVORO 3

Invitare il bambino, servendosi dell'inquadratore, a rappresentare con il disegno uno stesso soggetto via via sempre più vicino o via via sempre più lontano (es. fig. n. 6).



5



6 *Stefania, 10 anni.*

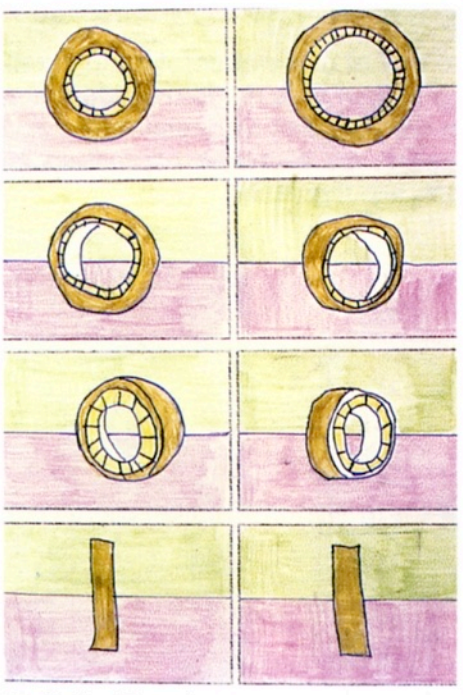
Obiettivo didattico n. 3
— Riuscire a disegnare i diversi aspetti assunti da uno stesso oggetto osservato da diversi punti di vista.

UNITA' DI LAVORO 4

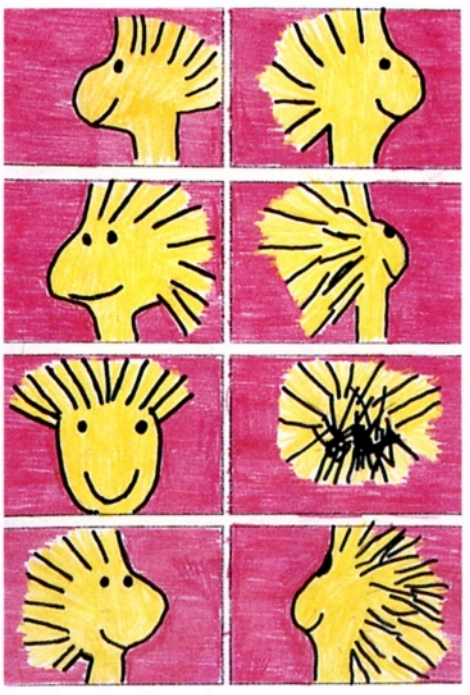
Far osservare ai bambini come la visione di uno stesso soggetto cambi ruotando, e invitarli a disegnare i diversi aspetti assunti dal soggetto stesso nella rotazione come negli esempi raffigurati qui di seguito.



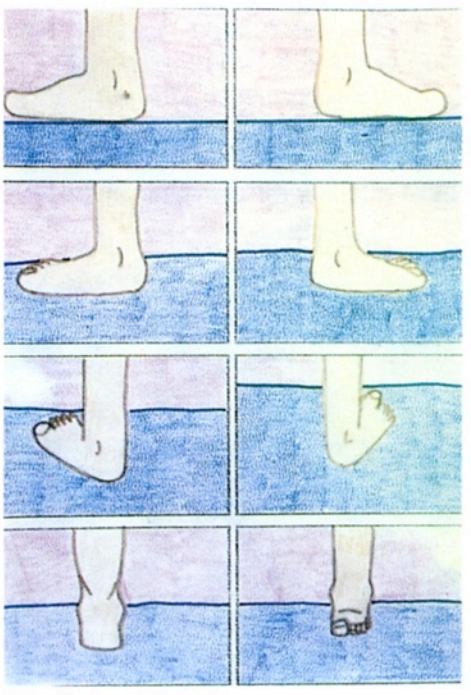
7



8 *Emily, 10 anni*



9 *Angela, 10 anni*



10 *Ileana, 10 anni*

1.8 LA PREGNANZA E LA COMPOSIZIONE

Un'altra regola della percezione è quella della *pregnanza*.

Secondo tale regola, *"nell'organizzazione percettiva delle immagini, il grado di lettura è determinato dalla pregnanza della forma, cioè da proprietà come la massima semplicità, la regolarità, la simmetria, l'equilibrio, l'ordine e la coesione dei segni presenti nel messaggio"* (1)

In altre parole, nei processi di *lettura*, e di *produzione iconica*, è importante considerare quale sia l'organizzazione e la disposizione degli elementi presenti in una immagine, in che rapporto essi si pongano gli uni con gli altri e con l'insieme dell'immagine stessa, sia che si tratti di una realizzazione di tipo grafico-pittorico-plastico, sia di una produzione data dai mezzi della comunicazione di massa.

Come in una *composizione musicale* i suoni seguono certe regole date dagli intervalli tra una nota e l'altra, dalla sovrapposizione armonica di più suoni e dalla loro scansione ritmica, anche nel mondo dell'immagine esistono alcune *regole* che, come abbiamo visto, *derivano sia da condizioni e da modalità percettive, sia dall'esperienza e dai condizionamenti sociali dell'individuo.*

Anche per quanto riguarda l'immagine, quindi, si può parlare di *"composizione"*.

Prima di passare alle vere e proprie regole della composizione, prenderemo in esame una caratteristica intrinseca di ogni immagine, data dal rapporto esistente tra gli elementi in essa raffigurati e la delimitazione dello spazio rappresentato, costituita dai bordi dell'immagine stessa, detta "riquadratura", o con un termine più usato, "inquadratura".

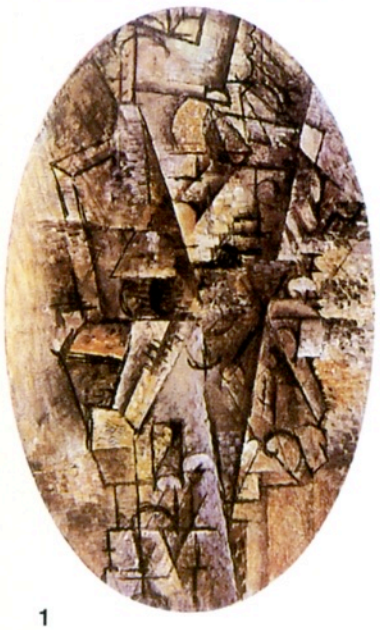
L'inquadratura

L'inquadratura è la delimitazione dello spazio visivo rappresentato in qualsiasi riproduzione o interpretazione grafica, pittorica, fotografica, filmica o televisiva della realtà.

In un dipinto l'inquadratura è data dai margini della tela, in fotografia, nel cinema e in televisione dallo spazio visivo che l'operatore ha delimitato nel mirino della propria apparecchiatura al momento della ripresa.

L'inquadratura è data anche dai margini di un foglio che il bambino ha davanti quando inizia un disegno. Generalmente una inquadratura è rettangolare o quadrata ma possiamo trovare anche altre forme (figg. n. 1-2-3). A questo proposito, vedremo più avanti che una inquadratura data da un foglio da disegno o da un supporto qualsiasi dai contorni irregolari, può stimolare la creatività o la produzione visuale.

Lo stesso si può dire di una inquadratura fotografica, che può adeguarsi, al di là dei formati standard, alle caratteristiche del soggetto rappresentato o può costituire, essa stessa, un elemento espressivo od estetico non stereotipato (fig. n. 4).



1
P. Picasso. Uomo con mandolino 1911-12. Milano, Raccolta G. Mattioli.



2
G.B. Tiepolo. Erezione di una statua di imperatore. Firenze, Uffizi.



3
Giotto. Maestà. Firenze, Uffizi.



4

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper delimitare, osservare e riprodurre uno spazio visivo.

Obiettivo didattico n. 2
— Comprendere i rapporti esistenti tra gli elementi di una rappresentazione iconica e l'inquadratura della rappresentazione stessa.

Per far acquisire al bambino il concetto di *inquadratura* l'insegnante si servirà ancora una volta dell'inquadratore, che, a livello di lettura delle immagini, può fornire numerosi spunti.

Generalmente i bambini, quando hanno davanti un foglio da disegno, usano il margine inferiore come piano dell'orizzonte, su cui, magari, spargono un po' di verde a rappresentare l'erba, o la strada, e su questi disegnano gli altri elementi (fig. n. 5).

La figura umana è rappresentata con i piedi posati sul margine o sullo strato di colore, ed è sempre intera e, molto spesso, sproporzionata rispetto al foglio.

Gli esercizi con l'inquadratore che vengono proposti mirano invece ad una prima analisi del rapporto tra il soggetto e i bordi dell'inquadratura, e, quindi, ad un primo tentativo di dare una composizione più equilibrata alla propria rappresentazione grafica.

L'inquadratore, quindi, è uno strumento che aiuta il ragazzo a superare lo stereotipo compositivo che può essere rappresentato, ad es., dal solito paesaggio onnicomprensivo, scoprendo che la realtà è fatta anche di *particolari* e *dettagli* che si possono isolare da un contesto più generale.

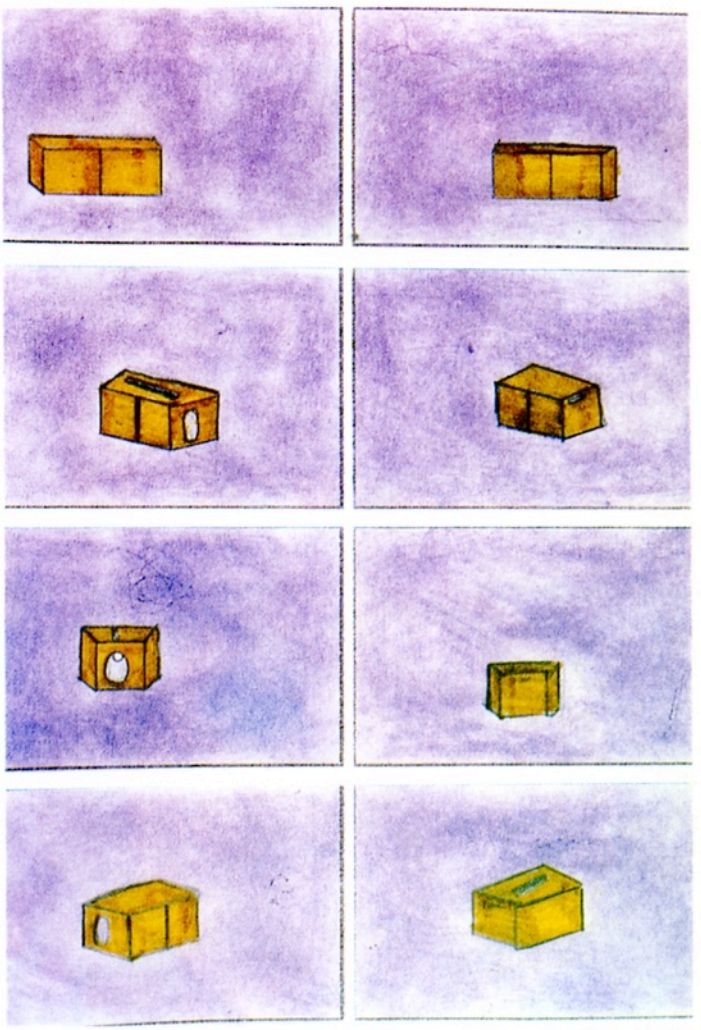
Per una maggior comprensione dei rapporti tra l'inquadratura e il soggetto rappresentato e servendoci ancora dell'inquadratore, saranno utili gli esercizi già proposti nel paragrafo precedente relativi sia al *concetto di "vicino lontano"* sia ai diversi aspetti di uno stesso oggetto rappresentato da *diversi punti di vista.*

Nel tentativo di rappresentare un oggetto da vari punti di vista, si noterà come i bambini tentino una rappresentazione di tipo prospettico, a livello intuitivo (vedi fig. n. 6).

Potendo disporre di una macchina fotografica, si inviteranno i bambini a riprendere uno stesso soggetto da diversi punti di vista, anche inusuali, in modo da cogliere messaggi visivi diversificati.



5 *Carlo, 7 anni.*



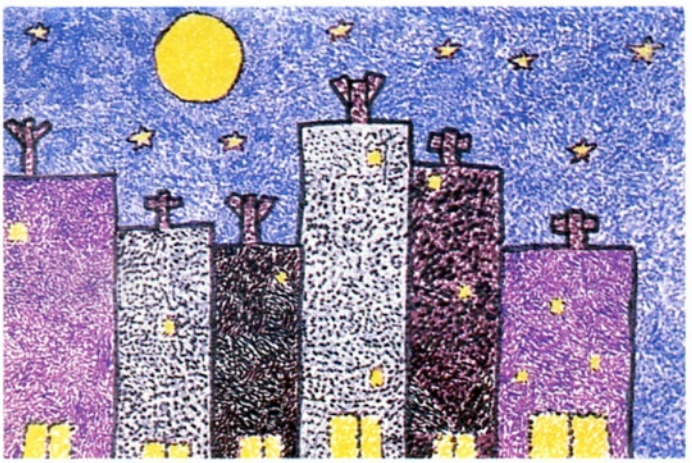
6 *Federico, 10 anni.*

UNITA' DI LAVORO 1

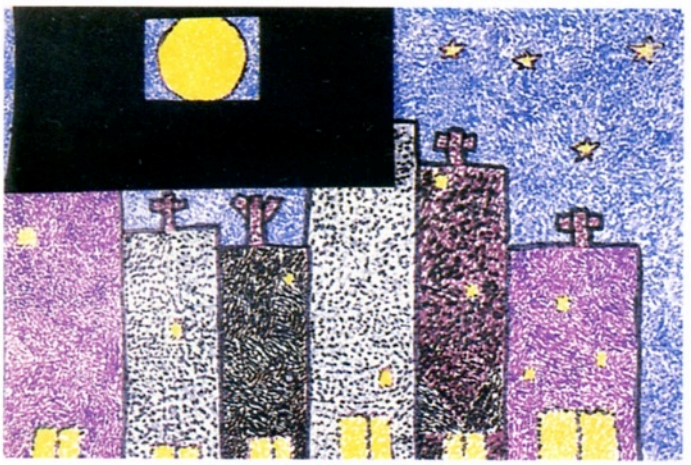
Sovrapponi l'inquadratore ad un disegno che hai già realizzato, scegli un particolare da riprodurre e copia quanto sta all'interno del piccolo riquadro ottenuto, su un foglio di dimensioni uguali a quello in cui era disegnato l'insieme.

Le distanze e i rapporti esistenti nella porzione di spazio di un disegno o di una fotografia riquadrata dall'inquadratore, vanno proporzionalmente rispettate nell'ingrandimento grafico (es. figg. n. 7-8-9).

(Si tratterà, ovviamente, di un rispetto delle proporzioni ancora a livello intuitivo).



7 *Nicola, 9 anni.*



8



9

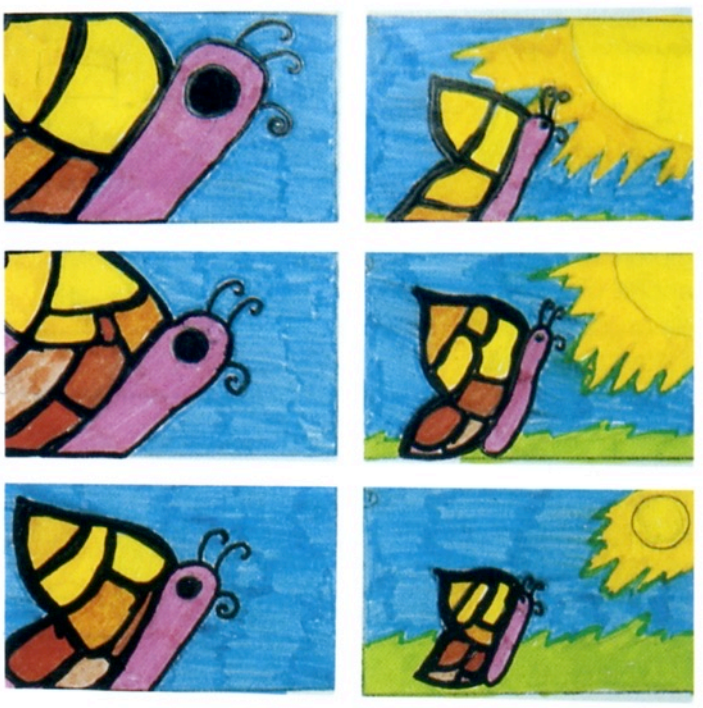
UNITA' DI LAVORO 2

Richiamandosi alle esperienze proposte nel paragrafo 1.7. relativo alla costanza percettiva, riproporre le attività previste dall'Obiettivo didattico n. 2.

Disegna, in sequenza, uno stesso soggetto come se tu lo vedessi via via più vicino o lontano da te (es. figg. n. 10-11).



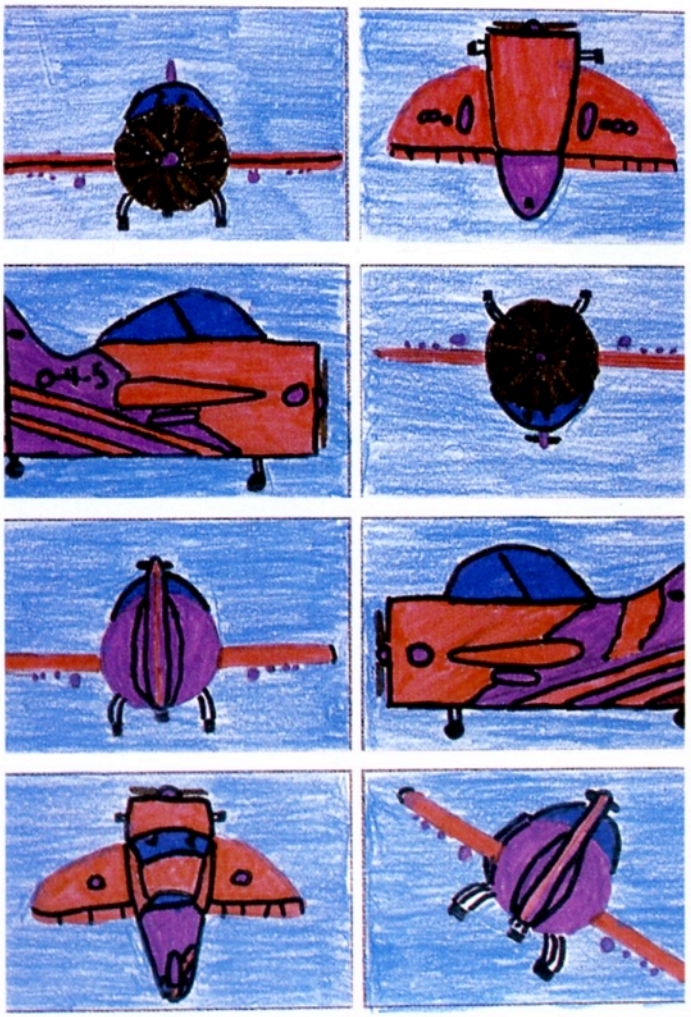
10.11. *Michela e Alice (10 anni).*



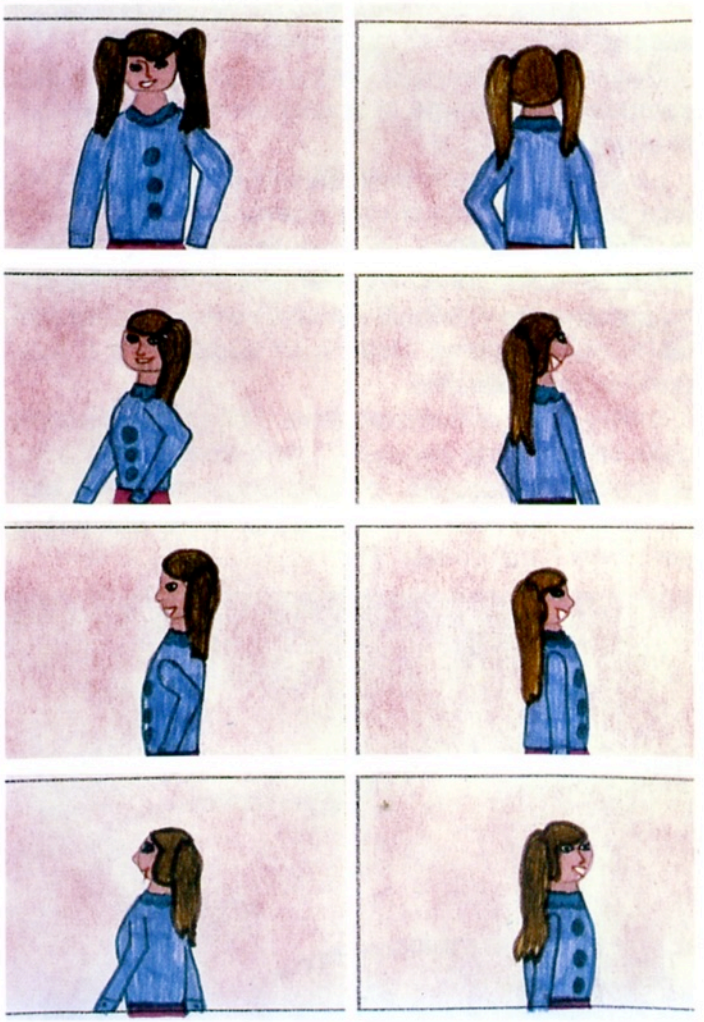
UNITA' DI LAVORO 3

Richiamandosi alle esperienze proposte nel paragrafo 1.7. relativo alla costanza percettiva, riproporre le attività previste dall'Obiettivo didattico n. 3.

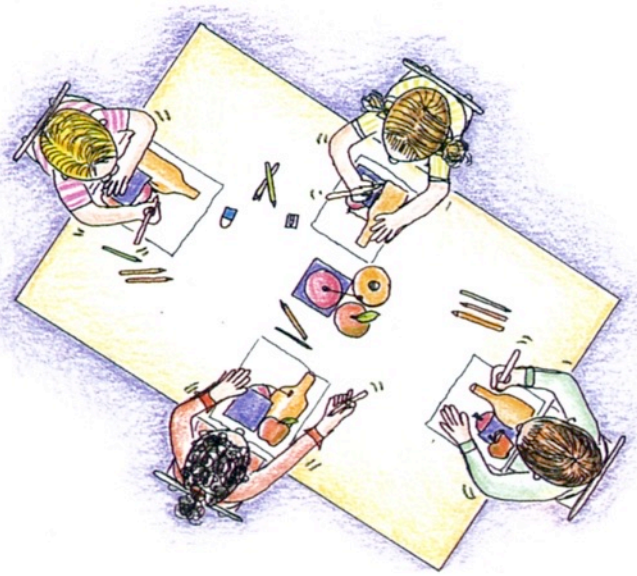
Disegna lo stesso oggetto come se tu lo vedessi da diversi punti di vista: di fronte, di fianco, dietro, dall'alto, dal basso, obliquamente (es. figg. n. 12-13).



12 *Nicola, 10 anni.*



13 *Elisa, 10 anni.*



I criteri compositivi

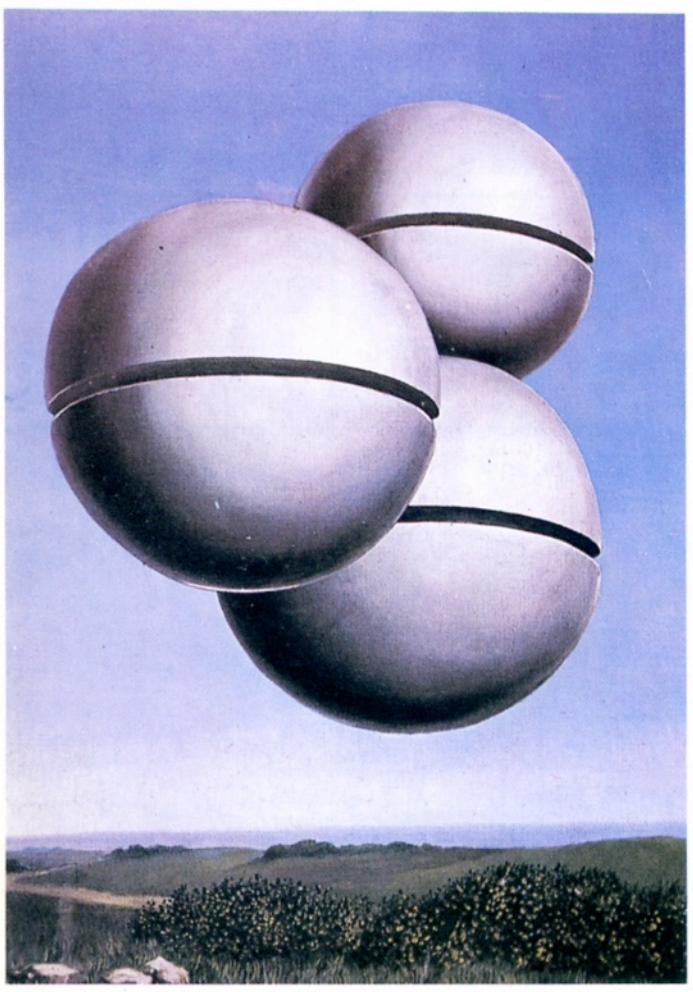
a) *Peso ed equilibrio*

"L'equilibrio è quella condizione in cui tutti i fattori, come la forma, la direzione e la collocazione si determinano vicendevolmente in modo da dare al tutto un carattere di necessità in tutte le sue parti. Invece una composizione sbilanciata dà la sensazione di accidentalità, di transitorietà, di instabilità" (2).

Quando, ad esempio, la figura principale di una composizione occupa lo spazio centrale dà un effetto di equilibrio (fig. n. 1).

Lo stesso effetto è dato da una immagine simmetrica come la navata di una chiesa, un altare, un viale alberato, eccetera, o quando collochiamo nella nostra composizione i vari elementi in modo che siano egualmente distribuiti nei terzi verticali od orizzontali in cui possiamo idealmente suddividere il supporto su cui operiamo.

Inoltre, in una composizione, *l'equilibrio dipende dalla collocazione del peso*, che è determinato *"dalla profondità spaziale, o dalla posizione degli elementi più importanti o percettivamente più vistosi per forma o per colore"* (3).



1 *R. Magritte. La voce dei venti 1932. Venezia, Peggy Guggenheim Foundation.*



2

In una composizione il *peso* segue le seguenti *regole:*

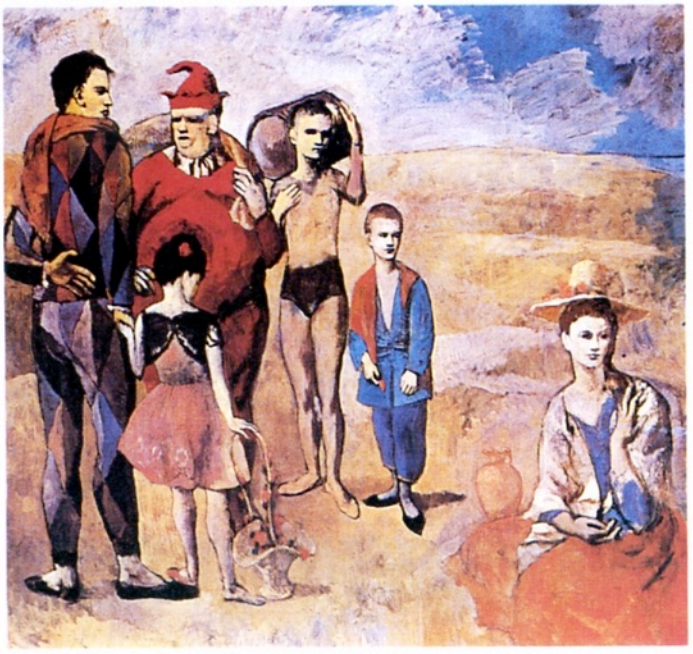
— *un oggetto che si trova nella parte superiore ha più peso di uno che si trova in quella inferiore* (fig. n. 2);
— *più gli oggetti sono collocati lontano da chi osserva, più hanno peso* (fig. n. 3);
— *un oggetto isolato dagli altri ha maggior peso (fig. n. 4);*
— *il peso dipende anche dalle dimensioni* (fig. n. 5);
— *i colori più chiari hanno più peso rispetto a quelli scuri;*
— *i colori "caldi" hanno più peso di quelli freddi* (fig. n. 6);
— *forme geometriche semplici sono più pesanti di forme irregolari complesse* (fig. n. 7);
— *forme verticali sono più pesanti di quelle oblique* (fig. n. 8);
— *le composizioni più equilibrate hanno il peso:*
  • *al centro;*
  • *in basso;*
  • *distribuito uniformemente.*



3



5



4

3 *M. Sironi. Paesaggio urbano 1921. Milano, collez. priv.*

4 *P. Picasso. Famiglia di saltimbanchi 1902. Washington, National Gallery.*

5 *V. Van Gogh. La camera 1898. Amsterdam, Rijksmuseum V. Van Gogh.*

6 *G. Severini: Ballerina + mare = mazzo di fiori.*

7 *F. Leyer. I dischi, 1929. Parigi, Musée d'Art Moderne de la Ville.*



6



7



8

Una regola importante, in questo ambito, è la cosiddetta *regola dei terzi*.

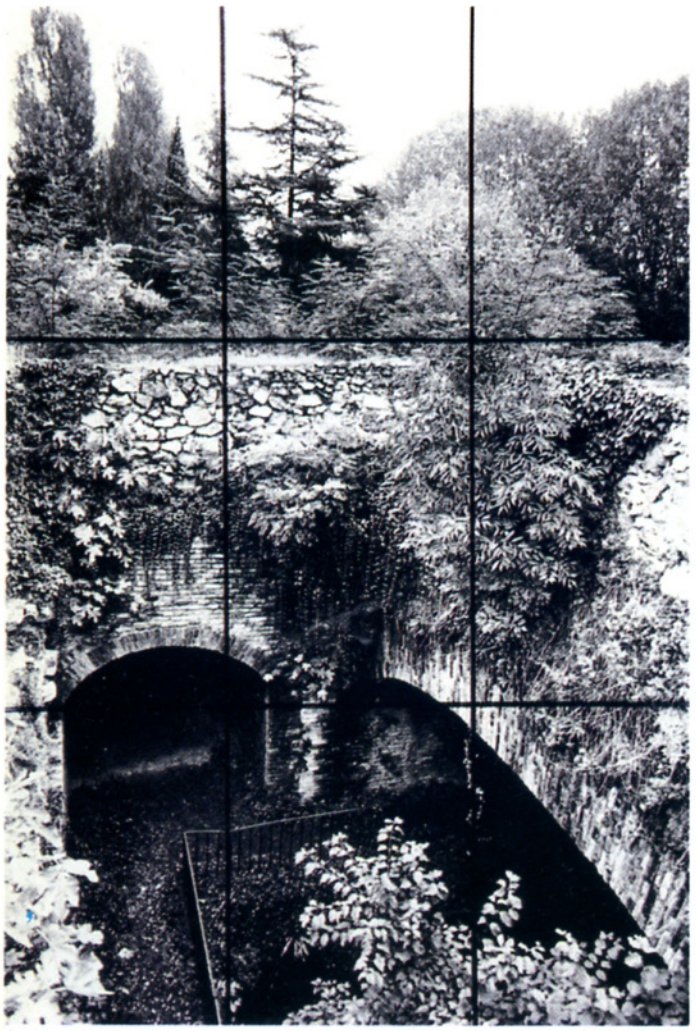
La disposizione degli elementi di una inquadratura e la sua conseguente composizione, possono seguire questa regola.

Immaginiamo di suddividere l'inquadratura in modo che, sia in senso verticale che orizzontale, essa venga divisa in tre parti uguali, per complessivi nove rettangoli delle stesse dimensioni.

La composizione risulta bilanciata quando gli elementi che la compongono (cielo, mare, terra, personaggi, ecc.) risultano distribuiti in modo equilibrato all'interno dei nove riquadri.

Ad esempio, nella figura n. 9, il primo terzo orizzontale è occupato dagli archi, il secondo dalla struttura muraria, il terzo dalla vegetazione e dal cielo.

I punti di incontro delle rette, inoltre, costituiscono dei *punti forti* in cui collocare un elemento a cui si vuol attribuire un peso maggiore.



9

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper identificare la collocazione del peso in una immagine.

L'insegnante mostrerà raffigurazioni di vario tipo, dalle fotografie degli alunni alle immagini pubblicitarie, alle riproduzioni di opere d'arte, invitando i bambini a individuare quali parti di ogni singola immagine attirino più delle altre la loro attenzione.

Si avrà cura, naturalmente, di procurare un gruppo nutrito di immagini per ognuna delle regole relative al peso/equilibrio più sopra indicate.

La regola dovrà essere ovviamente scoperta dai bambini, che si divertiranno poi a ricercare altre immagini da ritagliare e incollare sul loro quadernone.

UNITA' DI LAVORO 1

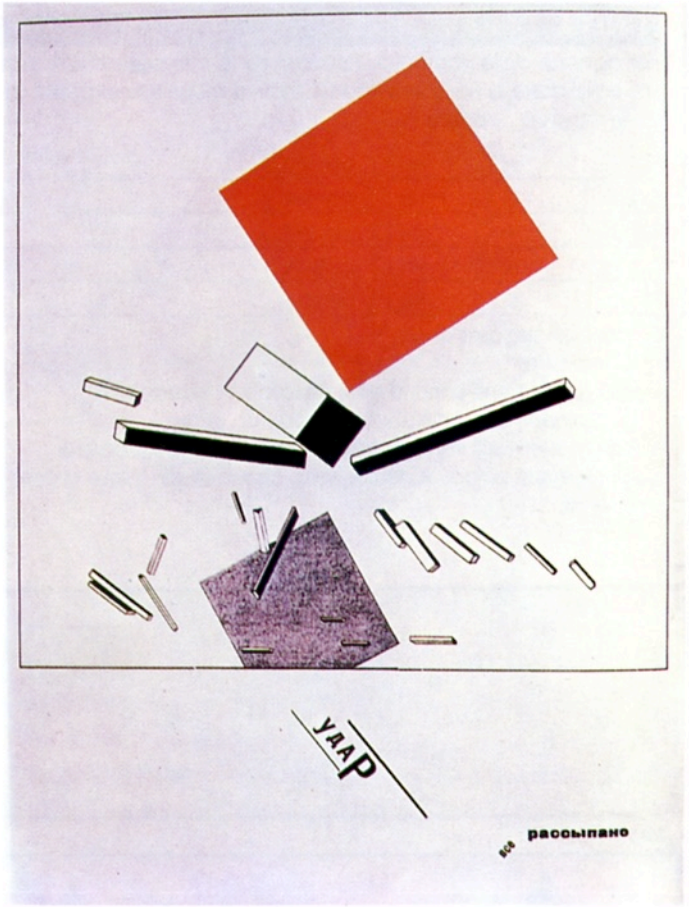
Osserva le immagini n. e n. 10-11-12: da che cosa viene "catturato" il tuo sguardo? Dove si trova l'elemento più importante nella composizione? (in alto — in basso, a destra — a sinistra, ecc.)

Sapresti spiegare perché questo elemento attira la tua attenzione? Segna uno dei motivi indicati:

— Per la dimensione
— Per il colore
— Per la posizione
— Per il numero degli elementi presenti
— altro...



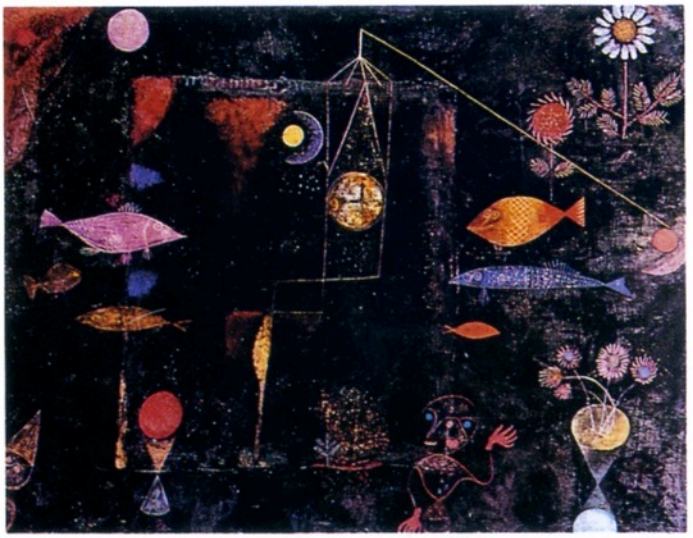
10 *P. Longhi. La confessione. Firenze, Uffizi.*



11 *E. Lisitzky. Crac, tutto è disperso, 1922. Milano, collezione privata.*

UNITA' DI LAVORO 2

Sapresti dire se nella immagine n. 13 c'è una parte con più "peso", ossia dove l'occhio viene attratto con più insistenza? Se, correttamente, avrai risposto di no, sapresti dire il perché?
(Elementi distribuiti in tutta la superficie, colori con la stessa tonalità, dimensioni omogenee ecc.)



13 *P. Klee. L'incantesimo dei pesci. Filadelfia, Mus. of Art.*



12 *D. Buzzati. Grande cane nella piazza 1969*

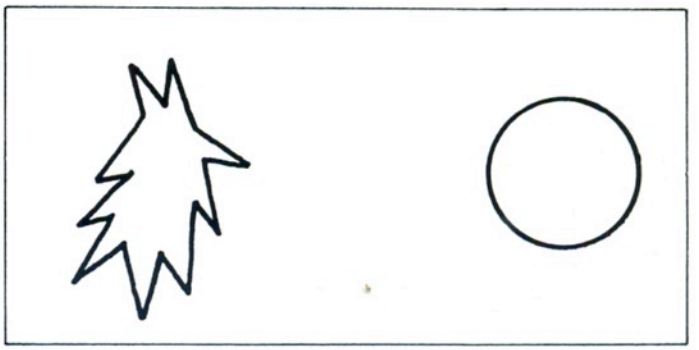
UNITA' DI LAVORO 3

Per ognuna delle immagini indica dove sta il peso della composizione:

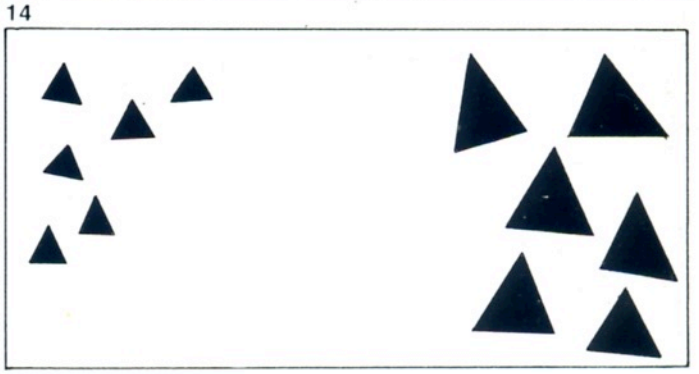
Fig. n. 14

Fig. n. 15

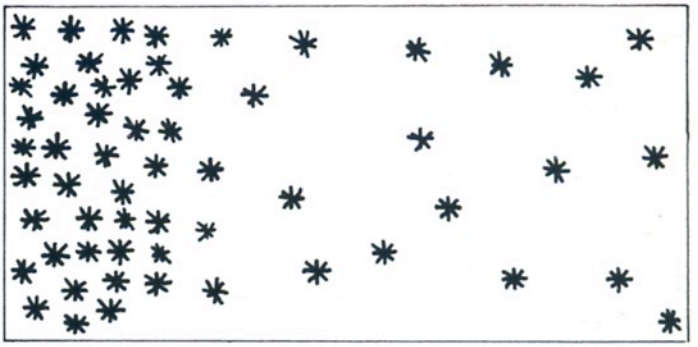
Fig. n. 16



14



15

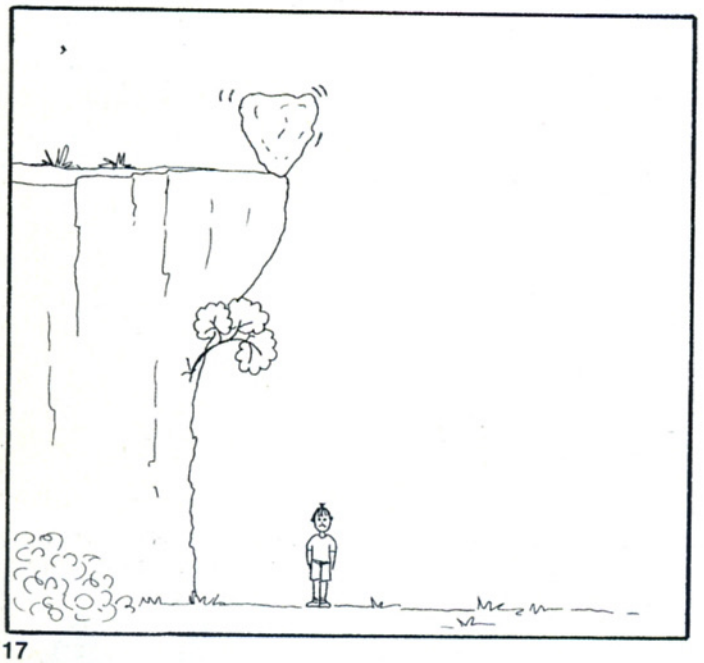


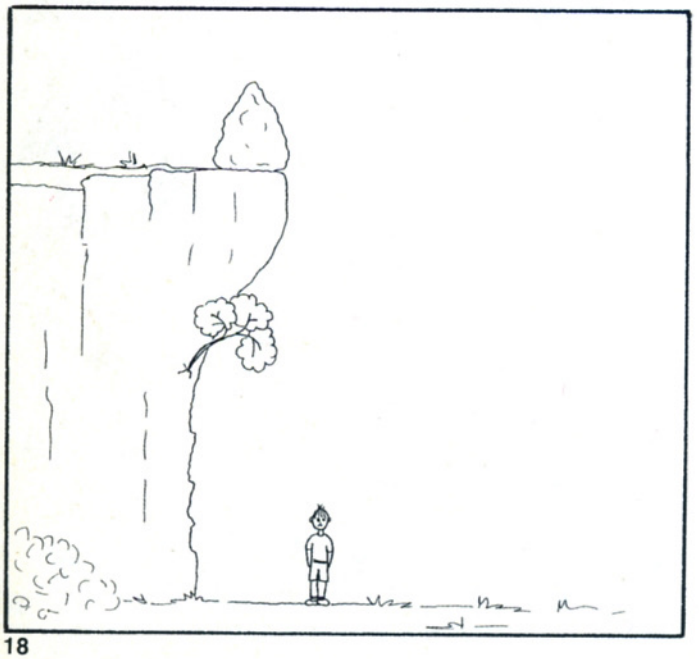
16

Obiettivo didattico n. 2
— Comprendere il significato di *equilibrio* in una rappresentazione iconica.

UNITA' DI LAVORO 4

Osserva le figg. n. 17, 18.
Se tu fossi il bambino A o quello B, in quale di queste due situazioni ti sentiresti più spaventato? Perché?
Rifletti: nella figura n. 17 il peso del masso dov'è?
(In alto... in basso...)
E dov'è nella fig. n. 18?
(In alto... in basso...)


17

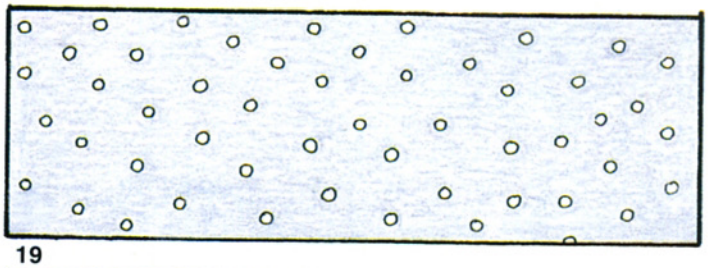

18

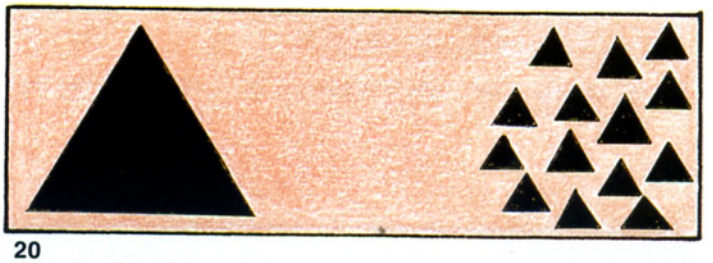
UNITA' DI LAVORO 5

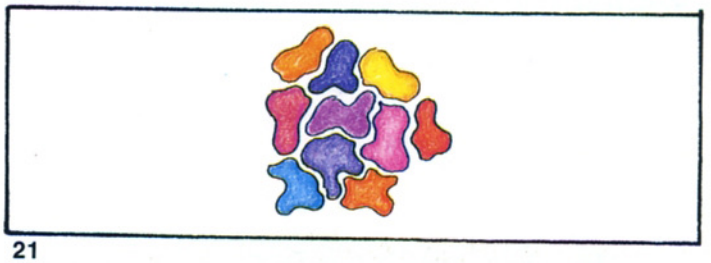
Per ognuna delle immagini, rispondi se la composizione ti sembra equilibrata o no e individua il motivo mettendo al posto giusto le risposte riportate.

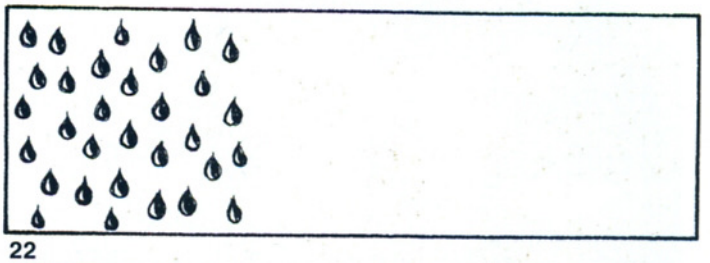
Fig. n. 19 si ☐ no ☐, perché...
Fig. n. 20 si ☐ no ☐, perché...
Fig. n. 21 si ☐ no ☐, perché...
Fig. n. 22 si ☐ no ☐, perché...
Fig. n. 23 si ☐ no ☐, perché...

Le possibili risposte sono:
— è al centro;
— tutti gli elementi sono in alto, nessuno in basso;
— gli elementi sono distribuiti in modo uniforme;
— tutti gli elementi sono a sinistra senza nessuno a destra;
— gli elementi piccoli a destra sono bilanciati da quello grosso a sinistra.


19


20

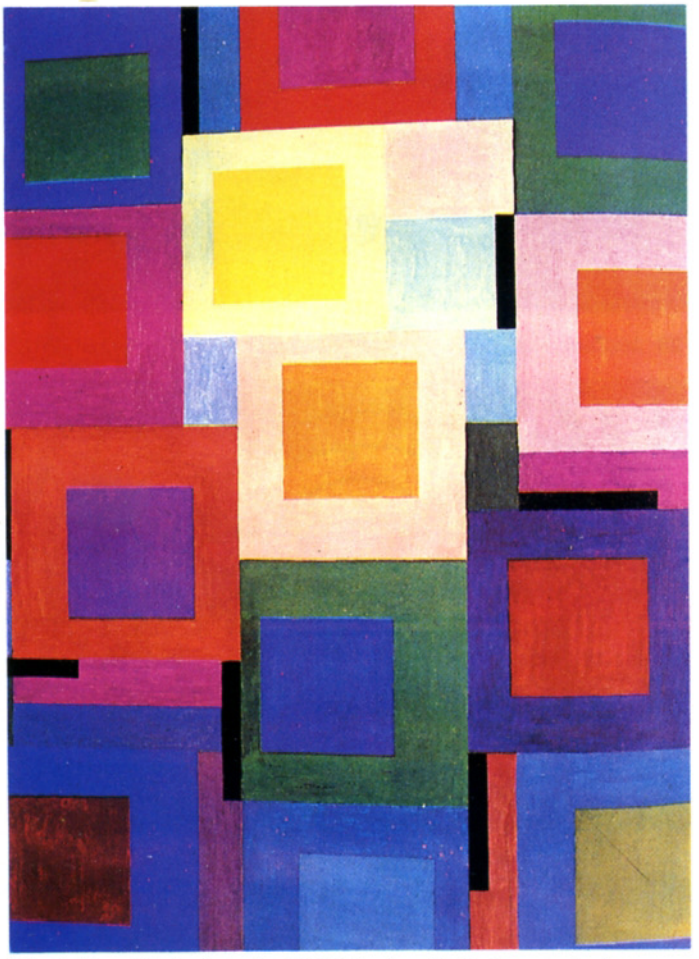

21


22

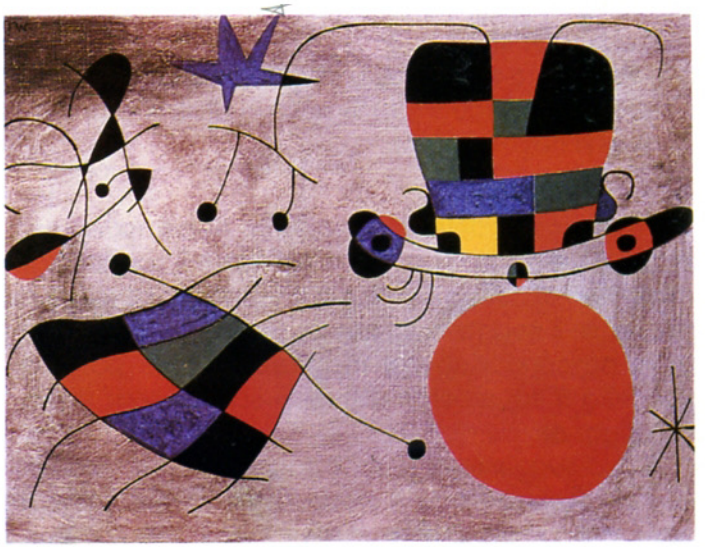

23

UNITA' DI LAVORO 6

Ti aiutiamo a leggere le scelte di equilibrio in alcune composizioni di artisti famosi rappresentate nelle figg. n. 24-25-26-27, nelle altre provaci tu...



24 *J. Itten. Variazione II - 1967. Zurigo, Collezione privata.*

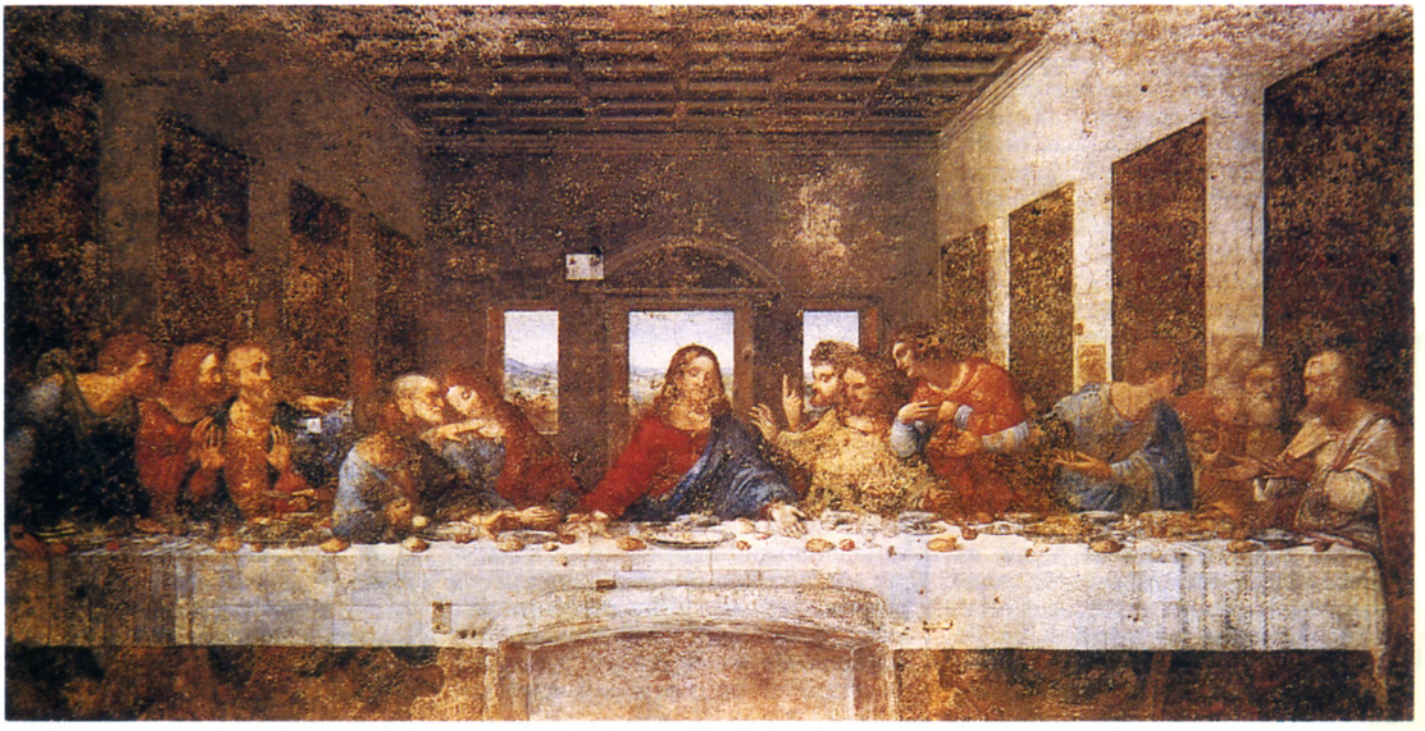


25 *J. Mirò. Il sorriso "dalle ali fiammeggianti" - 1953. Palma di Maiorca, Collezione Pilar Juncosa de Mirò.*



26 *Kandinsky. Strada a Murnau con donne. Parigi, Collezione Nina Kandinsky. I colori caldi sono al centro, i colori freddi ai lati.*

27 *Leonardo. L'ultima cena. Milano, Convento di S.M. delle Grazie. Il peso è in basso*



Obiettivo didattico n. 3
— Riuscire a realizzare una composizione grafica equilibrata dando il giusto peso ai diversi elementi presenti nell'immagine.

L'insegnante deve far percepire al bambino, con molta semplificità, che si può collocare il soggetto da disegnare al centro del foglio o in alto, in basso, o di lato, e, se il soggetto è formato da più elementi, questi si possono disporre raggruppati nelle posizioni suddette o equamente distribuiti sui vari terzi del foglio (figg. n. 28-29).

Si può suggerire di dare al soggetto che il bambino intende rappresentare il *giusto peso,* in modo che risulti di spicco rispetto agli altri elementi della composizione e che l'occhio di chi guarda colga poi immediatamente l'importanza del soggetto principale.

UNITA' DI LAVORO 7

Ritaglia da qualche rivista alcuni elementi e incollali sulla immagine n. 30 in modo da cambiare il peso dato e/o bilanciarlo.
Prima di incollarli fai delle prove per vedere qual è l'effetto migliore.

UNITA' DI LAVORO 8

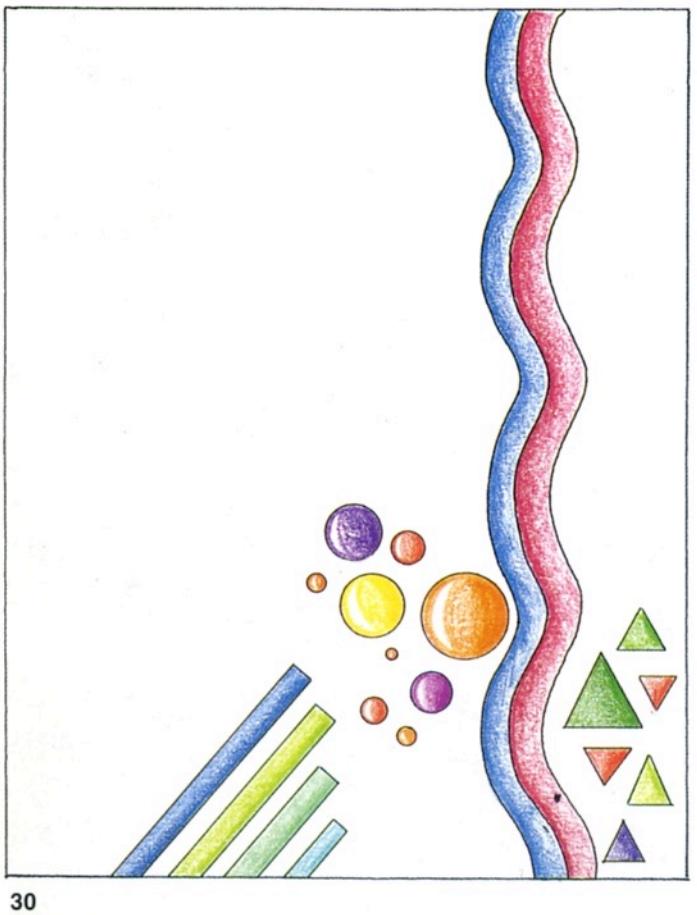
Tenendo conto che un oggetto isolato ha più peso di uno circondato da altre cose, cerca di cambiare equilibri disegnando qualche cosa nella composizione della fig. n. 31. Confronta il risultato con i tuoi compagni e vedi chi è riuscito, con più incisività e creatività, ad ottenere l'effetto voluto.



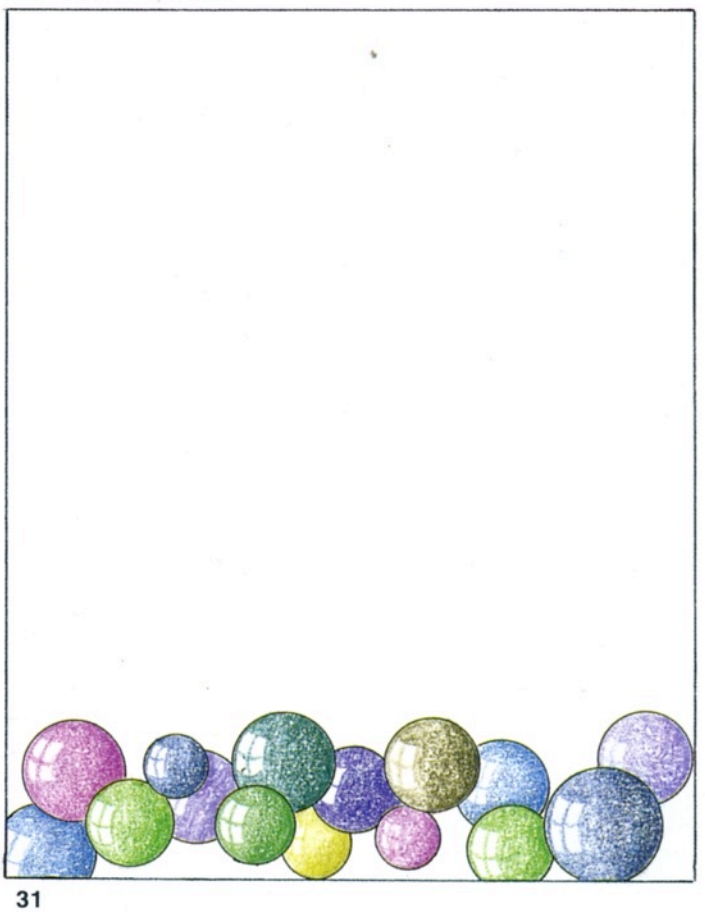
28 *Michela, 10 anni.*



29 *Stefania, 10 anni.*



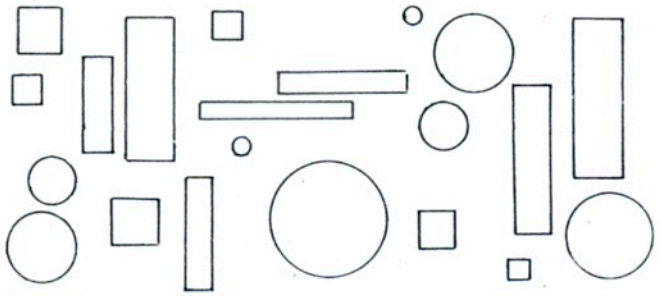
30



31

UNÌTA' DI LAVORO 9

Colora la composizione della fig. n. 32 tenendo conto che i colori chiari e caldi (rosso, arancione, giallo...) aumentano il peso di una figura, anche se più piccola, mentre colori scuri e freddi (azzurro, verde, viola, blu...) diminuiscono il peso di un elemento anche se di forma più grande.
Confronta l'effetto con i tuoi compagni.

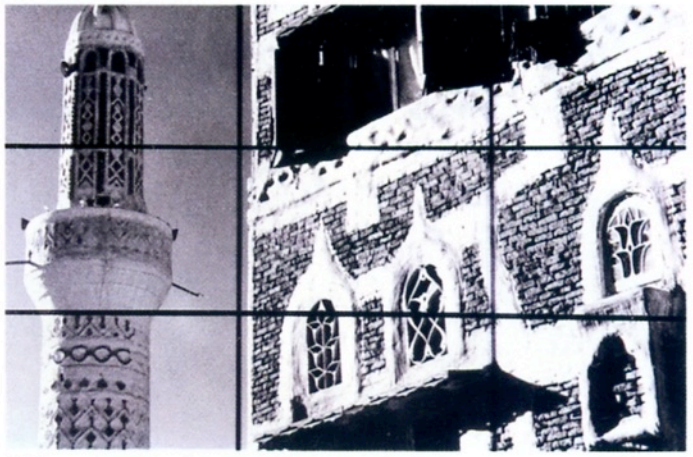


32

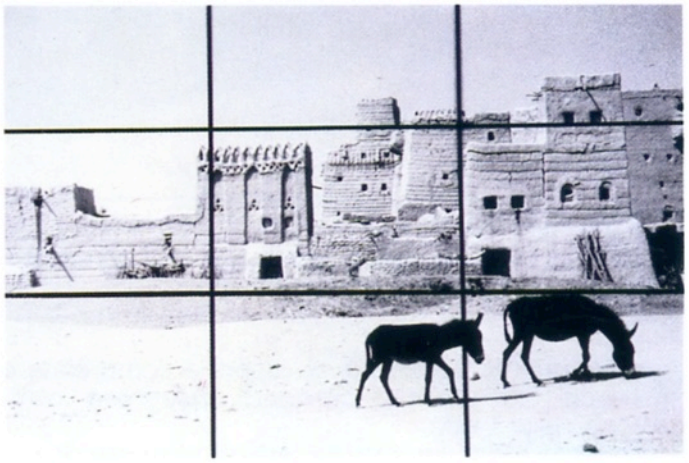
Obiettivo didattico n. 4
— Saper individuare in immagini date l'organizzazione dei *"terzi"* verticali ed orizzontali.

UNITA' DI LAVORO 10

Date le immagini n. 33-34-35, descrivi come sono stati disposti gli elementi nei vari terzi in cui è suddivisa la composizione.



33



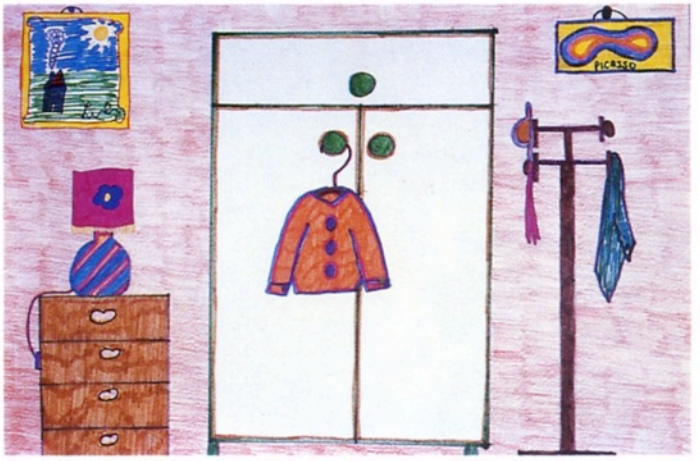
34

UNITA' DI LAVORO 11

Sai individuare quale delle immagini ha rispettato la regola? Perché?
Fig. n. 36
Fig. n. 37



36 *Filippo, 8 anni.*



37 *Elisa, 10 anni.*



35

Obiettivo didattico n. 5
— Conoscere l'importanza dei "punti forti" dell'immagine

UNITA' DI LAVORO 12

Con un lucido o carta trasparente, da porre sulle immagini date, individua in quali è stata sfruttata l'importanza dei "punti forti" nel collocare i vari elementi.
Sai dire quale immagine risulta equilibrata e quale no?

Fig. n. 38

Fig. n. 39

Fig. n. 40

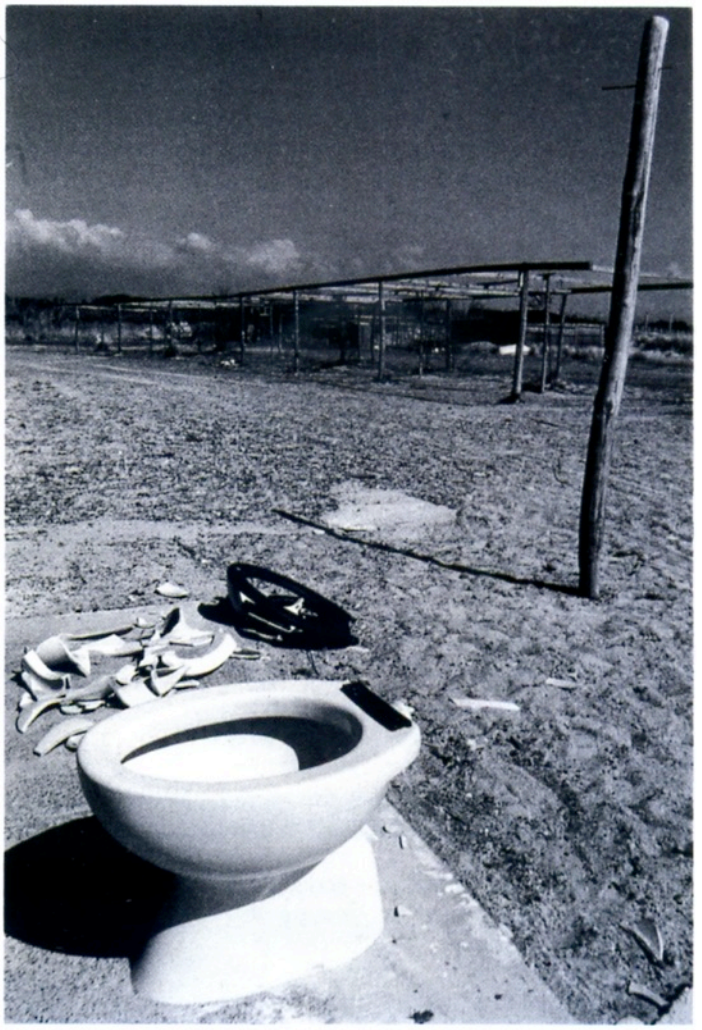
Fig. n. 41



38



39



40



41

Obiettivo didattico n. 6
— Saper usare la regola dei terzi in una composizione.

L'insegnante eserciterà gli alunni a comprendere la regola facendo loro dipingere, disegnare, comporre collages, ecc.
Sarebbe molto importante, inoltre, disporre di una macchina fotografica anche molto semplice, in mo-

do che i bambini possano realizzare fotografie organizzando la suddivisione immaginaria dell'inquadratura, al momento dello scatto, secondo quanto appreso.

È necessario analizzare molte immagini o fotografie ecc., disegnando sopra le *"griglie" dei terzi*, in modo che l'occhio si abitui a leggere le immagini secondo i principi di equilibrio e di peso sopra esposti. Dalla comparazione di fotografie o disegni prodotti dagli alunni si potranno ricavare molti elementi per la riflessione sull'applicazione delle regole esposte (es. figg. n. 42-43).

UNITA' DI LAVORO 13

Nella immagine n. 44, dove collocheresti il windsurf per dargli importanza?
(Ricordati dei punti di forza)

UNITA' DI LAVORO 14

Disegna e colora nel riquadro già strutturato (fig. n. 45) questi elementi: cielo, colline, lago; sistema una barca nel lago in modo da metterla in rilievo.

UNITA' DI LAVORO 15

Osserva l'immagine n. 46; individua la ragione per cui è squilibrata e poi, con la tecnica del collage, incolla strisce di colore in modo da riequilibrare la composizione.

UNITA' DI LAVORO 16

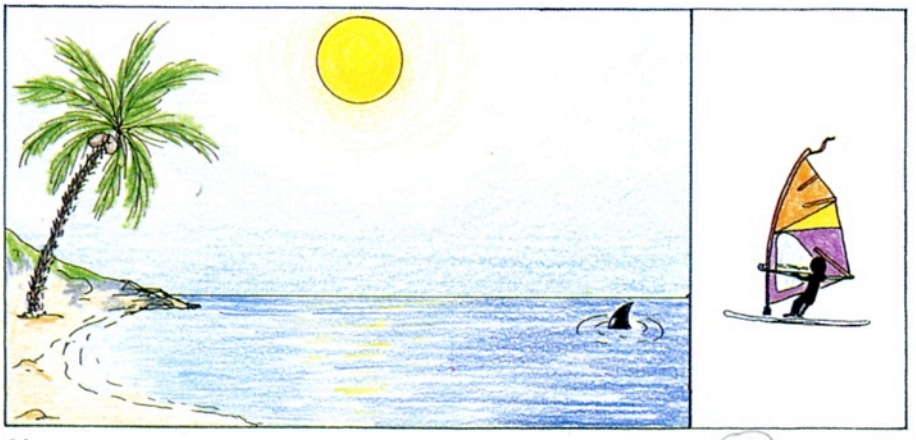
Ridisegna l'immagine n. 47 sfruttando la regola dei terzi e le regole del peso degli elementi.



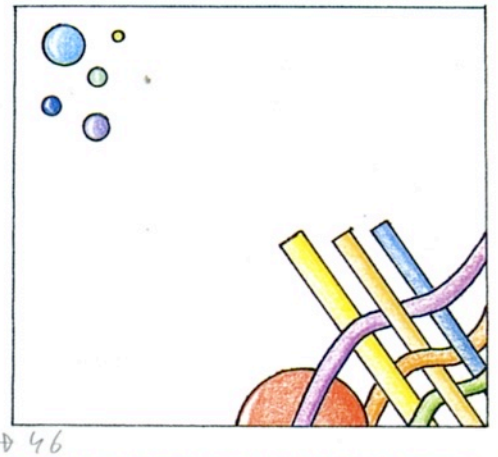
42 *Angela, 10 anni.*



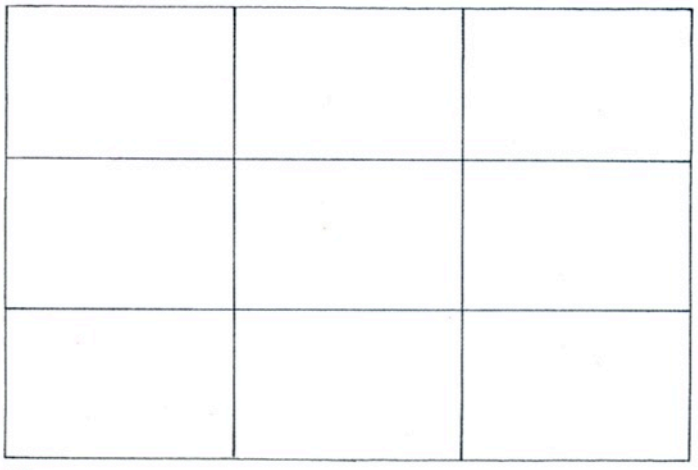
43 *Emily, 10 anni.*



44



46 → 46



45



47 *Francesca, 9 anni.*



48 *Mario, 8 anni.*



49 *Alessandro, 7 anni.*



50



51



52



53

L'aria

Abbiamo già notato come, a volte, il bambino rappresenti la figura umana o qualsiasi altro soggetto, "posandolo" sul margine inferiore, e come poi il resto del foglio, o dell'inquadratura, resti vuoto.

Abbiamo visto in realtà come l'inquadratura segua alcune regole compositive che rendono l'immagine più equilibrata. Il bambino, alle prese con l'inquadratore e con il tentativo di riproduzione di un dettaglio della realtà che si presenta isolato dal resto, può non comprendere il rapporto tra gli oggetti inquadrati e i bordi dell'inquadratura.

In questo caso, ad esempio, potrà disegnare il mezzo busto di una persona al centro del foglio, come sospeso nel vuoto (fig. n. 48).

Altre volte potrà tendere ad usare il bordo inferiore del foglio come quando vi appoggiava sopra la figura intera dell'omino, senza tener conto del resto dello spazio a disposizione e della distanza del soggetto dagli altri bordi del foglio (fig. n. 49).

Anche l'adulto, quando scatta la foto di un primo piano, pensa che sia corretto tenere il punto di interesse (nel nostro caso il volto di una persona) al centro dell'inquadratura (fig. n. 50).

In realtà il risultato darà l'impressione di una immagine sbilanciata, con troppo spazio al di sopra della testa del soggetto.

Questo spazio viene indicato come *"aria"* che va bilanciata in rapporto all'intera inquadratura: *l'aria non deve essere né troppa né troppo poca* (fig. n. 51).

Allo stesso modo si deve bilanciare l'aria a destra o a sinistra del soggetto inquadrato che, come abbiamo visto, necessariamente non dovrà essere al centro. Uno degli elementi di cui si potrà tenere conto, se il soggetto è una figura umana, sarà dato dalla direzione dello sguardo del soggetto inquadrato, dalla parte della quale dovrà esserci più aria che dalla parte opposta (figg. n. 52-53).

Obiettivo didattico n. 7
— Riuscire a bilanciare il soggetto principale di una raffigurazione e lo spazio "vuoto" in modo equilibrato.

UNITA' DI LAVORO 7

Realizza dei disegni dopo aver organizzato lo spazio a disposizione.

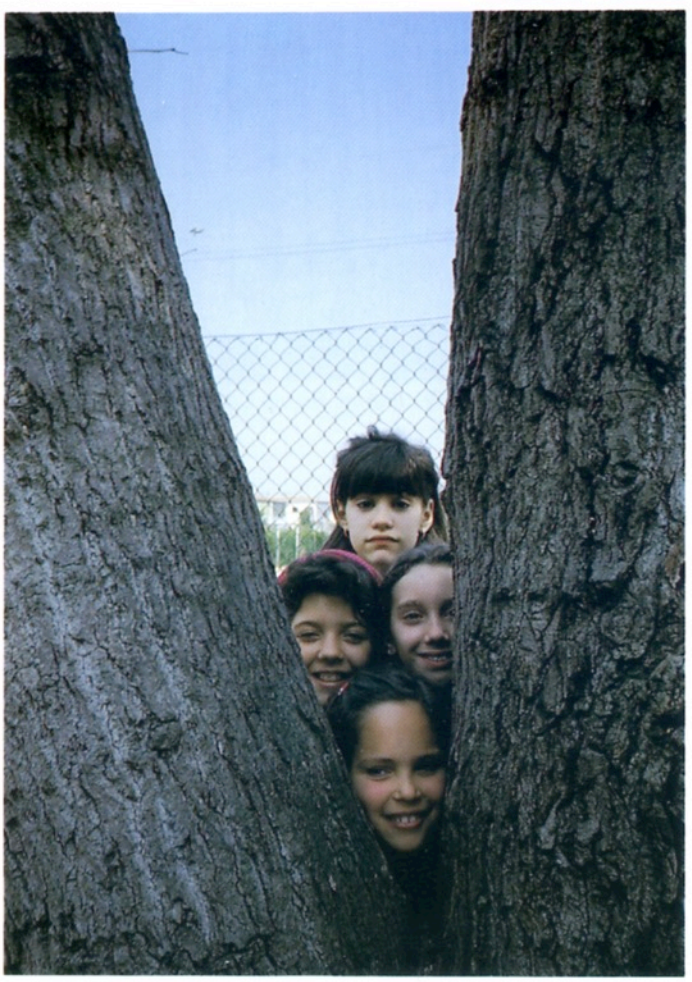
UNITA' DI LAVORO 8

Osserva le immagini e rispondi: l'aria è bilanciata rispetto all'inquadratura?

Fig. n. 54	SI	NO
Fig. n. 55	SI	NO
Fig. n. 56	SI	NO



54


55


56

b) *Direzione e movimento:*
linee di forza e prospettiva

Nella rappresentazione di una fuga prospettica come una strada alberata (fig. n. 57), una ferrovia (fig. n. 58), la navata di una chiesa (fig. n. 59), ecc., possiamo notare come esistano degli *andamenti* determinati sia dalle forme (binari, strada, pavimento, ecc.), sia dal susseguirsi degli oggetti distribuiti lungo tali forme (traversine, alberi, colonne), sia dai colori. Questi elementi concorrono a creare, in una composizione visiva, un movimento che si sviluppa in una certa direzione e lungo linee immaginarie che sono chiamate *"linee di forza"* che si impongono in modo significativo alla nostra percezione. Queste linee sono presenti anche in sculture, in costruzioni architettoniche, in oggetti, in arredi ecc.

Esse possono essere date da:

a) *linee orizzontali, che suggeriscono l'idea di staticità* (fig. n. 60).
b) *linee verticali, che suggeriscono la sensazione di slancio verso l'alto* (fig. n. 59).
c) *linee oblique, che, in posizione intermedia tra le orizzontali e le verticali, appaiono quasi spinte da due forze contrastanti, dando così l'idea di instabilità e di precarietà* (fig. n. 61).
d) *linee spezzate che danno la sensazione di dinamismo e di movimento* (fig. n. 62).
f) *linee curve o circolari* (figg. n. 63-64) *che possono suggerire, a loro volta, l'idea di movimento, di dinamismo e di tensione, ma anche di quiete e di tranquillità* (4).



57



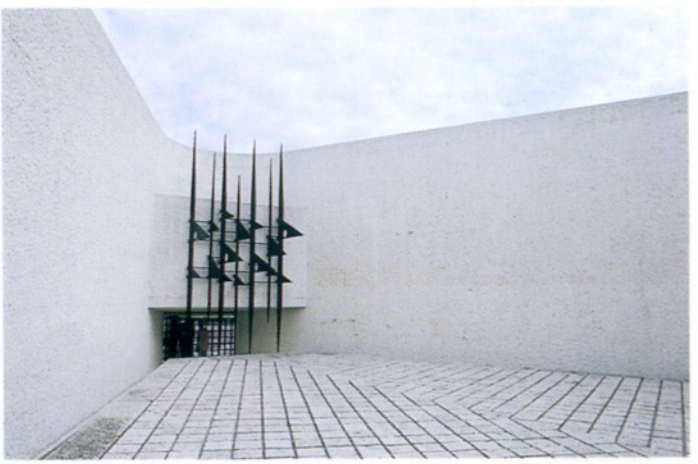
58



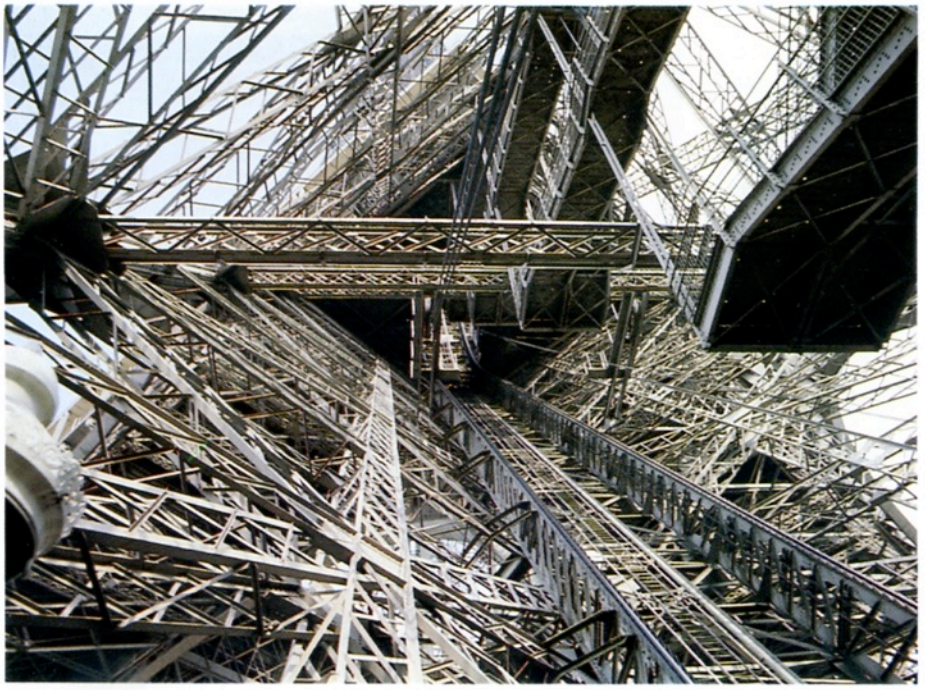
59 *Parigi. Sainte Chapelle.*



60



61



62



63



64

Per quanto riguarda la *prospettiva*, l'approccio alla rappresentazione prospettica dovrà essere, da parte del bambino, di tipo intuitivo. Solo con i bambini più grandi ci si porrà il problema di proporre loro delle *regole essenziali di prospettiva elementare*, quando saranno essi stessi a porsi il problema e ad averne l'esigenza.

Occorrerà allora guidare l'osservazione dei bambini verso tutti gli elementi naturali e visibili che concorrono a dare il senso della profondità, della lontananza e dello spazio, servendosi, in progressione, di riproduzioni di opere d'arte che, da un approccio in-

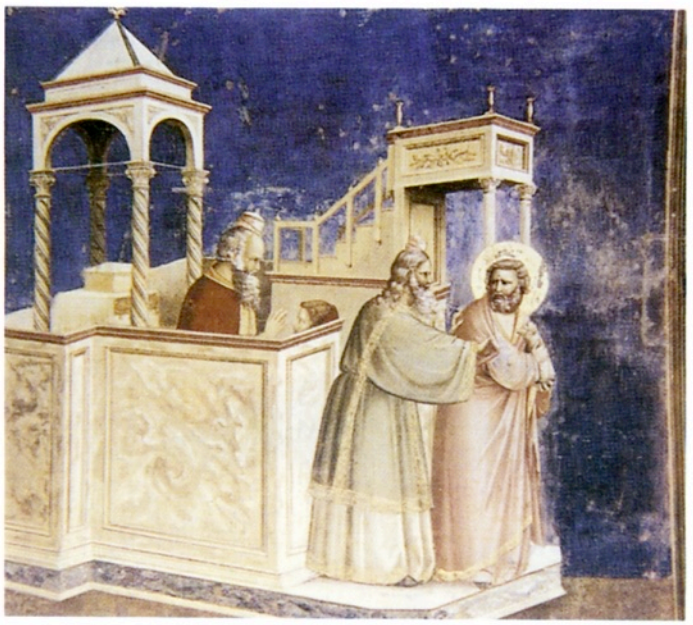
tuitivo con la prospettiva (es. Giotto, figg. n. 65-66), arrivino alla codificazione di regole (opere del Rinascimento, fig. n. 67), fino alla rottura delle regole stesse da parte dell'arte moderna (es. Picasso, fig. n. 68), oppure di immagini fotografiche accuratamente scelte.

In generale, gli *"indici di profondità"* sono:

— *le ombreggiature* (fig. n. 69);
— *la posizione delle figure all'interno della composizione* (fig. n. 70);
— *la chiarezza e la luminosità dei colori di queste* (fig. n. 71);
— *la ricchezza di particolari più facilmente visibili* (fig. n. 72);
— *la sovrapposizione* (quando, ad esempio, in una natura morta, gli oggetti che stanno dietro non vengono mai disegnati per intero, essendo coperti parzialmente da quelli che stanno davanti) (fig. n. 73).
— *la grandezza* (fig. n. 74).



65 *Giotto. L'ultima cena. Cappella degli Scrovegni - Padova*



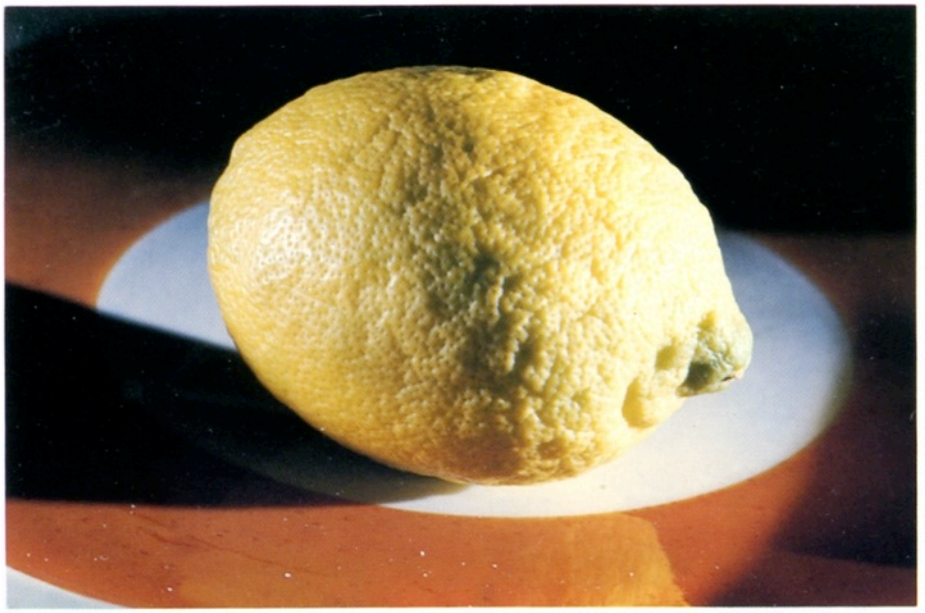
66 *Giotto. Cacciata di Gioacchino Padova - Cappella degli Scrovegni*



67 *Raffaello. La scuola d'Atene. Roma, Stanze del Vaticano.*

68 *P. Picasso - Guernica 1937 1937. N. York, Museum of Modern Art.*





69 *Le ombreggiature*



70 *La posizione*



71 *Luminosità dei colori*



72 *Ricchezza di particolari*



73 *P. Cezanne. Natura morta con mele e arance: (Parigi, Jeu de Paume): sovrapposizione*

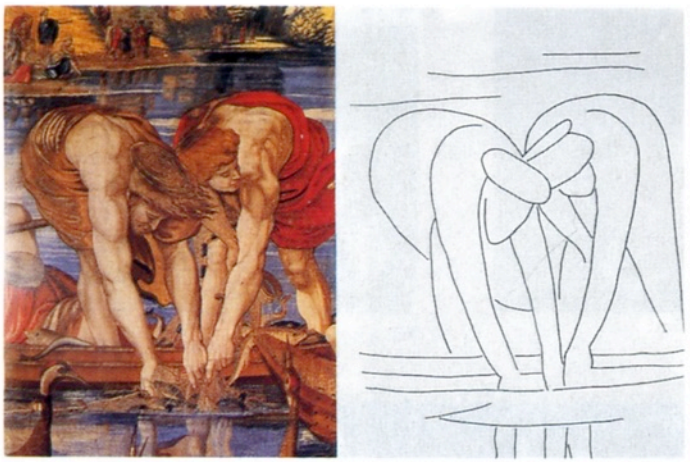


74 *La grandezza*

Obiettivo didattico n. 1
— Riuscire a individuare le linee di forza in una immagine data.

Dopo aver fatto osservare l'esistenza di linee di forza in alcune immagini date, l'insegnante inviterà i bambini a cercarne in altre e a ricalcarle con carta carbone o carta da lucidi (figg. n. 75-76-77).

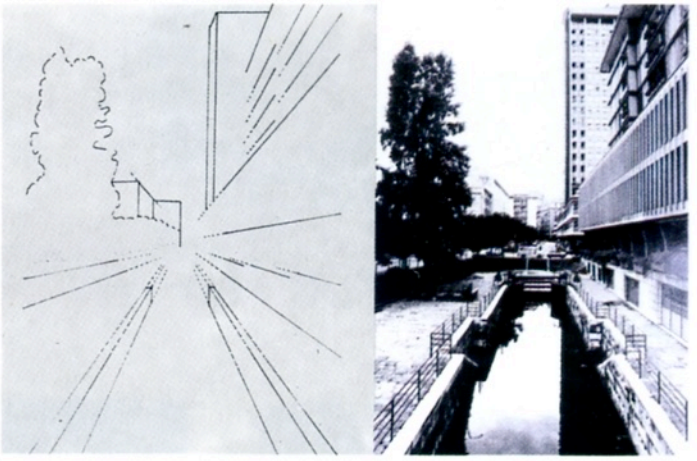
L'attività dovrà essere condotta in modo molto semplificato sia con immagini fotografiche che con riproduzioni di opere d'arte di epoche diverse, per cercare di ricostruire in che modo gli artisti, secondo concezioni pittoriche differenti, abbiano organizzato lo spazio guidando lo sguardo dell'osservatore secondo uno schema di lettura dato dalle linee di forza.



75 *Raffaello. La pesca miracolosa. Part. Arazzo. Vaticano.*



77 *L. Russolo. Solidità nella nebbia, 1912. Milano, Coll. Priv.*



71

UNITA' DI LAVORO 1

Nelle immagini le linee di forza sono: verticali, orizzontali, oblique, circolari, spezzate.
Trascrivi l'indicazione al posto giusto.
Metti sopra all'immagine una carta trasparente e segnale.

Fig. n. 78

Fig. n. 79

Fig. n. 80

Fig. n. 81

Fig. n. 82



78



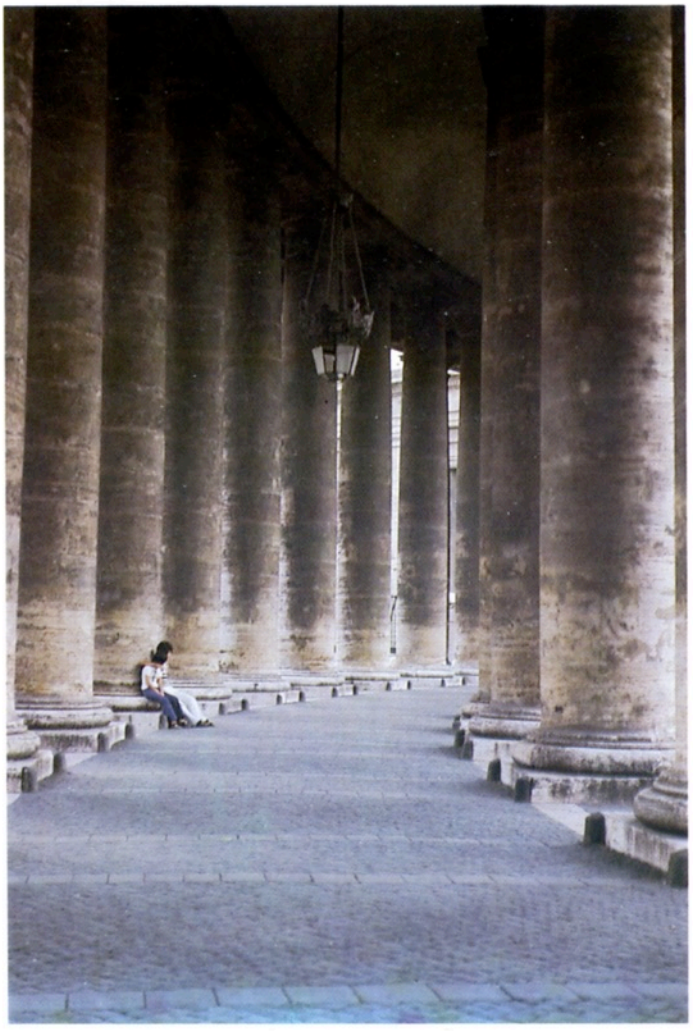
79



80



81



82

UNITA' DI LAVORO 2

Che sensazione ti dà la costruzione rappresentata nella fig. n. 83, in cui le linee di forza sono tutte verticali?
Sai dire dove corrono i tuoi occhi mentre la guardi?

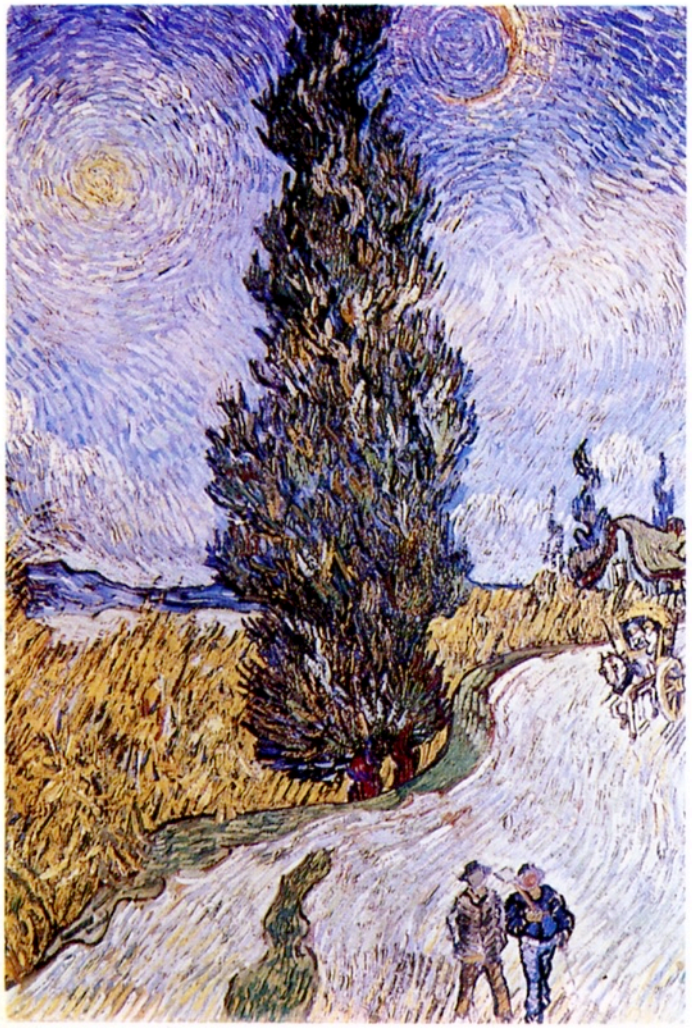


83

UNITA' DI LAVORO 3

Nei quadri moderni delle figg. n. 84-85-86 le linee di forza sono date dagli andamenti dei colori.
Metti sopra un lucido trasparente e segnali con un pennarello nero.
Che sensazioni ti danno queste opere?
Rispondi segnando vero o falso:

	Fig. n. 84	Fig. n. 85	Fig. n. 86
staticità	vero-falso	vero-falso	vero-falso
movimento	vero-falso	vero-falso	vero-falso
slancio	vero-falso	vero-falso	vero-falso
fissità	vero-falso	vero-falso	vero-falso
dinamismo	vero-falso	vero-falso	vero-falso
stabilità	vero-falso	vero-falso	vero-falso
mobilità	vero-falso	vero-falso	vero-falso



84 *V. Van Gogh. Strada con cipressi e stelle, 1890. Otterlo, Rijksmuseum Kröller-Müller.*



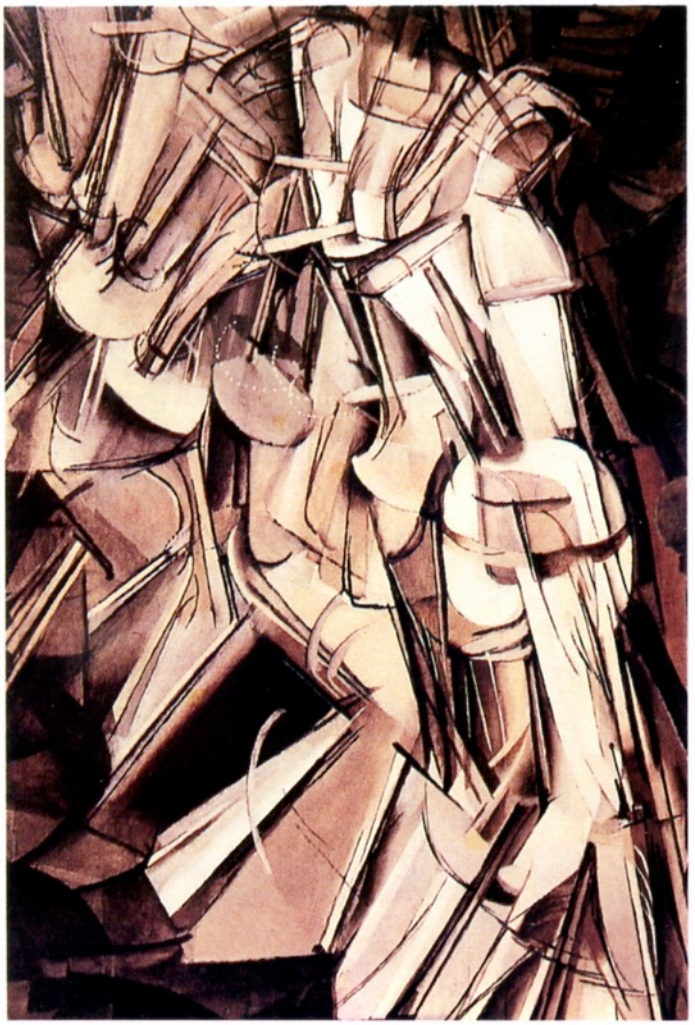
85 *H.E. Cross. Le isole d'oro. Parigi, Museo Nazionale d'Arte Moderna.*



86 *C. Angrard. La senna all'alba. 1889. Ginevra, Collection du Petit Palais.*

UNITA' DI LAVORO 4

Opere come quelle delle fig. n. 87, 88, con linee spezzate, curve, oblique, danno soprattutto un effetto di: movimento e dinamismo oppure staticità e immobilità?



87 *M. Duchamp. Nudo che scende le scale n. 2, 1912. Filadelfia, Museum of Art.*

Obiettivo didattico n. 2
— Saper usare le linee di forza per creare composizioni dinamiche o statiche.



88 *G. Balla. Mercurio passa davanti al sole, 1914. Collezione Mattioli.*

UNITA' DI LAVORO 5

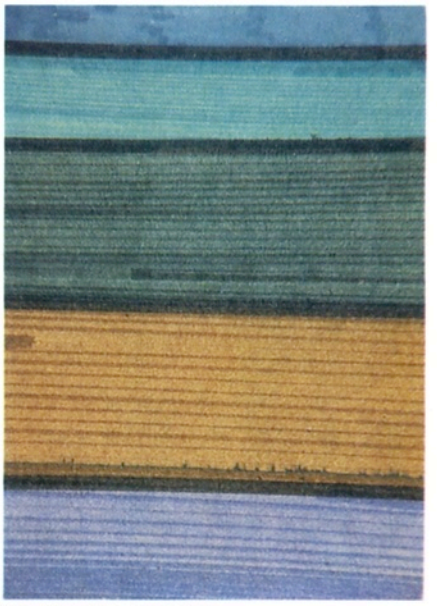
Con la tecnica del collage, utilizzando linee spezzate, oblique, curve, o forme circolari, crea una composizione dinamica (es. fig. n. 89).

UNITA' DI LAVORO 6

Con i pennarelli esegui un disegno a linee orizzontali che dia una sensazione di staticità (es. fig. n. 90).



89 *Luigi, anni 10.*



90 *Suada, anni 10.*

Obiettivo didattico n. 3
— Acquisire, a livello intuitivo, il senso della profondità nelle rappresentazioni grafico-pittoriche o fotografiche.

UNITA' DI LAVORO 7

Osserva l'immagine n. 91 e rispondi:
a) Riesci ad individuare un "vicino" ed un "lontano"?
b) Che grandezze hanno i personaggi in primo piano rispetto a quelli sullo sfondo?
c) I personaggi più lontani in che parte della composizione si trovano rispetto a quelli in primo piano? (alto, basso, a destra ecc).
d) Quali figure sono più chiare e meglio definite anche nei particolari?

UNITA' DI LAVORO 8

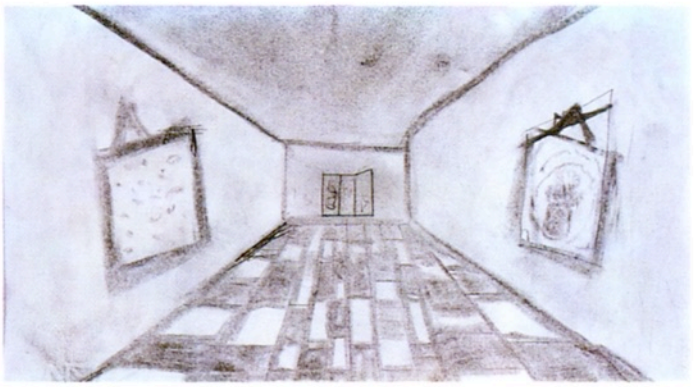
Metti una carta trasparente sopra all'immagine n. 92 e, aiutandoti con un righello, segui con un pennarello le linee dei pavimenti e del soffitto fino al centro dell'immagine, che cosa osservi?

UNITA' DI LAVORO 9

Prova tu, come sei capace, a disegnare una stanza dando il senso di profondità, agli arredi e ai personaggi od oggetti che sistemerai all'interno di essa (es. fig. n. 93).



92



93 *Alessia, anni 9.*



91

c) *Ritmo e modularità*

Un insieme di punti-linee o pennellate ripetute più volte in direzioni diverse, secondo le intenzioni progettuali dell'autore, danno origine ad un *messaggio visuale di tipo modulare.*

Il concetto di *ritmo* può essere spiegato analogamente: *il modulo ripetuto più volte dà un ritmo.* Si può oltremodo indicare come si possa individuare un ritmo compositivo ogni qualvolta un oggetto, o una determinata forma, vengano ripetuti più volte.

Anche nella disposizione di alcuni oggetti, uguali o simili tra loro, messi l'uno accanto all'altro, a distanze regolari, si può intravvedere un ritmo (ad esempio le scarpe disposte in fila nella scarpiera, una serie di bicchieri sopra una mensola, una serie di piatti in pila, una serie di tegole in un tetto, ecc. (figg. n. 94-95).

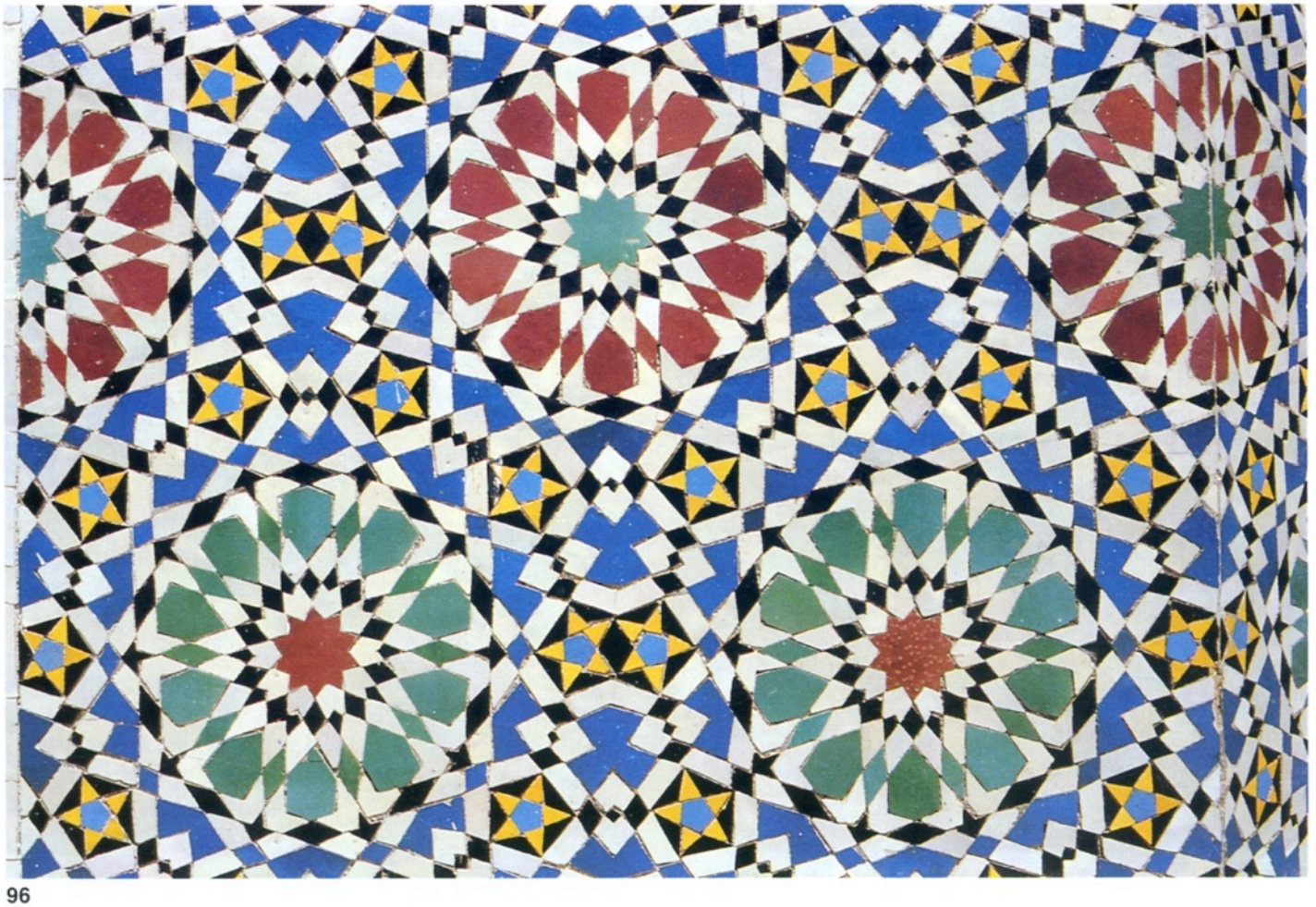
Si dice che il ritmo è UNIFORME quando gli elementi sono tutti uguali ed è uguale la distanza tra l'uno e l'altro, oppure ALTERNATO quando due tipi di elementi si alternano regolarmente. Se gli elementi della composizione che si ripetono sono via via più grandi o più piccoli si dice che il ritmo va crescendo o diminuendo. Elementi disposti in una composizione circolare, come petali di un fiore, daranno un ritmo RADIALE (fig. n. 96) che può a sua volta essere uniforme, crescente o decrescente.



94



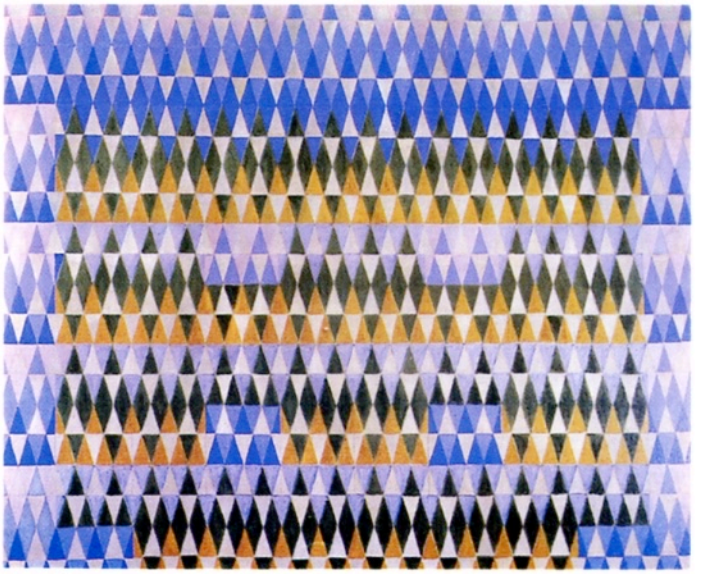
95



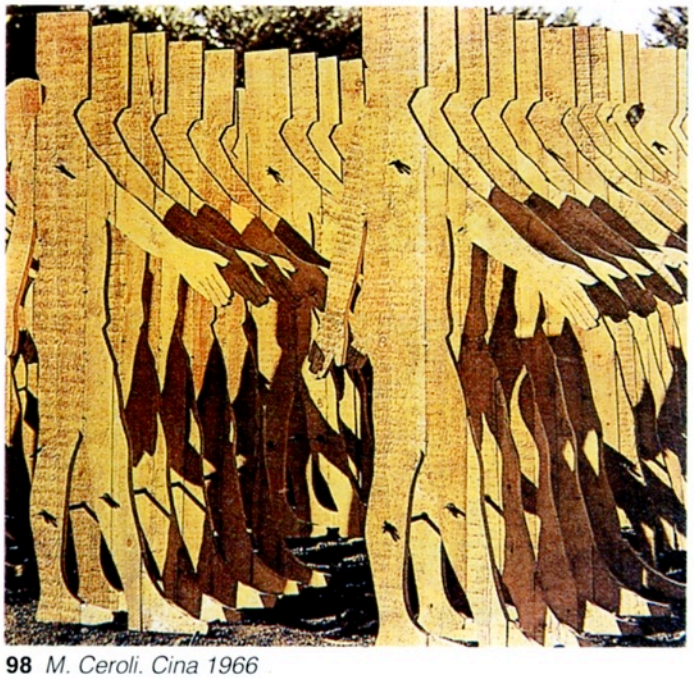
96

Il ritmo viene dato, indifferentemente, dalle forme, dalle linee, dai colori dalle luci, dalle ombre ecc., che, disposti in un modo particolare, a volte, producono veri e propri effetti di movimento. Ecco perché guardando determinati quadri o sculture modulari moderne, si ha l'impressione che stiano muovendosi e si ha quasi la sensazione di sentire un ritmo musicale che sta alla base della composizione stessa (figg. n. 97-98).

Anche in particolari decorazioni od opere dell'antichità che riproducono ripetizioni ritmate di alcune figure ci sembra di cogliere la "frase" musicale che le ha ispirate (fig. n. 99). Il ritmo, a volte, ha un *andamento lento* come ad esempio in arcate ampie di alcune chiese. In altri casi, se la successione delle forme è rapida, ha un *andamento veloce*; in alcune costruzioni si possono osservare ritmi lenti o veloci usati in modo alternato (fig. n. 100).



97 *G. Balla. Compenetrazione iridescente n. 5*



98 *M. Ceroli. Cina 1966*



99 *Dettaglio della decorazione della "Tholos" di Epidauro*

Obiettivo didattico n. 1
— Riuscire ad individuare forme modulari in natura e nelle opere dell'uomo.



100 *Parigi, Sainte Chapelle*

L'insegnante farà osservare al bambino quanti tipi di punti, di linee, di forme ripetute modularmente e ritmicamente esistano sia in natura che nelle opere dell'uomo.

Sarà utile in questo caso la raccolta di immagini rappresentanti soggetti come i petali di un fiore, gli alberi di un viale, la sezione di una cipolla (ritmo circolare), la forma spiraliforme del guscio di una chiocciola, il ritmo creato dalla geometrica modularità delle cellette di un alveare, le finestre di un piano di un grattacielo ripetute in verticale tante volte

quante sono i piani, le colonne della navata di una chiesa, o l'architettura di alcuni edifici moderni (figg. n. 101-102-103-104).

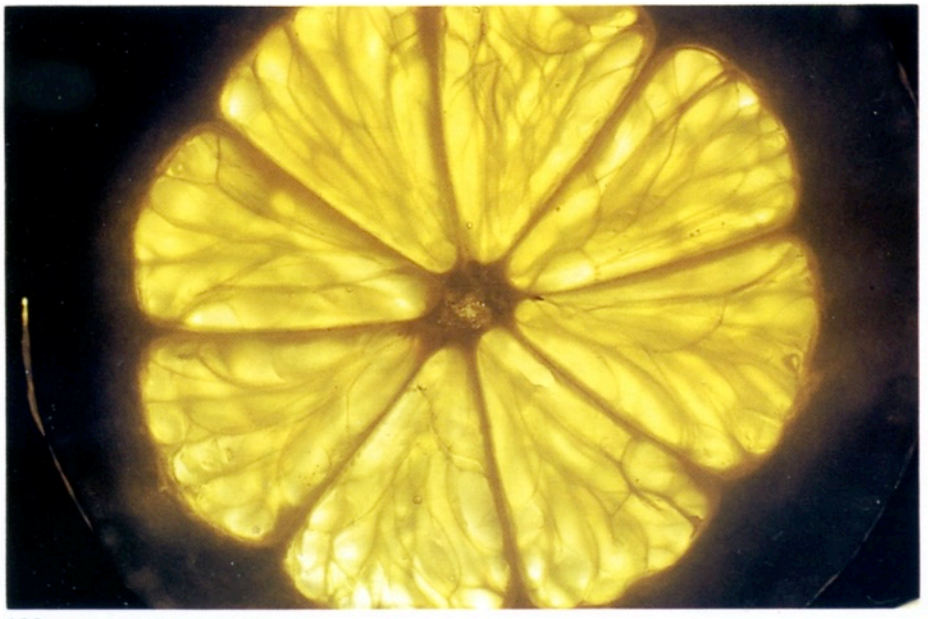
C'è un ritmo anche nella struttura di molti oggetti ben conosciuti dai bambini: il termosifone, le persiane a listelle, i contenitori plasticati di scatole di cioccolatini, fogli da imballaggio, lo scola piatti, i cesti della lavastoviglie ecc. (fig. n. 105).

UNITA' DI LAVORO 1

Scopri, nell'arredamento o nella carta da parati o nelle piastrelle della tua casa forme modulari che si ripetono in modo ritmato e ricopiale facendo dei disegni. Esegui lo stesso esercizio osservando l'ambiente scolastico.



101



102



103



104



105

UNITA' DI LAVORO 2

Osserva come sono disposti gli oggetti in casa tua: scarpe, libri, soprammobili, piatti, posate, vestiti ecc., puoi intravvedere un ritmo? Disegna...

UNITA' DI LAVORO 3

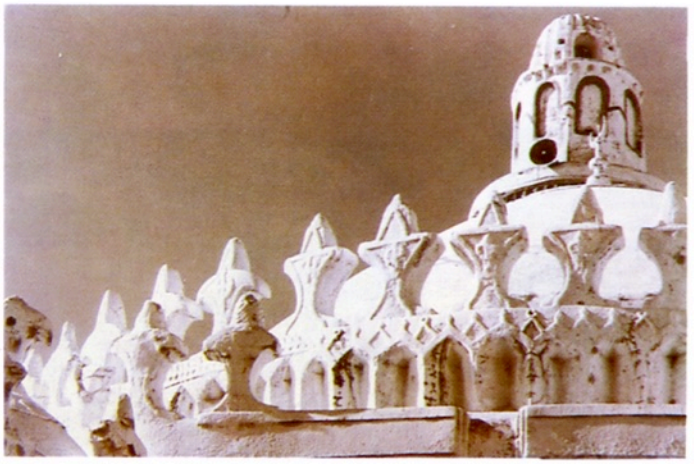
Osserva le immagini n. 106-107: sai individuare quali elementi si ripetono ad intervalli regolari? Poni sotto alle immagini un foglio da disegno e con la carta carbone ricalca le forme modulari; otterrai elementi ritmici che potrai completare con colori vivaci che aggiungeranno ritmo al ritmo!

Obiettivo didattico n. 2
— Saper creare elementi modulari per composizioni ritmiche.

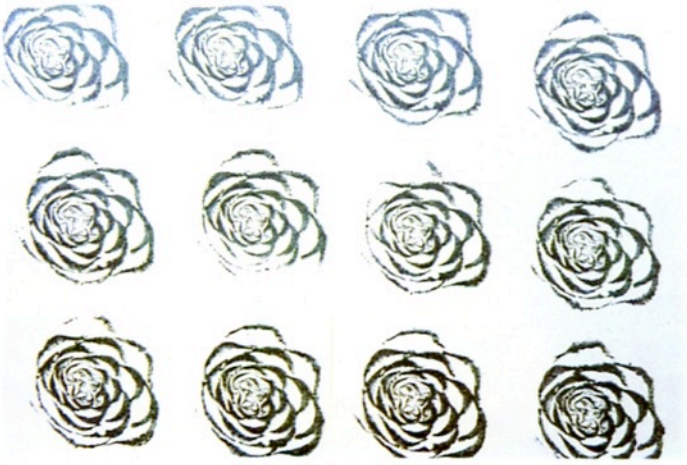
UNITA' DI LAVORO 4

Tagliando a metà o in sezioni di varie forme, una patata, e usandola come stampo, intingila in diversi colori a tempera opportunamente diluiti e crea composizioni ritmate (es. fig. n. 108).
Ripeti l'esercizio con altri ortaggi: carote, cipolle, cetrioli ecc.; oppure con altre "basi": la gomma, un tappo ecc.

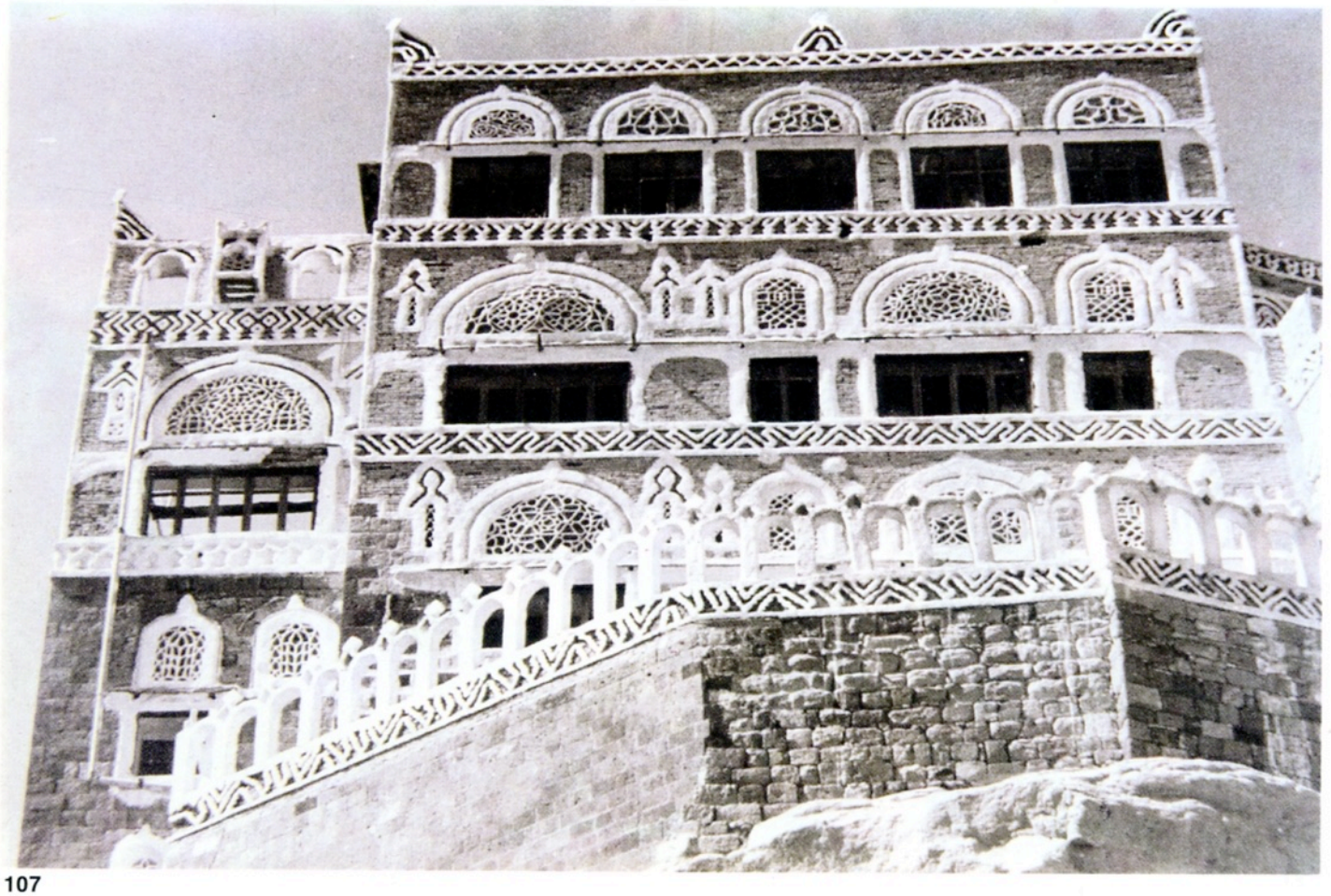
Se hai a disposizione degli stampini già strutturati potrai divertirti a colorarli con ritmo.



106



108 *Da B. Munari. Le rose nell'insalata*



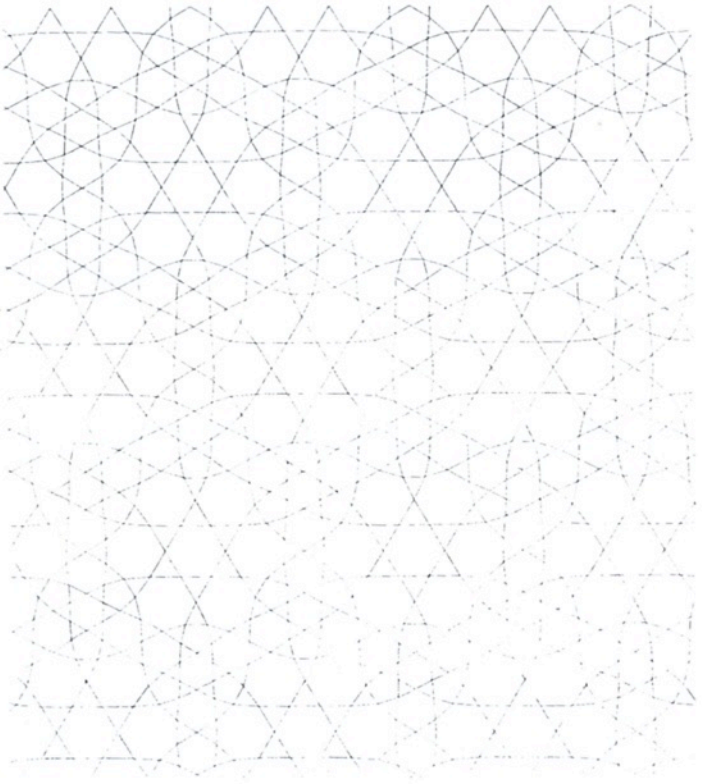
107

UNITA' DI LAVORO 5

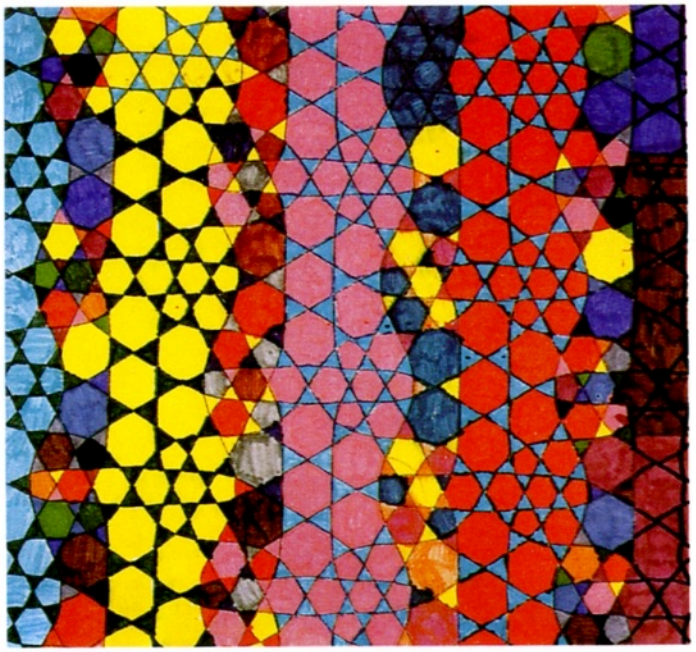
Tagliando in un certo modo un foglio piegato più volte puoi ottenere forme modulari ripetute che potrai incollare in modo da creare composizioni ritmiche (es. fig. n. 109).

UNITA' DI LAVORO 6

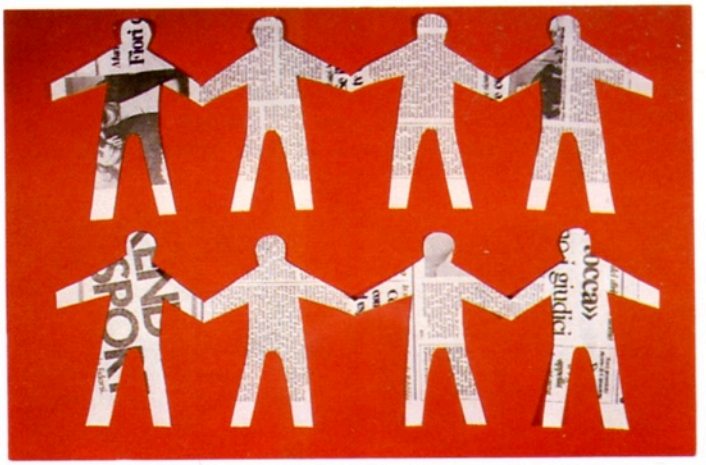
Porta a scuola dei pizzi o delle textures particolari (piccole grattugie, retini, vassoi di plastica zigrinati ecc.) che userai come matrici per creare, con i colori a cera, composizioni ritmiche di colori diversi (es. fig. n. 110).



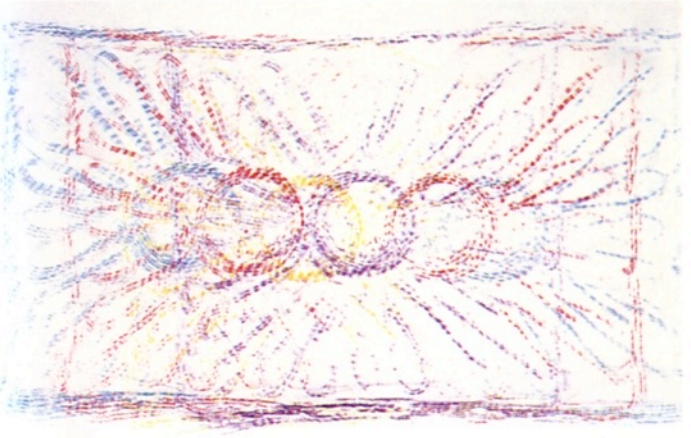
111



112 *Sandra, anni 9.*

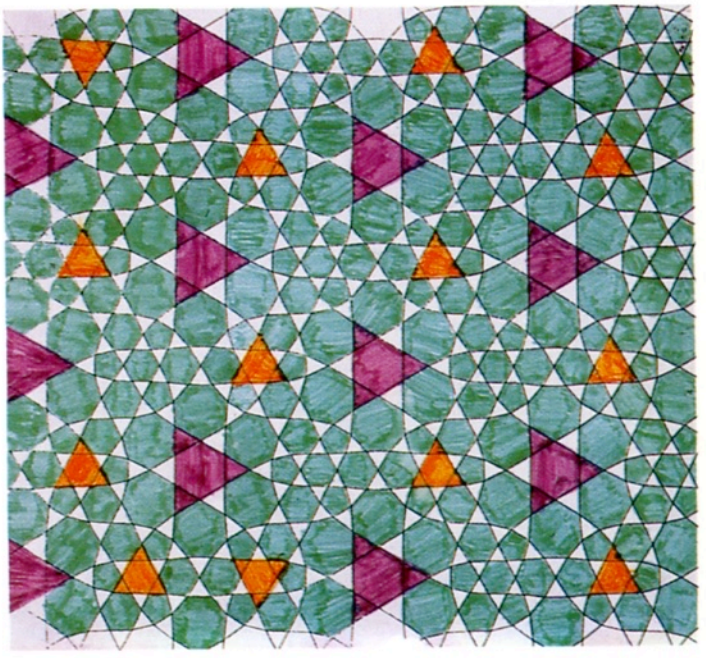


109



110 *Daniele, anni 7.*

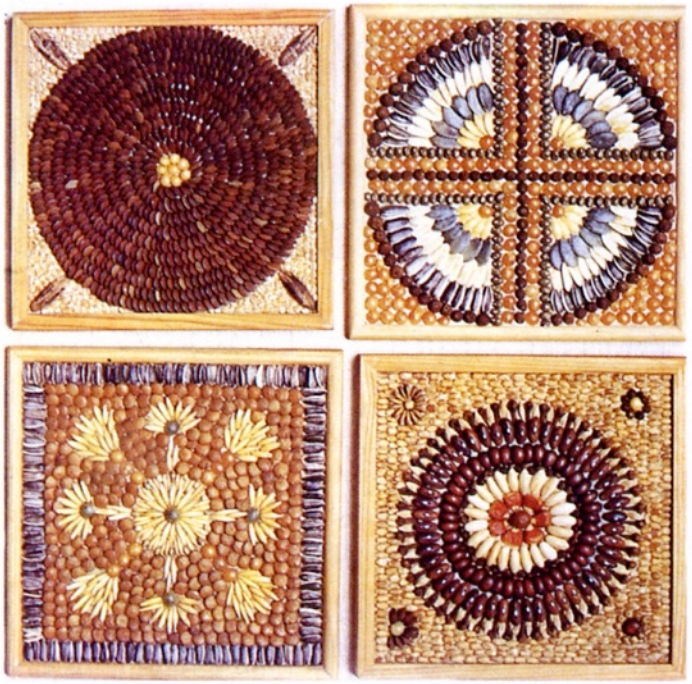
Servendoti di un foglio già strutturato (es. fig. n. 111), sai inventare forme ritmiche?
(Sono le famose cornicette decorative!) (es. figg. n. 112-113).



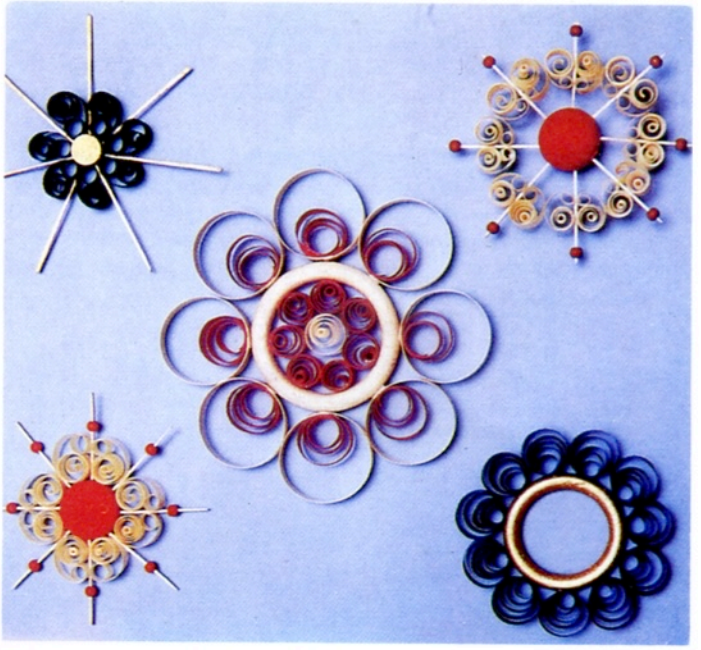
113 *Ludovico, anni 8.*

UNITA' DI LAVORO 8

Usando come modulo elementi della pasta che mangi (anellini, stelline, farfalline ecc.), altri piccoli oggetti (tappi, sassolini...) o elementi naturali (foglie, petali, erbe...) costruisci delle composizioni modulari ritmate, incollandoli su di un cartoncino (es. figg. n. 114-115).



115 *Composizione di semi.*



114 *Composizione di trucioli di legno.*

UNITA' DI LAVORO 9

Servendoti della tecnica che più preferisci, realizza un disegno che abbia un suo ritmo interno (es. fig. n. 116).



116 *Giovanna, anni 8.*

d) *Simmetria e implicazioni topologiche*

Se dividiamo a metà una figura, tracciando una retta immaginaria, detta ASSE CENTRALE, si potranno ottenere due tipi di risultati:

— *le due metà sono esattamente uguali per cui la figura viene detta simmetrica* (fig. n. 118);

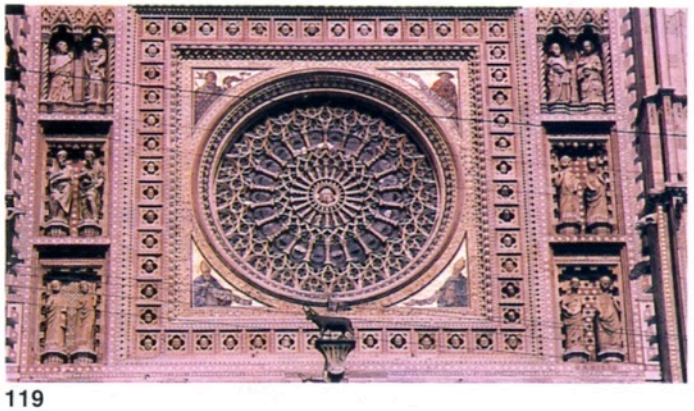
— *le due metà sono disuguali per cui essa viene detta asimmetrica* (fig. n. 117);

In natura molte forme sono caratterizzate, dalla simmetria bilaterale, ad esempio le ali della farfalla, le foglie, le corolle dei fiori ecc. (fig. n. 120). La struttura degli animali superiori e lo stesso corpo umano rispettano questa regola simmetrica (fig. n. 121).

L'uomo, spesso, negli oggetti, nelle costruzioni, negli arredi, nelle opere d'arte usa questa regola compositiva.



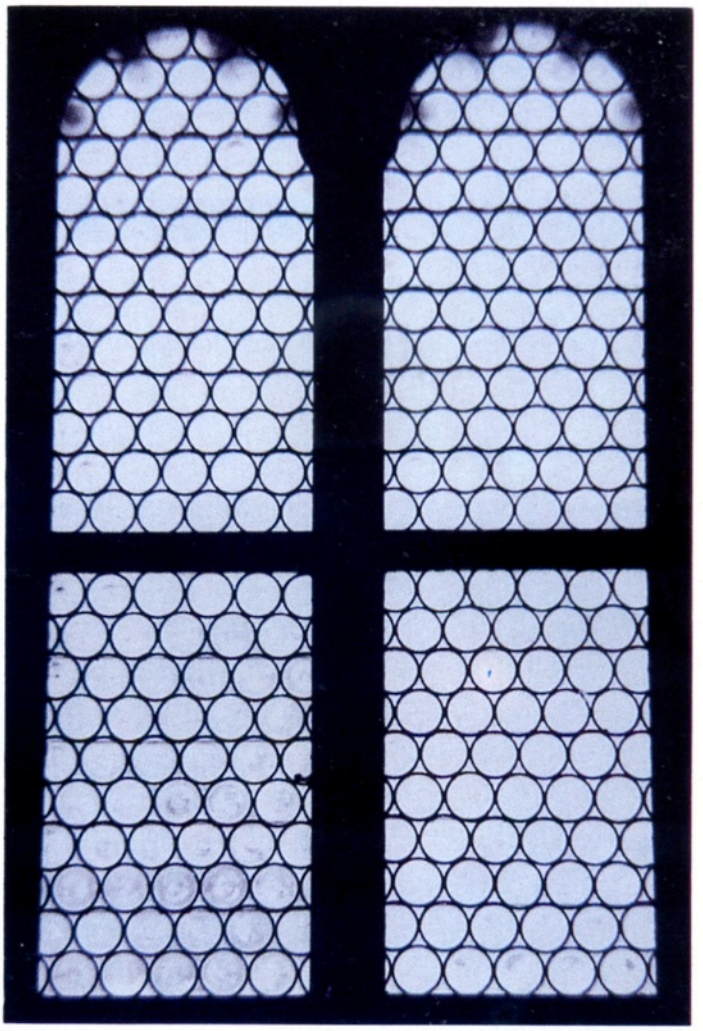
117 *Le Corbusier. Cappella di Notre Dame du Haut - 1950-53*



119



121



118



120

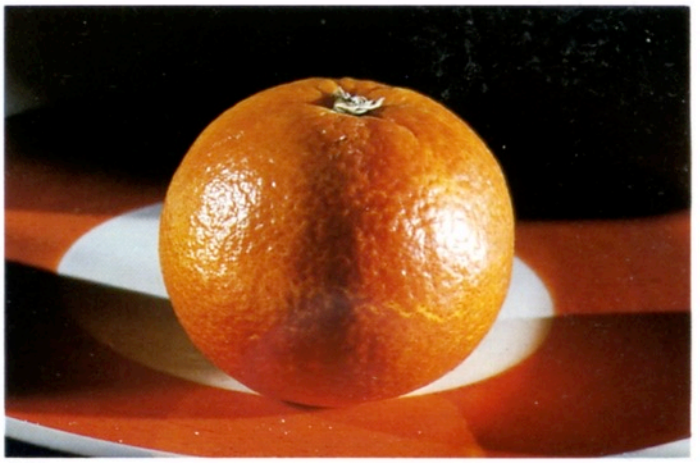
L'*asse centrale di simmetria* può essere *obliquo, orizzontale, verticale,* oppure, se la forma è costruita secondo un ritmo radiale, si può parlare di asse di simmetria *radiale* che presenta diversi assi disposti a raggi (fig. n. 119).

Si possono far recepire al bambino questi schemi simmetrici osservando gli elementi naturali o gli oggetti che ci circondano con la conseguente acquisizione di *concetti topologico-geometrici* come destra sinistra, alto basso, sopra e sotto, rotazioni e ribaltamenti.

Obiettivo didattico n. 1
— Acquisire i concetti topologici di "destra sinistra", "alto basso", "sopra e sotto", rispetto ad un asse.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le immagini n. 122 123 124
Dividendo con l'immaginazione la figura in due parti sai dire se ottieni due metà uguali?
Verifica poi se hai risposto in modo esatto tracciando la linea a metà sulla figura.



123



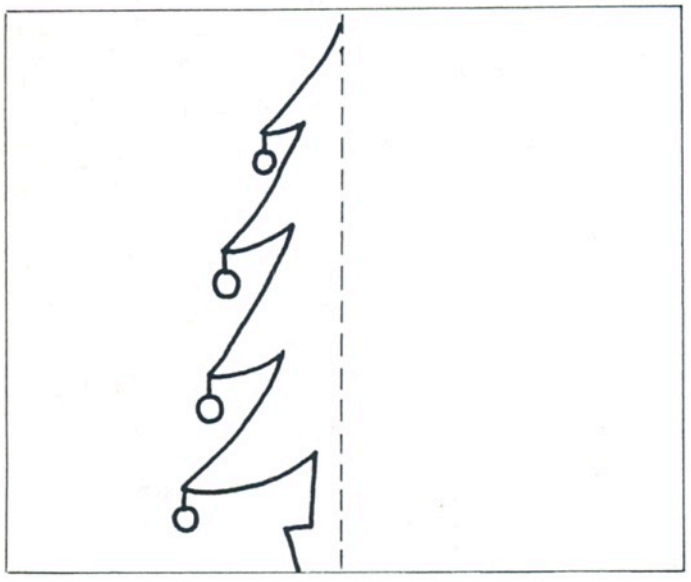
122



124 *Gaudì. Sagrada Familia, Barcellona*

UNITA' DI LAVORO 2

Data questa figura a metà ricostruisci l'altra metà in modo che sia simmetrica (cioè esattamente uguale).



UNITA' DI LAVORO 3

Facendo macchie di colore (preferibilmente con le tempere o le chine) in una parte del foglio da disegno e poi piegandolo a metà in modo che si colori anche l'altra parte, divertiti ad interpretare le macchie di colore simmetriche così ottenute (es. fig. n. 125).



125 *Paola, anni 9.*

Obiettivo didattico n. 2
— Saper individuare l'asse di simmetria in opere architettoniche o figurative.

UNITA' DI LAVORO 4

Individua e traccia l'asse di simmetria nelle immagini sottoindicate.
Scrivi che tipo di asse si tratta (verticale-orizzontale-obliquo-radiale).

Fig. n. 126 asse:

Fig. n. 127 asse:

Fig. n. 128 asse:

Fig. n. 129 asse:

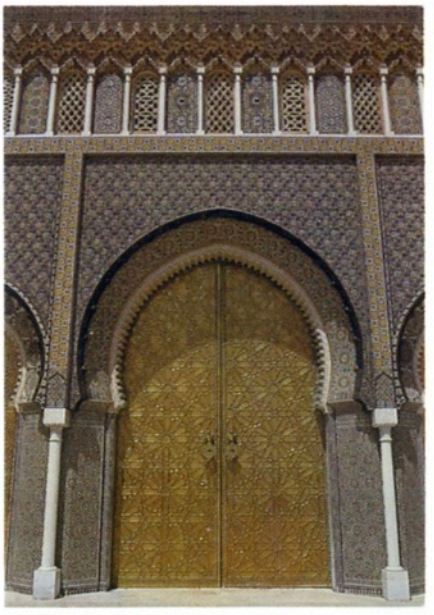


126 *Parigi - Notre Dame*





128

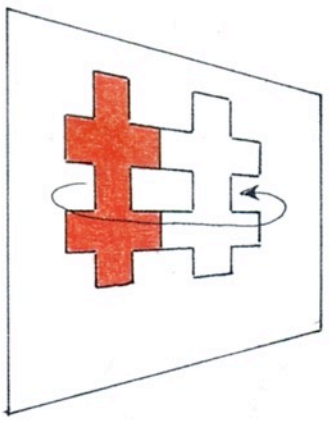


129

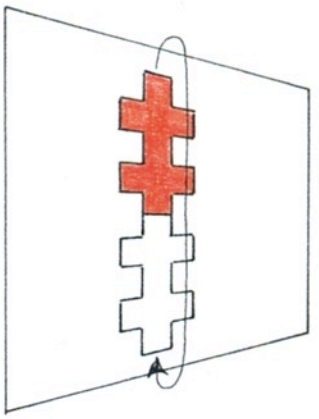
Obiettivo didattico n. 3
— Acquisire il concetto di ribaltamento di una figura

UNITA' DI LAVORO 5

Ritaglia in un cartoncino delle semplici forme da collocare su di un foglio in posizione verticale. Ribaltando la forma a destra o a sinistra, sopra o sotto, disegna seguendo i bordi della sagoma. Avrai ottenuto una figura intera perfettamente simmetrica (es. fig. n. 130).



130



e) *Luce e superfici*

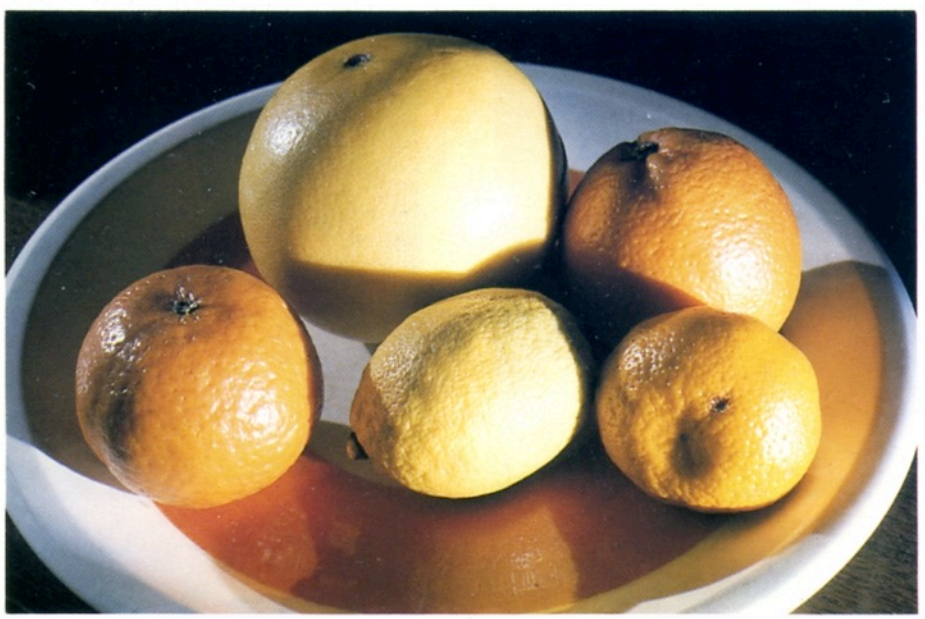
La luce, e di conseguenza l'ombra, caratterizzano le superfici, il volume e la spazialità di una composizione.
Infatti la luce determina le ombre, le quali a loro volta determinano il volume delle forme. Cambiando la fonte luminosa o la sua direzione noi possiamo avere una percezione completamente diversa di uno stesso soggetto, ricavandone di conseguenza un diverso messaggio.

Essa ha anche la funzione di dare profondità ad una composizione o di appiattirla e determina pure l'intensità dei colori, la loro brillantezza e luminosità (fig. n. 131).

In questo senso può essere usata per esprimere sentimenti, emozioni, particolari atmosfere, o semplicemente per mettere in risalto un soggetto qualsiasi (figg. n. 132-133).

Basti pensare a tutte le opere classiche, siano esse di pittura, scultura o architettura (fig. n. 134), e all'uso particolare della luce di alcuni autori come Caravaggio e i suoi epigoni (figg. n. 135-136).

Più evidente appare la funzione della luce in campo fotografico, cinematografico e televisivo in cui il tipo di illuminazione assume un significato determinando l'atmosfera caratteristica delle varie scene. Sarà opportuno ricordare a questo proposito, nel cinema, l'importanza del ''direttore della fotografia'', che, lavorando con la luce, affianca in modo determinante il regista nel realizzare atmosfere particolari (fig. n. 137).



131



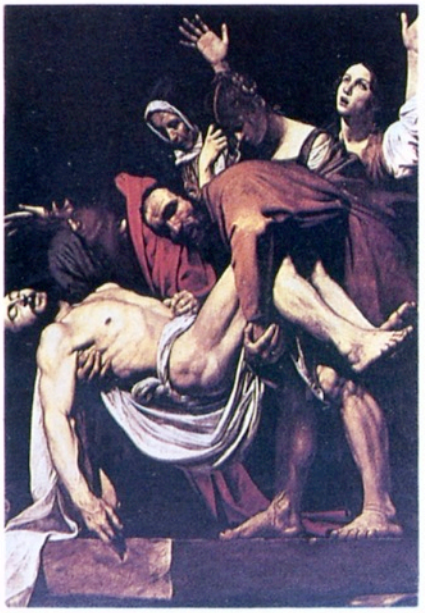
132



133



134 *Venere di Milo, Parigi, Louvre.*



135



136



135 *Caravaggio, Deposizione. Roma, Pinacoteca Vaticana*

136 *Caravaggio. Vocazione di S. Matteo (part.). Roma, San Luigi dei Francesi.*

137 *da "Manhattan" di Woody Allen*



138 *Illuminazione diffusa*



139 *Illuminazione frontale*



140 *Illuminazione laterale destra*



141 *Illuminazione laterale sinistra*



142 *Illuminazione radente*



143 *Controluce*

Obiettivo didattico n. 1
— Capire come la luce e l'ombra caratterizzino la percezione delle superfici, il volume degli oggetti e la spazialità di una composizione.

L'insegnante farà inizialmente notare agli alunni come uno stesso oggetto osservato con fonti di luce disposte in vari modi (diffusa, frontale, laterale, radente, controluce ecc.) possa essere percepito in modo diverso (figg. n. 138-143).

Disponendo di una sola lampada, si potrà ugualmente ottenere una illuminazione diffusa sufficientemente uniforme, ponendo una superficie bianca sopra l'oggetto da illuminare. Si punterà poi la lampada non sull'oggetto ma sulla superficie bianca.

Come nell'esercizio precedente, l'insegnante farà osservare come una differente fonte di luce possa dare vari significati alla texture di una stessa superficie.



144 *La luce radente mette in rilievo le asperità della pietra su cui è scolpita la Madonnina*



145

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le ombre nelle immagini della Fig. n. 145
Sai dire da dove proviene la luce?

UNITA' DI LAVORO 2

Osserva opere d'arte rappresentate nelle fig. n. 146, 147, 148.
Da dove proviene la luce?
Qual è l'effetto delle ombre sulle figure rappresentate?



146 *Rembrandt. L'uomo dall'elmo dorato. Berlino, Fondazione Musei di Stato (Pinacoteca).*



147 *G. Honthorst. Cena. Firenze, Uffizi.*



148 *Van Gogh. I mangiatori di patate. Amsterdam, Rijksmuseum V. Van Gogh.*

UNITA' DI LAVORO 3

Nelle immagini n. 149,150,151, la luce e le ombre sono state utilizzate per esprimere sentimenti ed emozioni.
Che cosa provi guardandole?



149



150



151 *G. De La Tour. Il neonato. Musée de Rennes.*



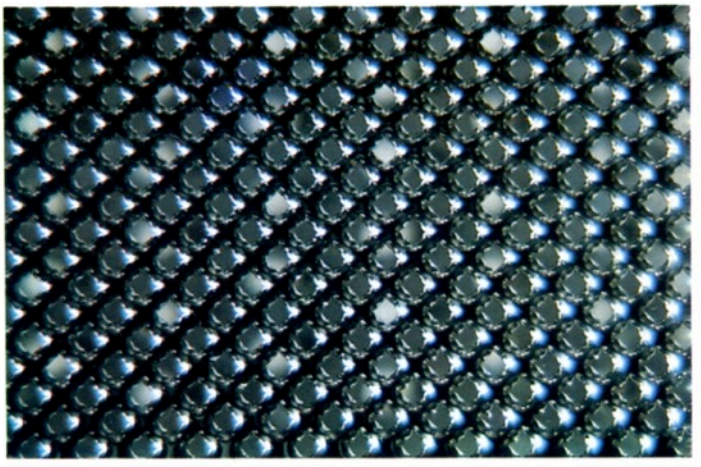
152 *Angela, 9 anni.*

UNITA' DI LAVORO 4

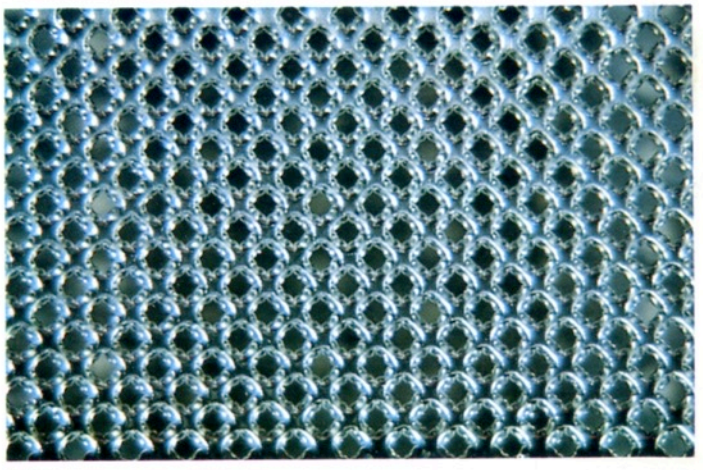
Disegna un oggetto che conosci e immagina o metti in una parte del foglio che scegli tu, una sorgente di luce (sole, lampada ecc.). Tratteggia le ombre dove dovrebbero essere e colora l'oggetto tenendo conto da dove proviene la luce (es. fig. n. 152).

UNITA' DI LAVORO 5

Sai dire che differenza c'è tra queste due fotografie di superfici in rilievo (textures) sapendo che si tratta dello stesso oggetto? (fig. 153-154)



153



154

1) W. MORO, Guida alla lettura delle immagini, Editori Riuniti, Roma 1987, pag. 60.
2) W. MORO, Didattica della comunicazione visiva, La Nuova Italia, Firenze 1985, pag. 81.
3) L. LAZOTTI FONTANA, Comunicazione visiva e scuola, Franco Angeli Editore, Milano 1985, pag. 80.
4) Vedi W. KANDINSKY, Punto, linea, superficie, Adelphi, Milano 1968.

2. IMMAGINE E COMUNICAZIONE



INTRODUZIONE

"Si può intendere per "comunicazione" l'organizzazione strutturata e la trasmissione da parte di uno o più individui sociali di un quantum informativo atto a influenzare uno o più altri individui sociali (...). In termini generali, in riferimento alla teoria dell'informazione, la comunicazione è definibile come l'utilizzazione di un codice per la trasmissione di un messaggio, tale da permettere che un emittente, inteso semplicemente come "fonte", e un ricevente possano entrare in rapporto" (1).

Secondo tale definizione, *si avrebbe, quindi, una vera comunicazione solo quando il messaggio fosse volontario e reversibile*, ossia quando il *messaggio risultasse senza ombra di dubbio emesso con completa intenzionalità e consapevolezza*, e *ci fosse, ugualmente, la possibilità di invertire il rapporto tra emittente e destinatario.*

Nel caso non ci fosse né volontarietà né reversibilità, non saremmo di fronte ad una vera e propria *"comunicazione"*, ma semplicemente ad una *"informazione"*.

È molto difficile, comunque, classificare i messaggi comunicativi in base alla presenza o meno di queste due componenti, soprattutto nel caso dei linguaggi gestuali. Infatti non sempre questo tipo di "comunicazione" è consapevole. Una madre può "leggere" sul volto del suo figlioletto l'imbarazzo tipico di chi sta dicendo una bugia e ricavare dai "segni gestuali" dati dalla mimica del volto (l'eccessiva disinvoltura, lo sguardo sfuggente, ecc.) l'"informazione" che il bambino non dice il vero, senza che il bambino stesso voglia trasmettere questo tipo di informazione o ne sia conscio.

Si può avere mancanza di reversibilità anche nel caso del telespettatore che, sentendo il bollettino metereologico comunicato durante il telegiornale da un ufficiale dell'areonautica militare, riceverebbe dal solerte personaggio in divisa blu solo una "informazione", in quanto impossibilitato a rispondere direttamente all'ufficiale stesso che, nell'ultima settimana, non ne ha azzeccata una.

In entrambi i casi, *anche se mancano volontarietà*, o *reversibilità*, *"si avrà (ugualmente) un messaggio (...) di tipo composito, di cui una parte produrrà comunicazione consapevole e l'altra no" (2) e si avrà una modificazione nel comportamento dei due destinatari*, con lo stabilirsi di un rapporto più o meno diretto con l'emittente: la madre reagirà somministrando al figlio uno scappellotto, il telespettatore cambierà canale.

Modificazione del comportamento c'è anche di fronte ad un messaggio pubblicitario in cui sembrerebbe mancare la reversibilità della comunicazione: il destinatario entrerà comunque in rapporto con l'emittente andando a comprare il prodotto reclamizzato. Se questo non succede, evidentemente qualcosa non ha funzionato nel processo di comunicazione o esso è stato impostato male.

Di fatto, *non si può stabilire rigidamente che caratteristiche precise debba avere una comunicazione per essere definita tale ma è opportuno invece vedere, di volta in volta, se si abbia o no un atto comunicativo nel messaggio trasmesso.*

Generalmente si tende a restringere il concetto di comunicazione a quella di tipo verbale, orale o scritta che sia. Abbiamo già visto come nella tradizione scolastica la *"parola"* abbia sempre avuto un posto predominante.

Esistono invece *altri tipi di comunicazione* che non sempre possono avere le caratteristiche di volontarietà e di reversibilità e *che riguardano,* si può dire, *tutta la vasta gamma della percezione sensoriale umana.*

Anche i sapori, e ancor più gli odori, ci comunicano molte cose, per non parlare delle sensazioni a livello tattile e cinestetico, per arrivare alle sensazioni sonore e a quelle visuali.

I livelli di comunicazione delle sensazioni visive sono numerosi; si possono avere comunicazioni di tipo grafico, pittorico, plastico, fotografico, cinematografico, gestuale, prossemico, architettonico, ecc.

L'IMMAGINE, è accolta espressamente dai N.P. nella grande sfera della COMUNICAZIONE, con tutte le implicazioni conseguenti di ordine cognitivo.

È evidente l'importanza di questa nuova presenza nella pratica didattica per il peso determinante che la comunicazione per immagini, specialmente quella legata ai media tecnologici, ha assunto nella nostra epoca e per la necessità, ormai improrogabile, di conoscerne il linguaggio attraverso l'analisi dei vari tipi di codice.



1 *Lo sbadiglio può essere considerato un esempio di comunicazione non consapevole*

Indicazioni curricolari

Rifacendoci al curricolo di Educazione all'Immagine organizzato per abilità (vedi pag. 28) e proseguendo nell'esame dello schema di W. Moro già proposto, possiamo individuare, per quanto riguarda la comunicazione, le abilità indicate come LEGGERE, SCRIVERE, PARLARE.

Si potrebbe affermare che, mentre al *primo livello* di abilità (VEDERE-OSSERVARE) siamo ancora ad uno stadio legato in qualche modo alle *caratteristiche fisiche del mondo delle immagini* e alla loro percezione, *al secondo livello entra in campo la capacità di servirsi intenzionalmente della fisicità dei segni iconici* e delle relative modalità percettive, per adattarle alla *facoltà di poter "comunicare"*, facoltà propria di tutte le specie viventi che nell'uomo ha assunto sofisticati livelli di simbolizzazione e di significazione.

Comunicare significa:

— da una parte *saper "leggere"* il linguaggio visuale, conoscendone la struttura, le funzioni, le varietà d'uso;

— dall'altra parte, *saper "scrivere"*, con l'acquisizione di abilità nell'uso degli strumenti per la produzione di messaggi iconici.

L'analisi dei processi di comunicazione dovrebbe tener conto sia di livelli comunicativi elementari, sia di quelli più sofisticati, tipici della società moderna, rappresentati dagli strumenti di comunicazione di massa.

SCHEMA PER UN CURRICOLO
IMMAGINE E COMUNICAZIONE

OBIETTIVO EDUCATIVO GENERALE:
Acquisire una competenza espressiva-comunicativa

attraverso capacità
- di riconoscere gli elementi di un processo di comunicazione;
- di decodificare e comprendere un messaggio visuale;
- di riconoscere le funzioni dei linguaggi visuali;
- di produrre messaggi visivi con l'acquisizione delle relative tecniche.

PROCESSI DI COMUNICAZIONE NEL LINGUAGGIO VISIVO

Obiettivi didattici

Emittente, destinatario, messaggio e mezzo.
1) Capire che si comunica attraverso la trasmissione di messaggi.
2) Saper identificare vari modi di comunicare tipici del linguaggio orale, gestuale, visuale ecc., con diverse funzionalità.
3) Capire che l'immagine è un messaggio e che, con essa, si può comunicare.
4) Riconoscere il contesto e gli elementi costitutivi del processo di comunicazione: EMITTENTE - DESTINATARIO - MEZZO - MESSAGGIO.

I codici
1) Capire che un codice è un insieme di segni e regole che devono essere note sia all'emittente che al destinatario perché avvenga la comunicazione.
2) Conoscere diverse tipologie di codici iconici e non iconici.
3) Capire che, per comunicare, si possono usare più codici anche contemporaneamente.
4) Saper inventare un codice e saperlo usare.

I segni
1) Capire che ogni segno è composto da un significante ed un significato.
2) Riconoscere segni intenzionali e non.
3) Capire che ogni segno non intenzionale può comunicare qualcosa e che può essere usato e trasformato in segno intenzionale.
4) Riconoscere i segni motivati o iconici.
5) Capire che l'immagine non è l'oggetto reale al quale assomiglia.
6) Capire che per riconoscere un'immagine occorre avere un "codice di riconoscimento"
7) Riconoscere segni-simbolo o arbitrari.
8) Saper inventare dei segni/simbolo.
9) Saper riconoscere immagini/simbolo convenzionali della nostra società.
10) Capire che una immagine/simbolo cambia di significato a seconda del contesto in cui è inserita.

ASPETTI DENOTATIVI E CONNOTATIVI NEL LINGUAGGIO VISIVO

Obiettivi didattici

1) Capire che ciascun individuo interpreta un'immagine a seconda della propria esperienza, sensibilità e cultura.
2) Comprendere che una immagine si può leggere nei suoi due aspetti: denotativo (che cosa mostra) e connotativo (che cosa vuol significare).

L'inquadratura: campi e piani

1) Saper riconoscere diversi tipi di inquadrature.
2) Saper rappresentare situazioni conosciute/vissute usando i diversi tipi di inquadrature.

Il punto di vista

1) Capire che il punto di vista secondo cui è costruito il messaggio visivo determina il significato dello stesso.

Il contesto e la "polisemia" dell'immagine

1) Capire che un'immagine assume un particolare significato a seconda del contesto in cui è inserita.

— *Decontestualizzazione e manipolazione dell'immagine*

2) Capire che un'immagine può essere manipolata per trasmettere un particolare messaggio in modo immediato.

— *Sequenzialità*

3) Capire che una sequenza di immagini rende più efficace il messaggio.
4) Capire che una stessa immagine, che, presa in sé, può avere un certo significato, può assumerne un altro se accostata ad altre o se inserita in una sequenza.
5) Saper raccontare un fatto o una storia attraverso immagini in sequenza logica.

— *Messaggio verbale collegato all'immagine*

6) Capire che un'immagine è condizionata anche dal testo scritto che l'accompagna.

COMUNICAZIONE E STEREOTIPI

Obiettivi didattici

1) Capire che per ogni raffigurazione della realtà esistono modelli diversi e modi e tecniche diversificate per riprodurli.

FUNZIONI DEL LINGUAGGIO VISIVO

Obiettivi didattici

a) Funzione informativa o referenziale
   1) Saper individuare il tipo di informazione trasmessa da una immagine.
   2) Riconoscere immagini che abbiano come funzione principale quella informativa/referenziale.
   3) Saper produrre messaggi visivi del tipo informativo/referenziale.

b) Funzione esortativa o conativa
   1) Saper individuare il messaggio di tipo "esortativo" trasmesso da una immagine.
   2) Saper decodificare un messaggio pubblicitario.
   3) Saper inventare un tipo di messaggio esortativo efficace.

c) Funzione fàtica o di contatto
   1) Saper riconoscere il tipo di contatto instaurato da una data immagine.
   2) Riuscire a stabilire, attraverso un disegno, un contatto efficace con un destinatario.

d) Funzione espressiva o emotiva
   1) Saper individuare il messaggio espressivo trasmesso da una immagine.
   2) Saper leggere la funzione espressiva di una fotografia o di un'opera d'arte (classica o moderna).
   3) Saper esprimere un messaggio emotivo attraverso una produzione visiva.

e) Funzione estetica
   1) Saper riconoscere la "poesia" di una immagine.
   2) Saper produrre messaggi visivi con funzioni estetiche.

f) Funzioni metalinguistica.
   1) Saper individuare la funzione metalinguistica di un'immagine.
   2) Saper "informare" sul linguaggio delle immagini.

g) Funzione "prevalente"
   1) Saper rilevare la "funzione prevalente" da un messaggio visivo.

2.1. PROCESSI DI COMUNICAZIONE NEL LINGUAGGIO VISIVO

I Nuovi Programmi affermano che *"l'immagine è un messaggio, cioè una sequenza di segni, suoni, forme, ecc. con la quale si intende comunicare qualcosa".*

L'immagine è proposta come un sistema di segni in un processo di comunicazione non verbale.

È necessario quindi esaminare, sia pure brevemente, come avviene un processo di comunicazione.

a) *Emittente, destinatario, messaggio e mezzo*

In ogni processo di comunicazione esiste un *emittente* che invia un messaggio e un *destinatario* che lo riceve.

Attraverso l'intenzionalità di inviare un messaggio, l'emittente si serve di un determinato *codice, o sistema di segni*, sceglie il *mezzo* o *canale* che ritiene più efficace, e trasmette il suo messaggio all'interno di un *contesto* che può riguardare sia le condizioni fisiche in cui avviene il processo, sia la struttura stessa del messaggio riferito all'oggetto della comunicazione.

Tale processo può essere schematizzato nel modo seguente:

Schema n. 1



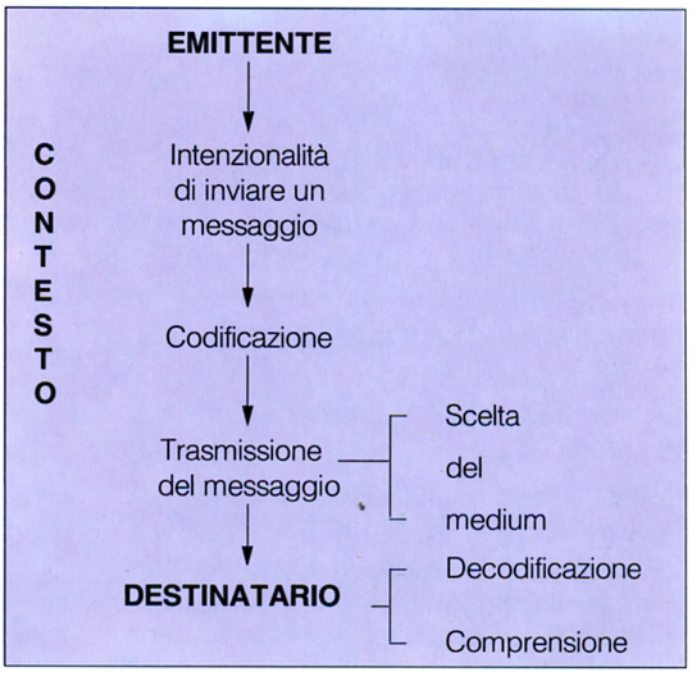
Ad esempio, quando mandiamo un telegramma di felicitazioni ad un amico che si sposa, il contesto è rappresentato dall'avvenimento, noi siamo l'"emittente", l'amico è il "destinatario", le felicitazioni rappresentano il "messaggio", il "mezzo" di cui ci serviamo è rappresentato dal telegramma, il codice è quello verbale scritto.

Analogamente, un vigile (emittente), in mezzo al traffico (contesto), si serve di una paletta (mezzo), per comunicare ad un automobilista indisciplinato (destinatario), che deve arrestarsi (messaggio); il "codice" è quello della strada.

Il destinatario che riceve il messaggio può comprenderlo, naturalmente, solo se è a conoscenza dello stesso codice usato dall'emittente.

Nello schema n. 2 possiamo notare come avviene la trasmissione del messaggio e la sua comprensione.

Schema n. 2



Come affermano i Nuovi Programmi, *"Per rendere comprensibile l'immagine e (...) assumerla in funzione educativa, si deve essere in grado sia di decodificare i codici utilizzati (parola, suono, movimento, forma, colore, ecc.), sia di interpretarne il contesto comunicativo".*

È per questo che, *"sul piano della comunicazione immagini e audivisivi, dominanti nell'epoca della comunicazione di massa, richiedono una collocazione specifica a livello scolastico. Come per penna, carta, voce, gesto, esiste un insieme di regole da conoscere per poter "scrivere" e "leggere" (codice). Quello che l'esperienza consente di verificare è che il codice delle immagini e dell'audiovisivo non è dato dalla somma di più codici distinti, ma dalla loro fusione ed integrazione in un codice nuovo" (3),* o meglio, come abbiamo già visto, in un *nuovo linguaggio.*

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Capire che si comunica attraverso la trasmissione di messaggi

L'insegnante farà ripetere il seguente esercizio a più alunni, facendo loro scegliere *modi* diversi di *offrire* la comunicazione. Dall'analisi comparativa dei risultati si potranno ricavare utili riflessioni sui vari "linguaggi" e/o codici usati.

UNITA' DI LAVORO 1

Racconta, ai tuoi compagni, per iscritto, un fatto che ti è accaduto e poi trasmettilo come ritieni più opportuno, in modo che ne vengano a conoscenza.
Analizza: in che modo lo hai trasmesso? (a voce, leggendolo, con i gesti, con dei disegni alla lavagna, ecc.).
Il modo di trasmetterlo è stato efficace?
Hai verificato se i compagni ne sono effettivamente a conoscenza?
In che grado?

UNITA' DI LAVORO 2

Osserva la fig. n. 1 e, senza farla vedere ai tuoi compagni, devi trasmettere loro, a parole, il messaggio in essa contenuto, invitandoli a disegnare ciò che capiscono. Alla fine si confronteranno i risultati con l'immagine proposta.
Analizza le "discordanze" o "somiglianze".
Sei riuscito a trasmettere il messaggio ai tuoi compagni? Quali difficoltà hai incontrato nel trasformare il "linguaggio visuale" in "linguaggio verbale?"
Che cosa non è passato?
Perché?

Obiettivo didattico n. 2
— Saper identificare vari modi di comunicare tipici del linguaggio orale, gestuale, visuale ecc. con diverse funzionalità

UNITA' DI LAVORO 3

Trasmetti ai tuoi compagni questo messaggio: "mi sento molto felice":
— con i gesti,
— con un disegno,
— a parole, senza usare il vocabolo "felice",
— per iscritto, senza usare il suddetto vocabolo.
Qual è stata secondo te la comunicazione più efficace?

UNITA' DI LAVORO 4

Comunica un messaggio, scelto con l'insegnante, in tutti i modi che riesci a trovare e verifica la sua efficacia come detto sopra. Classifica i "linguaggi" usati.

UNITA' DI LAVORO 5

Immagina di essere in Cina, dove linguaggio orale e scritto nonché i gesti sono diversi da quelli che conosci; come chiederesti ad un passante che vuoi comperarti una banana per poter mangiare?

UNITA' DI LAVORO 6

Osservando l'insegnante che spiega una lezione di matematica, quanti modi di comunicare puoi dire che usa?
(orale — mimico — gestuale — scritto — simbolico — grafico ecc.)



1

Obiettivo didattico n. 3
— Capire che l'immagine è un messaggio e con essa si può comunicare.

UNITA' DI LAVORO 7

L'immagine n. 2 ti trasmette qualche messaggio? Che cosa?
Possiamo dire che tramite le immagini si può comunicare? Trova tutti gli esempi che conosci, con i compagni, e scrivili in un tabellone riassuntivo.

UNITA' DI LAVORO 8

Comunica in tre vignette un fatto che ti è accaduto e, dopo averle fatte osservare ai compagni, "registra" il "messaggio" che hanno ricevuto.
Rifletti: era quello che volevi raccontare?
Quanti si sono avvicinati: molto - abbastanza - poco a tutto quello che volevi raccontare?
Sapresti dire perché? (aiutati attraverso una spiegazione orale con i tuoi compagni)

Obiettivo didattico n. 4
— Riconoscere il contesto e gli elementi costitutivi del processo di comunicazione: EMITTENTE - DESTINATARIO - MEZZO - MESSAGGIO

L'insegnante dovrà spiegare, facendo osservare diverse immagini o tramite schede predisposte secondo le unità di lavoro esemplificate, il significato di "contesto", e farà individuare gli elementi costitutivi del processo di comunicazione facendo domande del tipo:
— chi trasmette il messaggio?
— a chi è destinato?
— che mezzo è stato usato?
— qual è il messaggio?
— a che scopo è stato inviato?

Nel caso si usassero immagini pubblicitarie si dovrà far risalire all'emittente tramite l'inviduazione della ditta sponsorizzatrice e far emergere i due tipi di messaggi, quello evidente e quello nascosto, che, di solito, coesistono in questi tipi di comunicazione visuale.

UNITA' DI LAVORO 9

Osserva le figg. n. 3 4 5 in quale CONTESTO, cioè in quale avvenimento, si trova coinvolto Paperino?



2.



3



4



5

UNITA' DI LAVORO 10

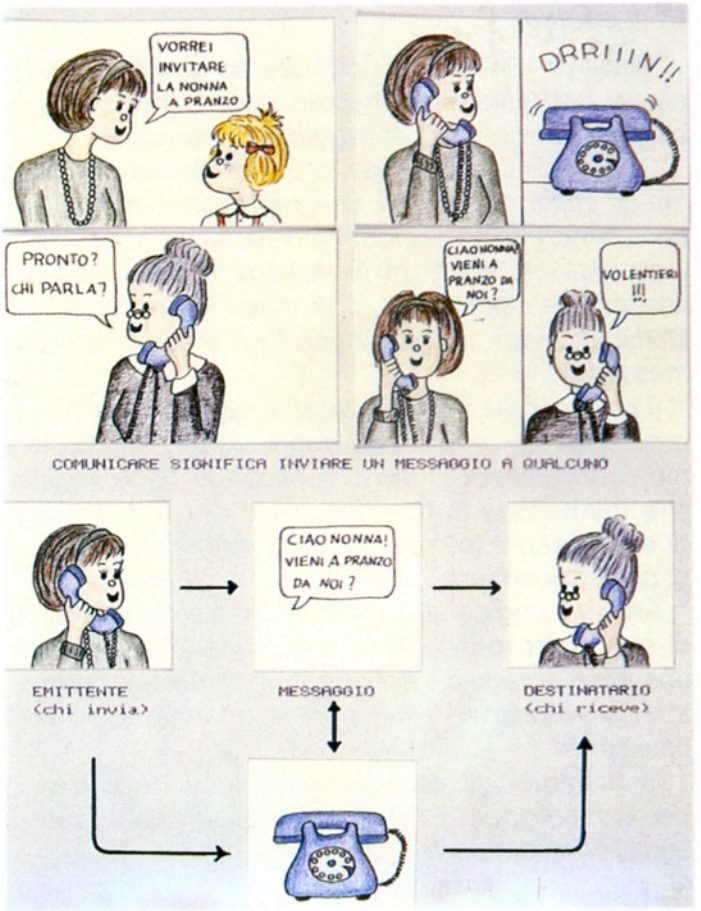
Osserva il processo di comunicazione esemplificato (fig. n. 6) e individuane gli elementi costitutivi.

UNITA' DI LAVORO 11

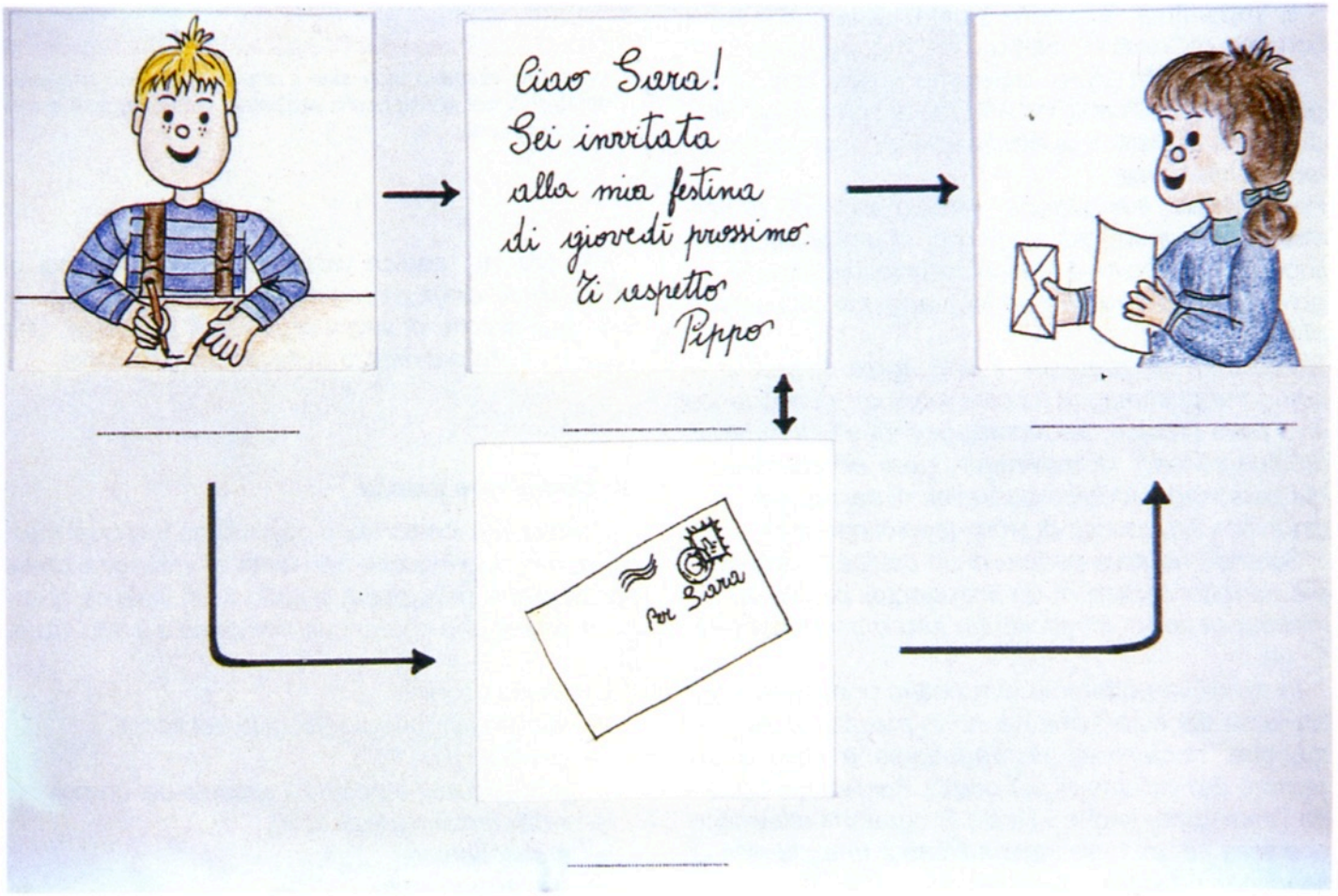
Indica accanto alle immagini della fig. n. 7 gli elementi di una comunicazione.

UNITA' DI LAVORO 12

Inventati un contesto comunicativo e proponilo ai compagni affinché ne individuino gli elementi.



6



7

b) *Il codice*

Abbiamo visto che in un processo di comunicazione, tra emittente e destinatario, deve esistere un *codice* che consenta il passaggio di informazioni.

Ogni codice comunicativo è formato da un *sistema di segni* o elementi che noi possiamo cogliere con i sensi e che trasmettono delle informazioni a chi li percepisce, e da un *insieme di regole, note ad emittente e destinatario*, che mettono ordine nel sistema di segni e permettono la *comprensione del messaggio.*

Il codice della segnaletica stradale, ad esempio, è composto da una serie di segni iconici, dati da forme, colori, simboli, disposti secondo certe regole, che permettono la trasmissione e la comprensione di segnalazioni (o messaggi) di pericolo, di divieto, di prescrizione, ecc..

Anche il codice alfabetico è formato da una serie di segni corrispondenti a dei suoni che, ordinati da una serie di regole fonetiche e ortografiche, permettono la trascrizione e la lettura di un messaggio verbale scritto.

In entrambi gli esempi emittente e destinatario, per comprendere i messaggi, devono conoscere i codici corrispondenti.

c) *Codice e linguaggio*

È importante, a questo punto, *distinguere* tra il *concetto di "codice"* e quello di *"linguaggio"*.

Seguendo W. Moro, possiamo notare che "*il linguaggio fa riferimento ad una realtà complessa, fatta di regole, di sistemi di significazione, di strumenti interni di riflessione.*

Per esempio, il linguaggio verbale è dotato di norme, di valori e soggetti semantici, di possibilità metalinguistiche. Codice è invece soltanto il sistema di regole. Ciò vuol dire che un linguaggio si può servire di più codici.

Vediamo un esempio: il linguaggio televisivo si compone di immagini (codice iconico); di sequenze e di piani (codice del montaggio); di effetti musicali (codice sonoro); di movimenti, gesti ed espressioni dei personaggi (codice gestuale); di parole e di scritte (codice linguistico); di storie (codici narrativi).

Sarebbe riduttivo parlare di un codice televisivo; è più corretto parlare di un linguaggio, basato su un insieme di codici intrecciati tra loro e interdipendenti" (4).

In definitiva potremmo dire che in ogni linguaggio troviamo dei codici che hanno la prevalenza su altri ma che, comunque, *un linguaggio è dato quasi sempre dall'insieme di più codici.* Per quanto riguarda l'immagine, anche i Nuovi Programmi affermano che essa "*è un messaggio affidato a una pluralità di segni non riducibili ad un solo codice*".



7 *Il codice della strada: alcuni segnali.*



8 *In questo esempio, non solo il codice linguistico è diverso dal nostro, ma anche quello alfabetico. Il messaggio è quindi incomprensibile.*

Più che di "codice visuale" si parlerà quindi di *"linguaggio delle immagini"*, che sarà *costituito da tutti quei sistemi di segni organizzati (o codici), che l'uomo coglie per mezzo della percezione visiva.*

d) *Codici non iconici*

I *codici non iconici* sono costituiti da tutti quei *messaggi* che si riferiscono non tanto all'immagine come riproduzione della realtà quanto a un *insieme di segni e regole* che comunque *riceviamo a livello visuale.*

Essi sono i codici:

- *mimico (linguaggio dei tratti del volto),*
- *gestuale (i gesti),*
- *prossemico (le posizioni assunte dal corpo),*
- *vestimentario (degli abiti),*
- *architettonico,*
- *dell'arredo, ecc.*

— Codice mimico

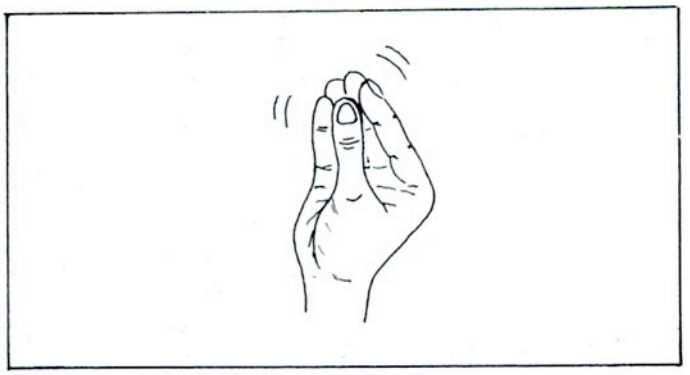
Per quanto riguarda il codice mimico, *l'espressione del viso, lo sguardo, la bocca, gli occhi* sono i mezzi con cui l'emittente comunica il *proprio stato d'animo.*

È evidente che, in questo caso, può esserci trasmissione inconsapevole del messaggio: a volte ci rendiamo conto del malessere di una persona dall'espressione triste del suo volto, anche se non c'era nessuna intenzionalità, da parte sua, di comunicarci lo stato d'animo provato.

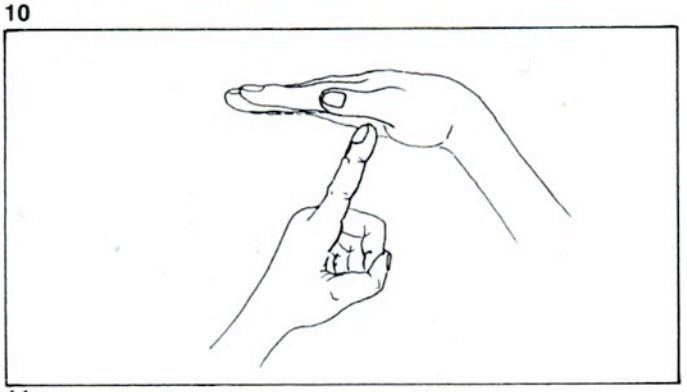
Altre volte, invece, possiamo consapevolmente assumere una certa espressione per trasmettere perplessità, incredulità, disagio, nausea, o anche gioia, allegria, partecipazione emotiva, ecc.

È interessante notare che l'immagine mentale di un certo tipo di espressione corrisponde ad un determinato modo di rappresentarla graficamente. Abbiamo già visto altrove, ad esempio, che una persona allegra è rappresentata con gli angoli della bocca all'insù, una triste con gli angoli all'ingiù, anche se, talvolta, alcune persone possono esprimere gli stessi sentimenti in modi completamente diversi dall'immagine mentale che di essi abbiamo. Saranno allora altri elementi (il contesto, l'ambiente, il linguaggio verbale, la posizione del corpo, ecc.) a darci l'esatta percezione del giusto messaggio.

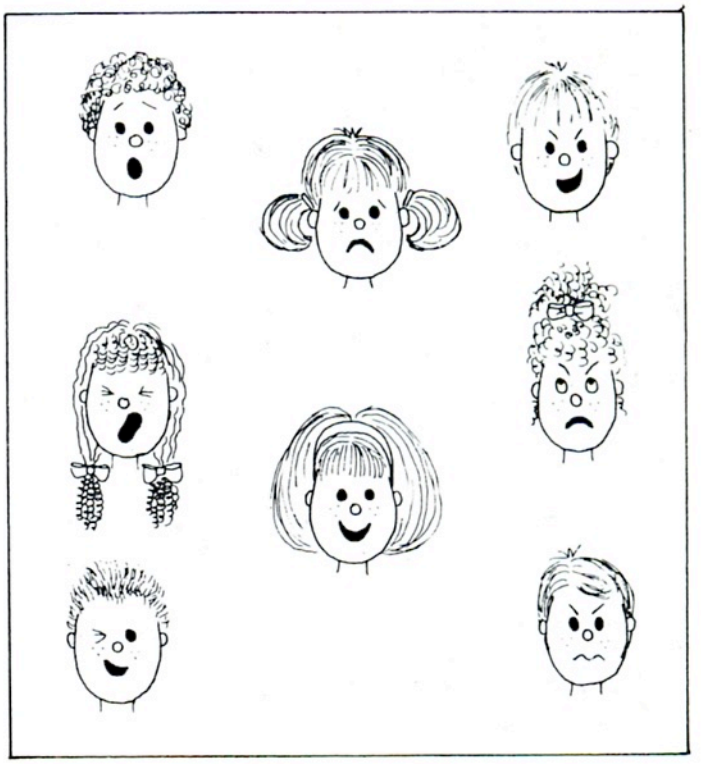
Nella *banca delle immagini* sarà utile raccogliere anche immagini ritagliate da giornali, riviste, fumetti, fotoromanzi o prodotte graficamente o fotograficamente dagli stessi bambini, su cui inventare alcuni esercizi come quelli esemplificati.



10



11



9 *Espressioni mimiche più comuni*

— Codice gestuale.

Anche i *gesti delle mani* possono comunicarci dei messaggi che saremo in grado di capire solo se conosceremo quel determinato codice usato.

Infatti, mentre per il codice mimico, le espressioni del viso che indicano gioia, disperazione, serenità, sconforto, sono più o meno universali, non altrettanto si può dire dei gesti che abitualmente siamo soliti fare con le mani che, molto spesso, sono differenti nelle diverse culture.

Ad esempio, il gesto di agitare la mano con le dita unite e rivolte verso l'alto, in Italia, è universalmente interpretato come un "cosa vuoi?" (fig. n. 10).

In alcuni paesi arabi, invece, lo stesso gesto significa "aspetta".

Altri gesti, invece, possono essere di tipo convenzionale e quindi comprensibili solo in un certo ambito ristretto. Il dito indice puntato da sotto sul palmo dell'altra mano (fig. n. 11) ad esempio, sta a significare, in una partita di pallacanestro, che l'allenatore di una delle due squadre in campo chiede una breve sospensione della partita per un consulto tattico con i giocatori.

Un altro esempio limite, in tal senso, sono i gesti di due giocatori di briscola a coppie che si segnalano le carte con gesti stabiliti in precedenza e noti solo a loro due.

Anche in questo caso sarà interessante la raccolta di immagini che offrirà lo spunto per analisi, confronti, interpretazioni ecc.

— Codice Prossemico.

Il *codice prossemico si riferisce alla posizione che il corpo umano può assumere in se stesso e in rapporto con lo spazio circostante.*

Il *modo di camminare*, ad esempio, ci potrà fornire una serie di informazioni a seconda di come una persona si muoverà o si metterà in relazione con lo spazio circostante: se camminerà a testa bassa o guardando per aria, strascicando i passi o con falcate larghe, calcando i piedi o camminando con leggerezza, rasente ai muri o in mezzo alla strada, guardando in giro o con aria assente, e così via.

La semplice osservazione del modo di camminare di una persona può fornirci molte informazioni non solo sul suo stato d'animo di un certo momento ma sul suo stesso carattere.

Un timido, ad esempio, si muoverà in modo diverso da un altro che si atteggia a "bullo".

Il *fumetto* fa molto uso del linguaggio prossemico, infatti, attraverso la sola rappresentazione grafica delle posizioni di un personaggio, riesce a dare un'idea anche del suo carattere.

È sul codice mimico, gestuale e prossemico che si basa quella forma di linguaggio e di espressione teatrale chiamata *"mimo". Attraverso di esso gli attori esprimono degli stati d'animo o descrivono delle situazioni o dei personaggi con le sole espressioni del viso, con i gesti delle mani e con le posizioni del corpo. È una forma di espressione molto più difficile di quanto si possa pensare in quanto richiede osservazione, capacità di astrazione e padronanza del corpo a livello psicomotorio.*

Esercitare i bambini al "mimo" può significare, senz'altro, contribuire a sviluppare le capacità sopra accennate.



12 *Un tipico atteggiamento di Andy Capp*



13 *Il mimo*

— Codice vestimentario

Anche il *modo di vestire ci può trasmettere delle informazioni.* Innanzitutto esistono i vestiti legati alla professione: dalle uniformi (il vigile, il carabiniere, il sacerdote, ecc.), ai camici bianchi, alle tute da lavoro, ai completi da rappresentanza, ecc..

Gli abiti, poi, sono legati al contesto di un determinato momento della giornata: è presumibile infatti che il medico che in ospedale usa abitualmente il camice bianco, quando è a casa, in relax, davanti alla televisione, usi una più confortevole tuta da ginnastica.

I vestiti possono cambiare da paese a paese per cui un carabiniere può non essere riconosciuto come tale in un paese in cui una divisa analoga venga usata, ad esempio, dai portalettere.

Il modo di vestire, inoltre, può dare preziose indicazioni sulla nazionalità di una persona, sul clima del suo paese d'origine, ecc. (fig. n. 15).



14 *Vestiti legati alla professione: i vigili*

È importante che nell'analisi del codice vestimentario il bambino si renda conto che esistono un buon numero di stereotipi e pregiudizi bene esemplificati dal proverbio "l'abito non fa il monaco". Infatti, il modo di vestire può fornire, è vero, informazioni sul carattere di una persona o sul suo ceto sociale, ma non per questo tali informazioni devono servire per etichettarla, allo stesso modo che non è l'adeguarsi o meno ad una certa moda o ad un certo "look" proposto dai media tecnologici che classifica le persone.



15

— Codice architettonico e dell'arredo

Analogamente al codice vestimentario, esiste anche un *codice architettonico* che può fornire molte *informazioni* per identificare le *diverse caratteristiche climatiche, sociali, economiche, culturali dell'ambiente in cui una certa costruzione è inserita.*

L'immagine di un condominio di periferia, per esempio, sarà facilmente identificabile come tale e non potrà certamente essere confuso con l'immagine di una residenza reale, allo stesso modo che un certo tipo di costruzione, con i tetti aguzzi, ci indicherà la presenza di abbondanti nevicate invernali mentre una casa dal tetto piatto (figg. n. 16-17) ci farà capire che nell'ambiente in cui è inserita, non solo non nevica mai, ma anche che la pioggia è assai rara.



16

Anche l'*arredo di un ambiente* ci darà molte indicazioni non solo di tipo socio-economico ma anche relative all'uso. Ad esempio, la presenza di molte scrivanie con macchine da scrivere e telefoni farà capire che ci troviamo in un grande ufficio, magari una redazione di giornale, mentre la presenza di alcuni elettrodomestici ci informerà che ci troviamo nella cucina di una abitazione.

Lo stesso modo di arredare un appartamento ci darà preziose informazioni sul carattere degli abitanti: se tendono più alla funzionalità della casa e alla comodità d'uso per chi ci abita o se preferiscono una casa di rappresentanza, perfettamente tenuta a lucido, con niente fuori posto, per far bella figura con gli amici che vengono in visita.



17

È interessante, infine, far notare ai bambini l'uso che dei codici non iconici si fa in *pubblicità*, in cui, oltre alla mimica dei personaggi raffigurati e dei loro atteggiamenti, si fa leva sui messaggi trasmessi da segni di tipo vestimentario, architettonico, dell'arredamento, anche se il prodotto pubblicizzato non ha, di per sé, niente a che vedere con i codici stessi.

In questo tipo di messaggi, accostando il prodotto ai segni tipici di un inequivocabile e invidiabile modo di vivere "alla grande", si cerca di spingere il destinatario all'acquisto, come se assieme al prodotto questi acquistasse anche, in qualche modo, il diritto a partecipare ai benefici di quella vita.

È in questo modo che spesso il superfluo viene identificato con l'indispensabile e il prodotto ha importanza non tanto in se stesso quanto per l'aspetto di "status symbol" che esso assume (es. fig. n. 18).



18

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1

— Capire che un codice è un insieme di segni e regole che devono essere note sia all'emittente che al destinatario perché avvenga la comunicazione.

L'insegnante farà costruire più tabelle di lettura del tipo esemplificato per i diversi tipi di codici iconici e non iconici.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva il codice dei vestiti e compila una griglia del tipo esemplificato

	Messaggio/Professione	Segni	Significato
Fig. n. 19	Calciatore	pantaloncini maglietta ecc.	atleta che gioca a calcio
Fig. n. 20	_____	_____	_____
Fig. n. 21	_____	_____	_____



19



20



21

UNITA' DI LAVORO 2

Osserva la storia dell'extraterrestre (fig. n. 22). Rispondi: Cosa succede? Racconta.... Perché l'extraterrestre è passato con il rosso? L'emittente, cioè il vigile, usa un codice che il destinatario, cioè l'extraterrestre, conosce?





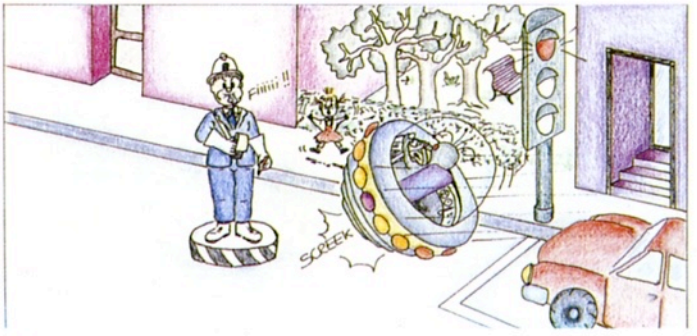
UNITA' DI LAVORO 3

Osserva la figura n. 23. Che significato attribuiresti allo stesso gesto nelle diverse immagini?

Descrivi:

A _____
B _____
C _____
D _____
E _____

A che codice appartengono questi "segni"?



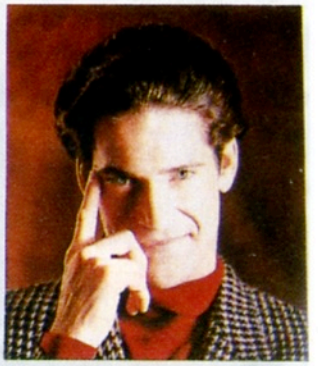
22



A



C



D



B



E

23

UNITA' DI LAVORO 4

Con i gesti della fig. n. 24 si indicano in occidente le quantità. Sapresti dire che quantità rappresentano invece i gesti del cittadino cinese?
Rifletti: il codice gestuale è uguale in tutti i paesi del mondo?
Che cosa è necessario fare per poter comunicare con gli altri popoli?

Obiettivo didattico n. 2
— Conoscere diverse tipologie di codici iconici e non iconici

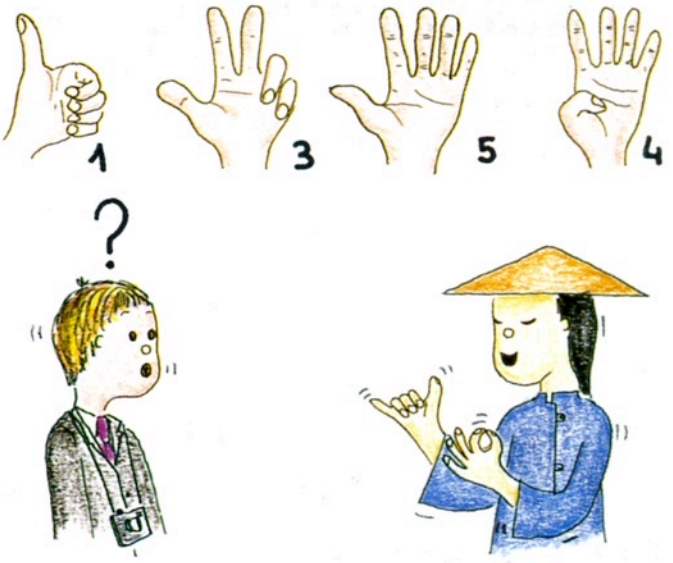
UNITA' DI LAVORO 5

Osserva la fig. n. 25. Rappresenta il codice della strada e il codice dei gesti. Sapresti disegnare un altro codice che conosci?

Obiettivo didattico n. 3
— Capire che, per comunicare, si possono usare più codici anche contemporaneamente.

UNITA' DI LAVORO 6

Componi cartelloni raccogliendo immagini che rappresentano:
— persone e/o animali reali o dei fumetti che usano il codice mimico;
— particolari delle mani/braccia/volto/corpo/gambe che trasmettono messaggi usando il codice gestuale;
— posizioni ed orientamenti dei corpi assunti da persone/personaggi dei fumetti, che usano il codice prossemico. Scrivi accanto alle immagini una breve didascalia che ne spieghi il significato (es. figg. n. 26-27).



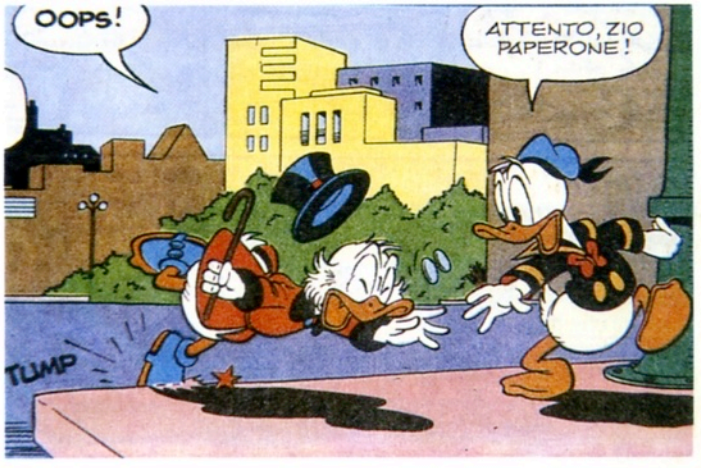
24



25



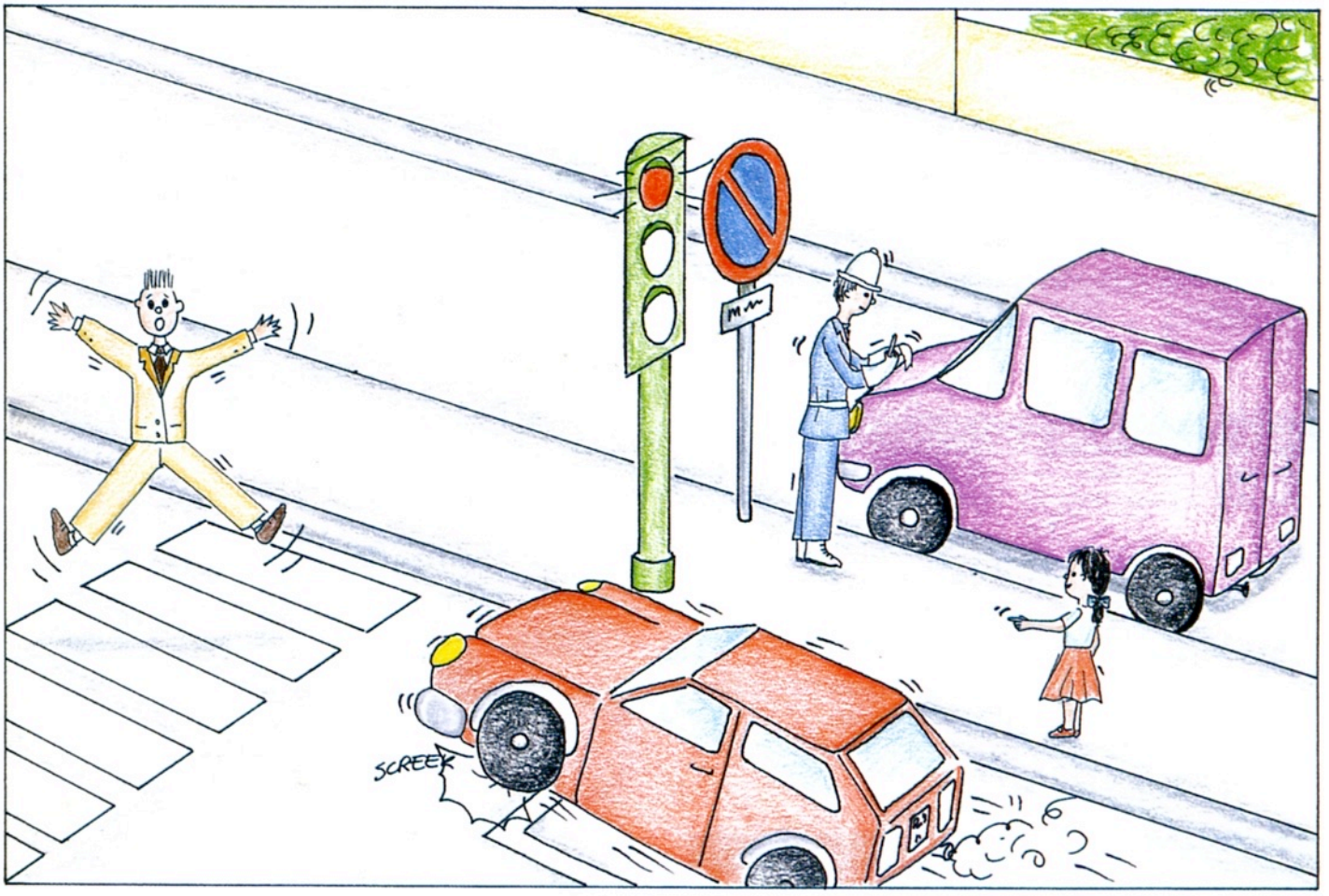
26



27

UNITA' DI LAVORO 7

Osserva la situazione nella fig. n. 28. Quanti codici puoi rilevare?



28

Obiettivo didattico n. 4
— Saper inventare un codice e saperlo usare.

Numerosi sono i giochi che si possono fare con gli alunni per raggiungere questo obiettivo; le invenzioni possono riguardare codici iconici (del tipo grafico o dei colori ecc.) e non iconici (alfabeti muti con le mani, con gli occhi ecc...)

UNITA' DI LAVORO 8

Che codice è stato inventato nella fig. n. 29? Prova ad usarlo con i tuoi compagni cercando di decodificarlo secondo le indicazioni che ti vengono date.

UNITA' DI LAVORO 9

Inventa un codice segreto di segni, insegnalo ai tuoi compagni e tenta di comunicare con esso.



29

c) *I segni*

Ogni segno è formato da un *elemento percepibile* con i sensi o *significante* (un suono, un elemento acustico o visivo) e un altro *elemento non percepibile*, a cui il primo fa riferimento, o *significato* (un concetto, un'idea).

In un segnale stradale, ad esempio, il significante è costituito dai segni visibili, ossia da un cerchio blu bordato di rosso e sbarrato di traverso, mentre il significato, determinato per convenzione, è la segnalazione di "divieto di sosta" (fig. n. 30).

Altre volte, come vedremo tra poco, il rapporto tra significante e significato è più diretto: il segno stilizzato di una cornetta indica la presenza di una cabina o di un posto telefonico pubblico (fig. n. 31).

In base alla materia che ne costituisce il significante, i segni possono distinguersi in segni vocali, grafici, gestuali (fig. n. 32).

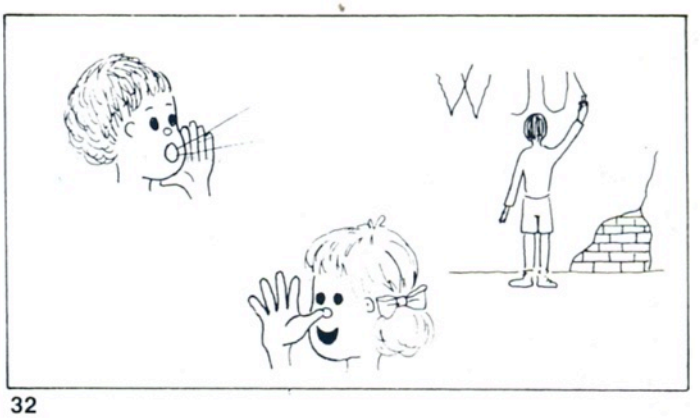
In base al senso che si usa per percepirli, invece, si dicono segni acustici, visivi, tattili, ecc. (fig.n. 33).



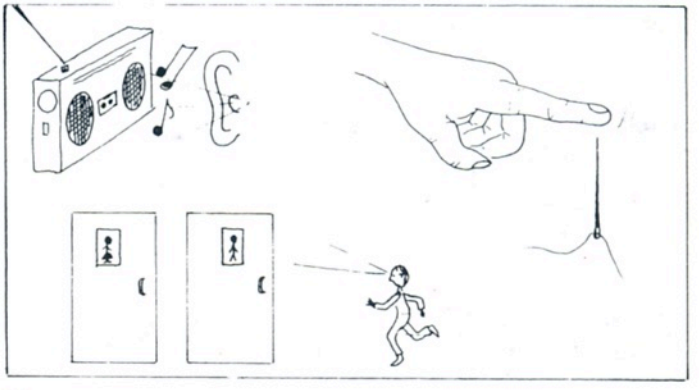
30



31



32



33

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Capire che ogni segno è composto da un significante ed un significato.

L'insegnante farà costruire un cartellone seguendo le indicazioni delle unità di lavoro.

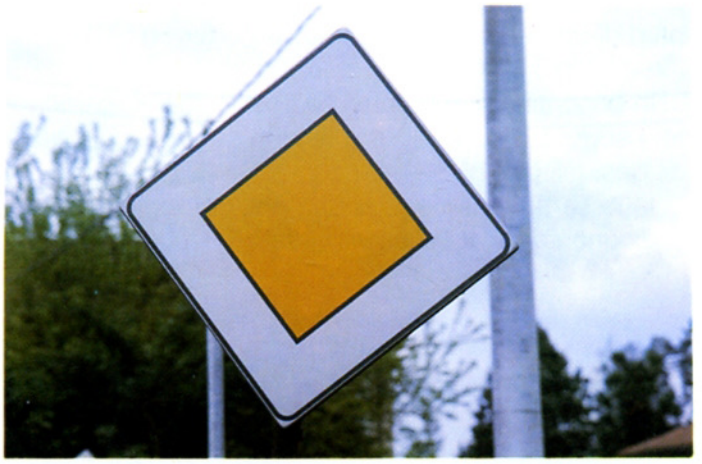
UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le tre immagini costituite da "segni" facenti parte di codici diversi, completa la tabella.

	Codice	Significante	Significato
Fig. n. 34	gestuale	mano con pollice in fuori	voglio un passaggio
Fig. n. 35	stradale	_____	_____
Fig. n. 36	_____	_____	_____



34



35



36

UNITA' DI LAVORO 2

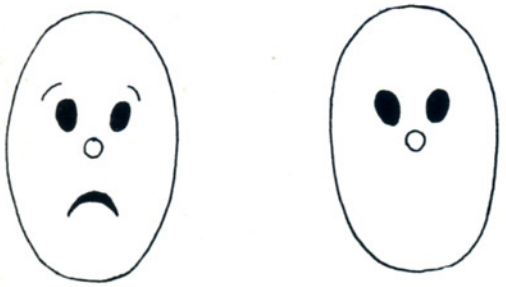
Ricerca e ritaglia più immagini di segni (anche di codici diversi) che abbiano il seguente significato: paura - tristezza - allegria - calore - disapprovazione - sollievo (es. senso di calore dato dagli accostamenti cromatici) (es. fig. n. 37).



37 *Gianni, 8 anni.*

UNITA' DI LAVORO 3

Completa il seguente disegno aggiungendo "segni" che lo trasformino in un messaggio di felicità (fig. n. 38).



38

— Segni intenzionali e segni "indice".

I segni possono essere *intenzionali* se sono emessi da un emittente con l'*intenzione di inviare un messaggio* e non intenzionali, detti anche *"segni indice"*, se trasmettono una *informazione senza che ci sia l'intenzione di farlo.*

Nel primo caso, il fischio di un vigile costituisce un segnale intenzionale diretto al solito automobilista indisciplinato.

Nel campo dell'immagine un segno intenzionale potrà essere quello rappresentato da un grosso gelato luminoso posto sopra ad una gelateria che invita i clienti ad entrare.

Un segno non intenzionale, o "segno indice", può essere costituito dalle orme di un animale sulla neve, che avverte inconsapevolmente il cacciatore della sua presenza, o da un albero spoglio che annuncia l'arrivo dell'inverno (fig. n. 39).

In tali segni significante e significato hanno un *rapporto* che non è diretto ma è *di tipo logico*, legato all'esperienza e all'apprendimento. Ad esempio, chi vivesse ai tropici, in una foresta lussureggiante, piena di piante sempreverdi, vedendo un albero spoglio non penserebbe all'arrivo dell'inverno ma alla morte della pianta.



39

Obiettivo didattico n. 2
— Riconoscere segni intenzionali e non.



40

UNITA' DI LAVORO 4

Osserva le figg. n. 40-41-42, scrivi sotto ad esse quali segni sono intenzionali e quali non lo sono e il messaggio che trasmettono.



41



42

Obiettivo didattico n. 3
— Capire che ogni segno non intenzionale può comunicare qualcosa e che può essere usato e trasformato in segno intenzionale.

L'insegnante provvederà ad arricchire l'elenco proposto cercando di scegliere alcuni soggetti, come il fuoco, che si prestano ad essere usati come segni intenzionali (es. segno intenzionale nel cartello indicante pericolo di incendi, fuoco acceso per attirare l'attenzione a grande distanza o, in antichità, per segnalare l'arrivo del nemico, ecc.).



43



44



45

UNITA' DI LAVORO 5

Ritaglia immagini che rappresentino le seguenti situazioni (segni non intenzionali) (es. figg. n. 43-44-45-46-47); scrivi accanto che messaggio trasmettono e se possono essere usate in modo intenzionale, dire quale.

Situazione	immagine	messaggio	uso intenzionale
- cielo nuvoloso			
- albero che sta perdendo le foglie			
- fumo che esce dalle ciminiere			
- arcobaleno			
- lampioni accesi			



46



47

— Segni motivati o "iconici".

Nei segni motivati, o iconici, c'è un *collegamento analogico*, di somiglianza, naturale e diretto tra significante e significato. La riproduzione fotografica di una casa, ad esempio, è costituita da segni iconici caratteristici (grondaie, imposte, tegole, ecc.) che rimandano direttamente al significato di "casa" in quanto, attraverso la mediazione ottico-chimica della macchina fotografica e della pellicola, è la stessa casa che ha trasferito la propria immagine sulla corrispondente riproduzione iconica.

È importante, però, rendersi conto, in questo tipo di segni, che *l'immagine non è la realtà* ma semplicemente una *sua rappresentazione.*

Tra un oggetto e la sua immagine, anche se fedele come può essere una fotografia, *non c'è identità* ma *solo somiglianza*: confrontando un oggetto, ad es. una casa, e la sua immagine fotografica, si noterà che tra il referente reale e la sua rappresentazione esistono notevoli differenze che riguardano essenzialmente:

— rapporti di tridimensionalità e bidimensionalità;
— rapporti di grandezza;
— rapporti di colore, ecc..

Questo significa che, come dicono i Nuovi Programmi, *"l'immagine si delinea come un certo modo di considerare la realtà, non disegnandone una copia, elaborandone bensì una rappresentazione"*. Vale a dire che una immagine è sempre il *"filtro del punto di vista, dell'intenzione di chi usa l'immagine come sistema di segni (codice) per comunicare"* (3).

In altre parole, il bambino si deve rendere conto che *una immagine* (anche se fotografica e quindi in apparente rapporto diretto con il referente reale) è una trasposizione e quasi sempre una *interpretazione della realtà* che può anche non avere quei caratteri di rappresentazione oggettiva che spesso si tende ad attribuirle.

Occorre inoltre *"rendersi conto che in una immagine riconosciamo il referente non solo per la somiglianza (iconicità, analogia) dell'immagine con la cosa, ma:*

— *perché noi possediamo una immagine mentale della cosa;*
— *perché la realtà è riprodotta impiegando convenzioni grafiche che fanno parte della nostra cultura e quindi rispettano le nostre aspettative"* (4).

L'immagine n. 48 ad esempio, rappresenta un dettaglio notevolmente ingrandito di un oggetto che stentiamo a riconoscere perché esso non corrisponde all'idea mentale che noi abbiamo dello stesso oggetto considerato normalmente nella sua interezza.



48 *Dettaglio di una spazzola da bucato di saggina.*

Analogamente, un oggetto isolato da un contesto abituale, non corrisponde più alla nostra immagine mentale e, pertanto, risulta scarsamente riconoscibile (vedi figg. n. 49-50).

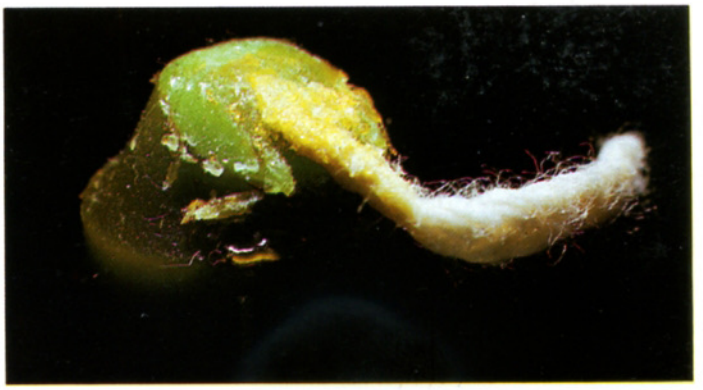
Occorre ricordare, infine, che i segni che abbiamo appena esaminato possono avere un *maggiore* o *minore grado* di *iconicità*.

Potremmo avere quindi:

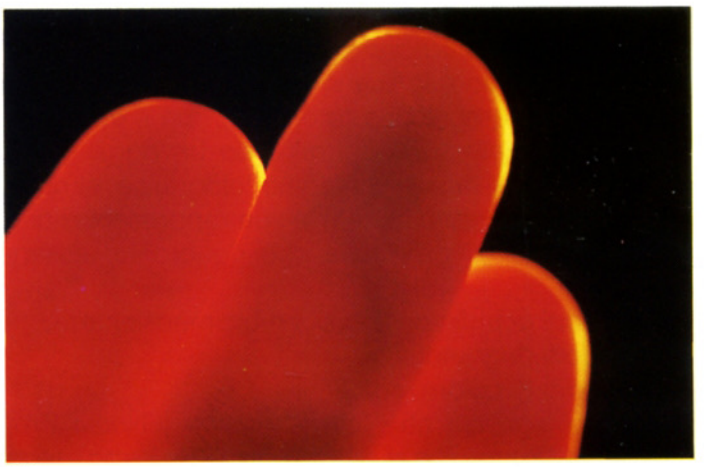
— *immagini mimetiche,* in cui c'è un massimo grado di somiglianza con il referente reale (fig. n. 51);

— *immagini stilizzate,* in cui la somiglianza è ridotta ai tratti essenziali che corrispondono però ancora all'immagine mentale che abbiamo di un certo oggetto (fig. n. 52);

— *immagini astratte*, in cui non c'è più alcuna somiglianza con il referente reale (fig. n. 53).



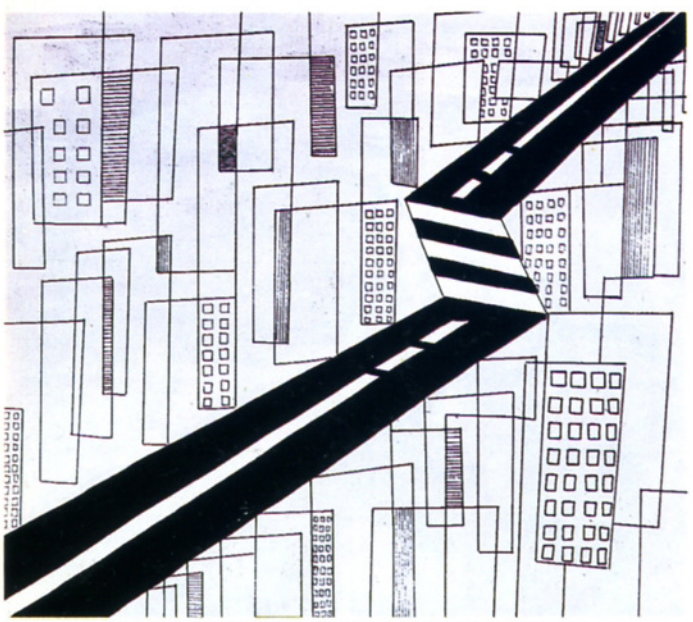
49



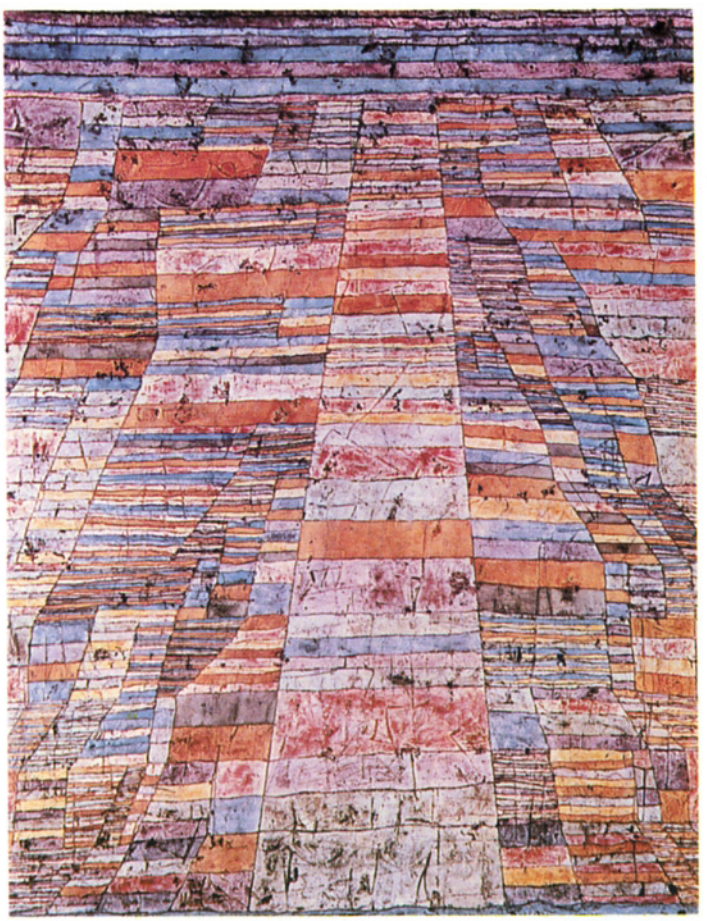
50



51 *Strada di Budapest*



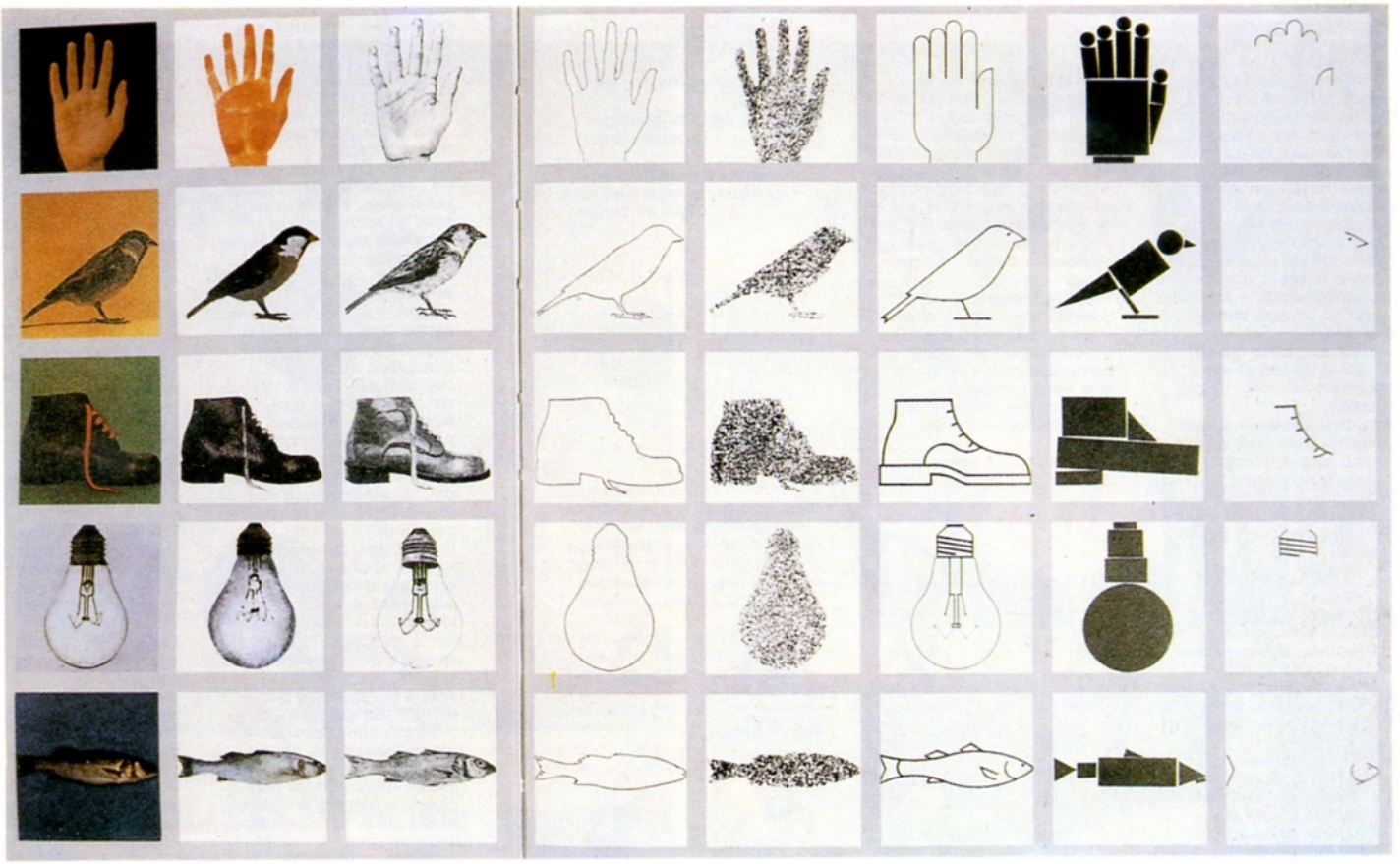
52 *da "Avventura nell'immagine" di C. Mirtilli Morgana*



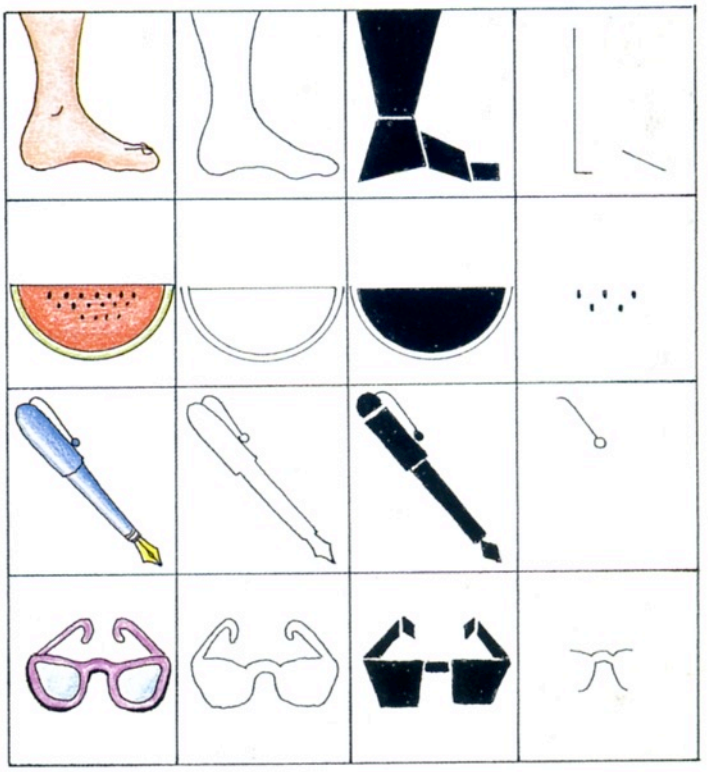
53 *P. Klee: Via principale e vie traverse, 1928. Colonia, Wallraf-Richartz Museum*

L'illustrazione n. 54 si richiama ad un gioco inventato da Belgrano e Munari, riportato da Piero Polato (5), che illustra il passaggio da immagini con alto grado di iconicità (fotografie), attraverso successive stilizzazioni, fino alla completa astrazione.

Ma a questo punto, siamo già arrivati ad un altro tipo di segni costituiti dai *"simboli"*.



54



55

Obiettivo didattico n. 4
— Riconoscere i segni motivati o iconici (disegni vari/orme/timbri ecc.)

UNITA' DI LAVORO 6

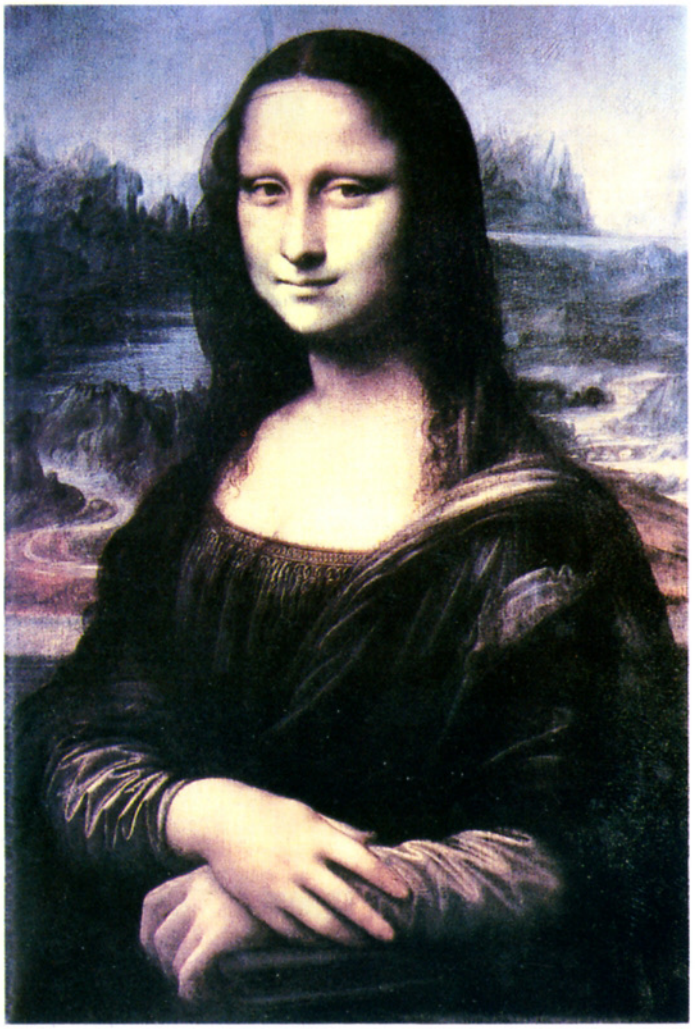
I segni "iconici" sono tutti quei segni che hanno con un oggetto un rapporto di somiglianza, come la fotografia. Raccogli in un collage tutti quelli che riesci a scoprire.

UNITA' DI LAVORO 7

Cerca di trasformare la fotografia di un oggetto, attraverso disegni vari che lo stilizzino sempre di più fino a renderla irriconoscibile, come nell'es. della fig. n. 55.

UNITA' DI LAVORO 8

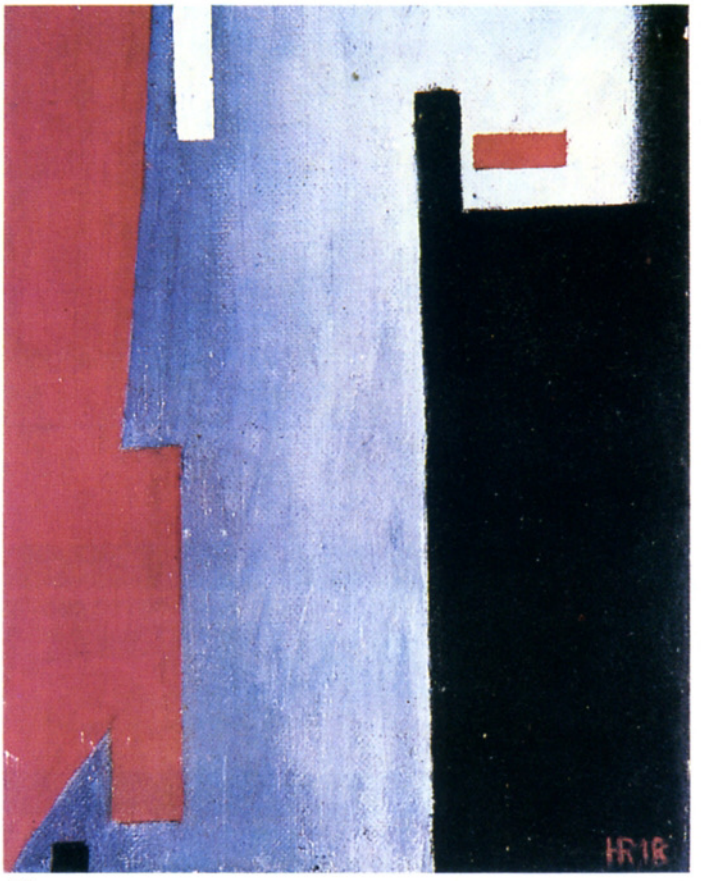
Osserva le figg. n. 56-57-58. Cerca di capire a che cosa assomigliano. Assegna un punteggio da 1 a 5 per indicare se hanno un basso o un alto grado di iconicità. Spiega il perché.



56



57



58

56 *Leonardo da Vinci: La Gioconda. Parigi, Louvre.*

57 *P. Klee: Senecio, 1922. Basilea, Kunstmuseum.*

58 *H. Richter: Testa dada, 1918. Locarno. Collezione privata.*

Obiettivo didattico n. 5
— Capire che l'immagine non è l'oggetto reale al quale assomiglia.

L'insegnante procederà ad esporre sopra la cattedra gli oggetti corrispondenti alle immagini fotografiche a colori che gli alunni avranno a disposizione per l'osservazione.

UNITA' DI LAVORO 9

Osserva l'oggetto sopra la cattedra e la fotografia; scrivi tutte le somiglianze e tutte le differenze che riesci a scoprire tra l'oggetto reale e l'immagine.

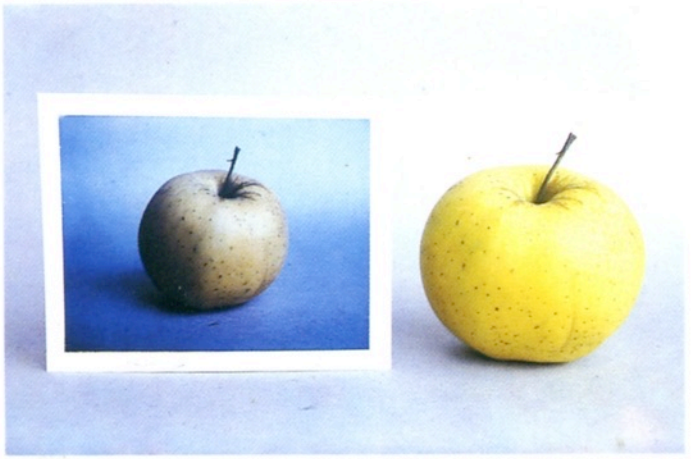
Es.	Oggetto reale	Immagine
	È profumato	Non ha alcun odore.
	Al tatto è rugoso	È liscia
	Ha un gusto.	Non la posso mangiare.
	Ecc...	Ecc.

UNITA' DI LAVORO 10

Scrivi tutte le azioni che puoi fare con una mela reale e l'immagine di essa; ripeti lo stesso esercizio con un giocattolo e la sua immagine.

Es.	mela	foto della mela
	mangiare	guardare
	sbucciare	analizzare
	odorare	leggere con gli occhi
	.....	.....

Rifletti: hai trovato più azioni per l'oggetto reale o per l'immagine?
Confrontando le azioni che hai trovato per l'analisi delle immagini (mela/giocattolo) che cosa osservi?



59

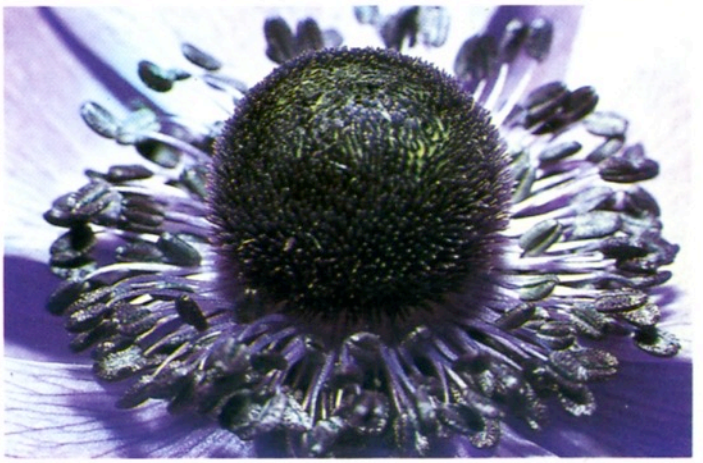
Obiettivo didattico n. 6
— Capire che per riconoscere un'immagine occorre avere un "codice di riconoscimento".

UNITA' DI LAVORO 11

Osserva le immagini n. 60-61. Sapresti dire che cosa rappresentano? Se la risposta è negativa cerca di spiegare perché. Fatti dire dall'insegnante che cosa sono e capirai meglio perché non le hai riconosciute. (Gemma-Pistilli)



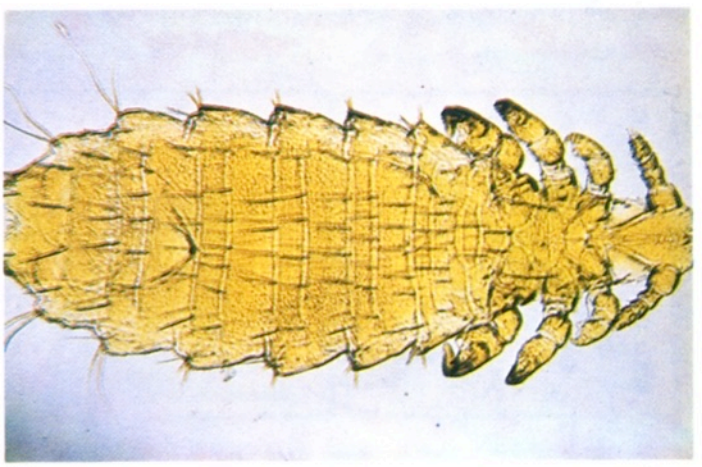
60



61

UNITA' DI LAVORO 12

Questo animale (fig. n. 62) tu lo conosci bene e sei direttamente interessato a stare attento a non avvicinarlo troppo... Sai dire che animale è e perché lo devi evitare?
Se non riesci a capirlo da solo, fatti aiutare dall'insegnante e poi spiega come mai non sei riuscito a riconoscerlo. (Pidocchio)



62

— Segni arbitrari, o "simboli"

Si ha un *segno "arbitrario"* quando il *rapporto tra significante e significato è stabilito in modo convenzionale.* Tra le lettere che compongono la parola "casa", i suoni corrispondenti e il significato della parola stessa, non c'è nessun rapporto diretto o analogico con l'oggetto reale "casa".

Per quanto riguarda l'immagine, abbiamo già visto nell'esempio del segnale stradale di divieto di sosta, che i segni iconici del cerchio blu bordato di rosso e sbarrato non hanno nessun collegamento diretto con il significato del segnale.

Sia nel caso dei segni costituenti le lettere della parola "casa", come in quelli del segnale stradale, il rapporto tra "significante" e "significato" è stabilito per convenzione.

Nella vita di tutti i giorni possiamo trovare innumerevoli esempi di segni arbitrari, rappresentati dai *simboli*, in cui il *rapporto tra significante e significato è motivato culturalmente.*

Abbiamo già visto i segni che indicano i suoni del linguaggio verbale.

Essi sono noti a chi, vivendo in una certa realtà, ha *aderito* alla convenzione che li ha stabiliti e ne ha acquisito i codici. Gli stessi suoni possono essere indicati, in un'altra realtà, da altri segni diversi dai precedenti (vedi i caratteri russi, arabi, cinesi, indiani, ecc.) (fig. n. 63).

Esistono anche *simboli* che, pur rappresentando *concetti astratti*, si riferiscono in qualche modo alla realtà presentandone una raffigurazione stilizzata.

Di questa categoria fa parte, ad esempio, l'immagine dell'omino e della donnina che indicano la toilette, della freccia che indica la direzione, del teschio con le ossa incrociate che indica pericolo di morte, dei cerchi concentrici su un tabellone segnaletico che indicano la direzione del centro di una città, ecc. (fig. n. 64).

Altri simboli sono quelli che troviamo nelle *cartine geografiche*, siano esse fisiche, con l'uso simbolico del colore per indicare le diverse altitudini, le diverse profondità marine, i corsi dei fiumi ecc. (fig. n. 65) o politiche, con colori diversi per indicare i confini degli stati e delle nazioni o per distinguere i diversi tipi di vie di comunicazione come: ferrovie, strade statali, autostrade, ecc. (fig. n. 66).

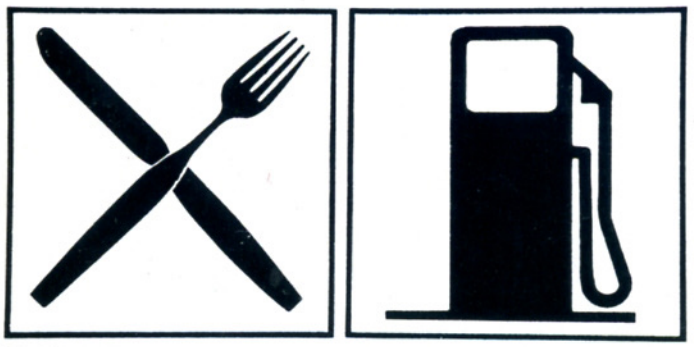
洛 阳 简 介

洛阳位于黄河中游南岸，河南省西部，面积三千四百平方公里，背依邙山，面对龙门，地形险要，气候温和。

洛阳是一座历史悠久的古城。从公元前七七〇年开始，先后有东周、东汉、曹魏、西晋、北魏、隋、唐、后梁、后唐等九个朝代在这里建都，素称"九朝古都"。文化古迹很多，有中国古代三大石刻艺术宝库之一的龙门石窟，佛教传入中国后兴建的第一座寺院——白马寺等。

洛阳又是一座新兴的工业城市。建国以来，新建四百多个各种类型的工厂；城市建设、文教卫生、科研、旅游等各项事业也正在迅速发展，现有人口二百五十万。

63 *Caratteri cinesi*



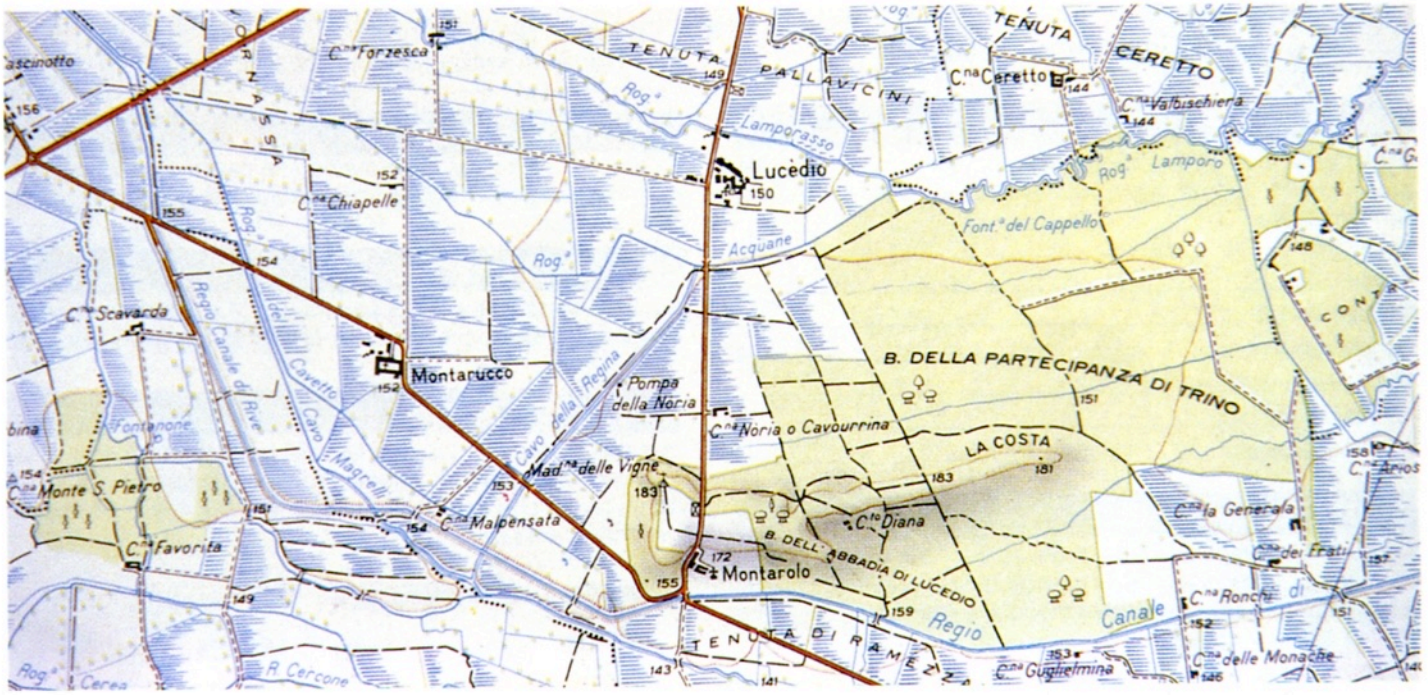
64 *Simboli indicanti la possibilità di pranzare o di fare rifornimento*



65 *Cartina Fisica*



66 *Cartina politica*



67 *Particolare di una tavoletta in scala 1:25.000*

Interessanti sono, a questo proposito, le *tavolette* in scala 1:25000 dell'Istituto Geografico Militare, in cui sono usati determinati simboli per indicare i tipi di strade, i centri abitati, i caseggiati isolati, le chiese, ecc. e, addirittura, i tipi di coltura di un certo territorio (fig. n. 67).

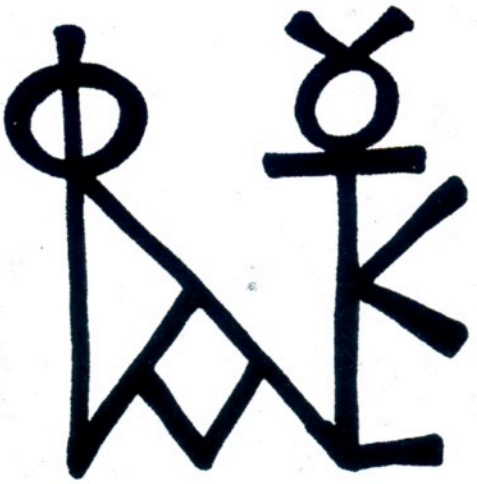
Altri tipi di simboli sono dati dai *monogrammi*, costituiti da un insieme di lettere, disposte in modo più o meno decorativo e in uno spazio ridotto, indicanti il nome di una persona. Venivano usati spesso dai re come sigillo personale e "firma" per i documenti di stato (fig. n. 68).

In qualche modo, analoghi ai precedenti, sono i *marchi* che erano usati inizialmente per "marcare" il bestiame al fine di indicarne la proprietà.

"Nel mondo moderno il marchio (fig. n. 69) è un segno formato da lettere dell'alfabeto, forme geometriche o "figurative" combinate tra loro in modo da essere facilmente riconoscibili e da poter essere associate all'idea della qualità della merce per rendere immediatamente identificabile un prodotto commerciale" (8).



69 *Marchi di pneumatici*



68 *Monogramma di Giustiniano (527-586)*

Obiettivo didattico n. 7
— Riconoscere segni-simbolo o arbitrari

UNITA' DI LAVORO 13

Segna quali, tra i segni proposti nell'immagine n. 70, sono segni-simbolo in cui l'immagine non ha alcun rapporto con ciò che vuol significare.

Semaforo _____

Frecce _____

Segnali stradali _____

Cartelli indicatori _____

Immagine di una casa _____

Foto di un bambino _____

Scia dello sciatore _____

UNITA' DI LAVORO 14

Componi un collage con tutti i segni arbitrari che riesci a riconoscere lungo il percorso che fai ogni giorno da casa tua a scuola e dentro alla scuola stessa, disegnandoli e ritagliandoli, assieme a quelli dei tuoi compagni.

UNITA' DI LAVORO 15

Sfogliando il sussidiario (o libro di lettura o enciclopedia ecc.) ricopia tutti i simboli che incontri e inventati una composizione astratta.

UNITA' DI LAVORO 16

Scegli dall'archivio delle immagini pubblicitarie tutte le pubblicità che riportano il marchio del prodotto, ritagliale e fanne un collage (es. fig. n. 71).

Obiettivo didattico n. 8
— Saper inventare dei segni/simbolo

UNITA' DI LAVORO 17

Costruisci uno stampino incidendo una patata, con il tuo monogramma e usalo per siglare tutti i tuoi libri intingendolo in colori a tempera diluiti.

UNITA' DI LAVORO 18

Inventati dei simboli originali per indicare le aule della tua scuola, cercando di far capire la classe che vi lavora (prima/seconda/ecc.).

UNITA' DI LAVORO 19

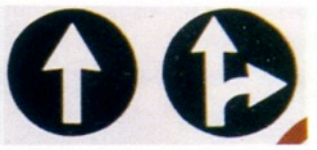
Inventati lo stemma della tua famiglia facendo riferimento a dati riconoscibili da chi ti sta intorno (ad es. mettendo un riferimento ad un lavoro che tradizionalmente si fa in famiglia o ad una caratteristica fisica ecc.).



71

















70

— Immagini-simbolo

Talvolta, *ad uno stesso segno* che ha pure un grado di iconicità molto alto, *oltre al significato analogico* dato dalla *corrispondenza ad un referente reale ben preciso,* noi *attribuiamo anche un significato simbolico di tipo convenzionale*.

Una colomba che porta un ramoscello d'olivo, ad esempio, è il simbolo della pace, come il pesce e il pane, nell'antichità, erano il simbolo del Cristianesimo, il leone è il simbolo della forza e del coraggio, la volpe dell'astuzia, e così via.

Anche i colori, per convenzione, possono assumere significato simbolico: il nero è il simbolo del lutto, il rosso della riscossa popolare, il verde della speranza, il bianco della purezza, ecc.

È chiaro però che, dato che tali immagini-simbolo sono stabilite per convenzione in un determinato contesto sociale, esse possono cambiare o perdere di significato in un contesto diverso.

In Cina, ad esempio, il colore del lutto è il bianco, nei Paesi mussulmani il verde è il colore di Allah (fig. n. 72), e così via.

Tali immagini simbolo, inoltre, possono cambiare significato se, pur essendo nello stesso contesto sociale, muta il loro contesto d'uso.

Una bandiera rossa ad una manifestazione, ad esempio, ha un significato diverso da quello che può assumere su di una spiaggia, su una automobile che precede un trasporto speciale, in mano ad un guardialinee su un campo sportivo, ecc. (figg. n. 73-74).



72 *Konya (Turchia). La cupola verde della Moschea-mausoleo di Mevlana.*



73



74

Obiettivo didattico n. 9
— Saper riconoscere immagini/simbolo convenzionali della nostra società.

UNITA' DI LAVORO 20

Scrivi, accanto ad ogni animale indicato, il simbolo al quale comunemente corrisponde (es. colomba = pace).

Colomba _____
Leone _____
Asino _____
Volpe _____
Gallina _____



75



76



77



78

UNITA' DI LAVORO 21

Walt Disney, nei suoi fumetti, usa spesso animali/simbolo, oggetti/simbolo, ricercali, ritagliali, incollali nel quadernone e spiegane accanto la simbologia.

UNITA' DI LAVORO 23

Ritaglia dalle pubblicità le immagini/simbolo più usate, incollale in un cartellone facendone degli insiemi per somiglianza, scrivi accanto a ciascuna la simbologia individuata (es. cuore = amore/affetto/bontà ecc.).

Obiettivo didattico n. 10
— Capire che un'immagine/simbolo cambia di significato a seconda del contesto in cui è inserita.

UNITA' DI LAVORO 22

Disegna tutte le situazioni in cui puoi usare il colore verde come simbolo (es. essere "al verde", il verde della bandiera ecc.). Esegui lo stesso esercizio con una rosa e altro soggetto proposto dall'insegnante.

(1) G.P. CAPRETTINI, Aspetti della semeiotica, Einaudi, Torino 1980, pag. 5.
(2) Ibidem, pag. 12.
(3) AA.VV., I Nuovi Programmi per la Scuola Elementare, Atti del corso di aggiornamento per insegnanti di scuola elementare, Direzioni Didattiche di Verona, settembre 1985, pag. 5.
(4) W. MORO, Guida alla lettura delle immagini, Editori Riuniti, Roma 1987, pag. 83.
(5) AA.VV., op. cit., pag. 2.
(6) E. LAGEDER, G. DI ROSA, L'immagine e la comunicazione, La Scuola, Brescia 1988, pag. 116.
(7) In P. POLATO, Educazione visiva, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1981, pagg. 396-397.
(8) Ibidem, pag. 402.

2.2. ASPETTI DENOTATIVI E CONNOTATIVI NEL LINGUAGGIO VISIVO

Nel momento in cui il destinatario di un messaggio visivo "ne coglie percettivamente i significanti, già li investe di un primo significato ad un livello "iconico", cioè a livello di configurazione visiva, poiché ogni configurazione è già dotata di un senso dato dalla sua struttura stessa. (...) Non si può però ridurre il significato di un'opera visuale alla lettura delle sue strutture significanti, perché ogni opera visuale costituisce un messaggio complesso che invia numerose altre informazioni sia a livello cognitivo che a livello affettivo" (1).

Esaminiamo a questo proposito il modello, relativo al processo di comunicazione, proposto da Bruno Munari (2), esemplificato nello schema n. 1.

I messaggi visivi inviati dall'emittente attraverso un ambiente pieno di disturbi (ad esempio, un cartellone pubblicitario inserito in mezzo a molti altri) avranno qualche problema ad essere percepiti e decodificati dal ricevente (fig. n. 1).

Se il messaggio invece riuscirà a raggiungere il ricevente, incontrerà altri ostacoli dati da qualcosa di analogo a dei "*filtri*" che potranno essere di natura *sesoriale, operativa* o culturale.

I filtri di natura sensoriale sono dovuti a difetti congeniti degli organi di senso interessati (miopia, daltonismo, ecc.) che potranno rendere problematica la percezione di un certo messaggio.

Per quanto riguarda i filtri di natura operativa si fa riferimento al fatto che un bambino analizza un messaggio in modo diverso da un adulto e, per quanto riguarda i filtri culturali, saranno lasciati passare solo quei messaggi che il ricevente conosce, ossia che fanno parte del suo universo culturale.

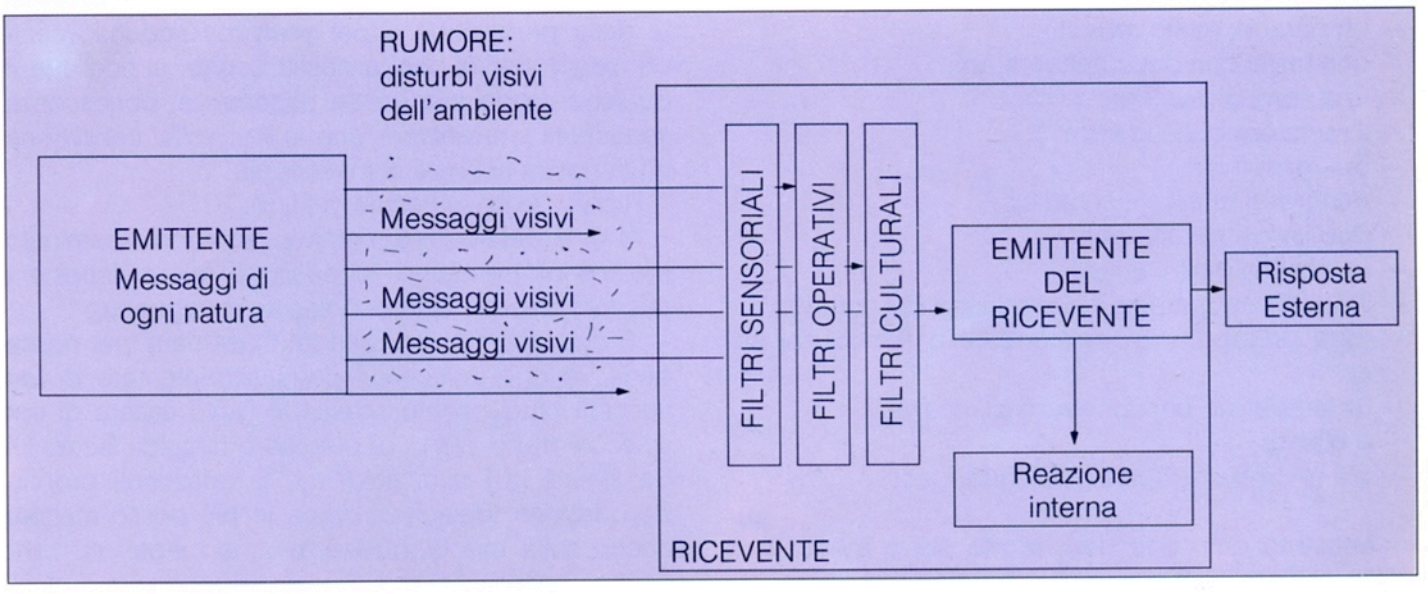


1

Una zona "*interna*" del ricevente, "*l'emittente del ricevente*", reagirà al messaggio con una reazione interna ed, eventualmente, con una risposta esterna, che, a sua volta, potrà essere diversa in relazione alla differente azione dei filtri, in special modo quelli culturali.

Essi possono infatti cambiare la percezione, la comprensione e la valutazione soggettiva di una immagine: al di là dell'aspetto puramento "*denotativo*", che si riferisce semplicemente al *livello iconico,* ossia ai segni visuali che il soggetto percepisce, esiste quindi anche un *secondo livello,* quello "*connotativo*", che si riferisce alle *associazioni mentali* messe in movimento da una determinata immagine, legate a loro volta ad altre informazioni, sia a livello cognitivo, culturale o affettivo, che trascendono la semplice percezione iconica.

Schema n. 1





2

Esaminiamo innanzi tutto il *primo livello di lettura*: l'immagine viene percepita nelle sue *componenti iconiche,* delle quali si può dare una descrizione più o meno dettagliata.

Della fig. n. 2, ad esempio, possiamo dire che rappresenta una automobile con alcune caratteristiche come:

— un paraurti molto robusto;
— una targa con dei caratteri arabi;
— una serie di trombe;
— il radiatore bene in vista;
— due grossi fari;
— dei grossi pneumatici radiali;
— due vistosi parafanghi;
— un cofano molto lungo;
— i tubi di scappamento che escono dal cofano;
— due protuberanze arrotondate a fianco del cofano;
— un predellino per accedere all'interno;
— è bianca;
— c'è un tizio che la sta guardando, ecc.

Abbiamo dato una descrizione più o meno puntuale, limitata però ai segni iconici dell'immagine.

È evidente che, a questo livello, ci siamo distaccati dal piano della semplice percezione perché abbiamo compiuto una riflessione sulla presenza di alcuni segni iconici ma non ne siamo andati, in realtà, molto lontani.

Raramente, però, davanti ad una immagine, restiamo al livello appena esaminato. Essa, infatti, al di là della percezione e del semplice riconoscimento dei segni iconici che la costituiscono, si ricollega in qualche modo alle nostre esperienze, conoscenze, sentimenti, convinzioni, che, a loro volta, condizionano la nostra risposta al messaggio.

Riprendiamo in esame la fig. n. 2.

Al di là del livello denotativo più sopra esaminato, davanti all'immagine, si possono avere risposte e reazioni diverse. Una può essere la seguente:

— È una macchina stupenda! Cosa darei per possederla, io che invece mi devo accontentare di una vecchia cinquecento scassata! Deve essere di uno sceicco arabo pieno di petrolio e di soldi! Beato lui! Se avessi io i suoi soldi me la spasserei proprio! Beh, intanto, qualche tromba in più posso metterla anche sulla mia cinquecento ... e magari ci metto anche i pneumatici radiali...

Un'altra risposta, però, potrebbe essere quest'altra:

— Una macchina così "kitch" non l'ho mai vista! Ma guarda un po' se si può essere più pacchiani! Mascherare una macchina moderna da macchina d'epoca! Il proprietario non deve avere proprio nessun gusto estetico ... ma forse gli interessa solo ostentare sfacciatamente la ricchezza accumulata con il petrolio, mentre magari i poveracci della sua nazione vivono in condizioni disagiate! Chissà quanta gente si potrebbe sfamare con quello che è costata!

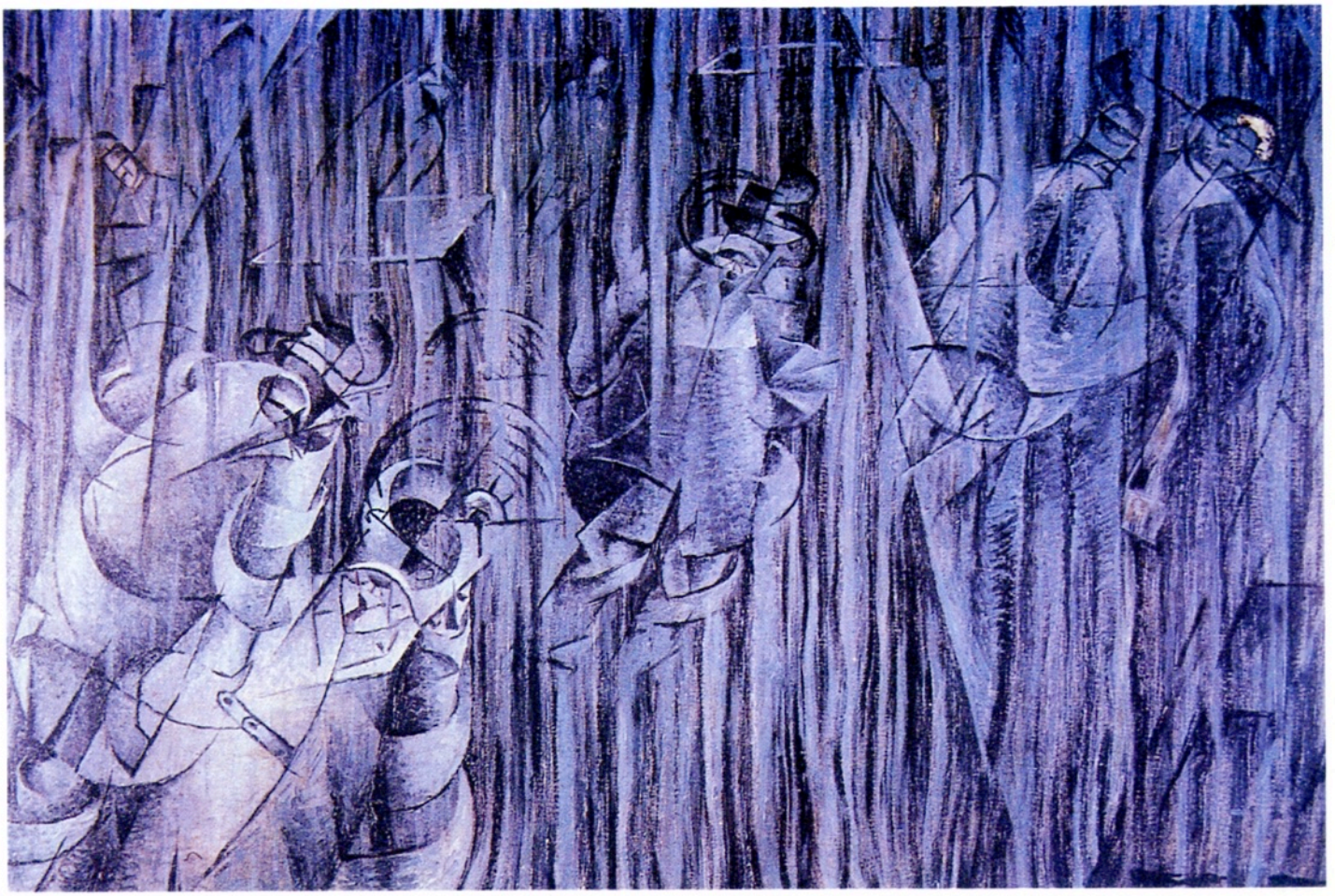
Le due ipotetiche risposte (ma ce ne potrebbero anche essere molte altre) ci danno un'idea del *secondo livello di lettura* di una immagine, quello della connotazione, in cui ai segni iconici si assegna anche un significato che può essere diversissimo, in relazione, come si è detto, alle convinzioni personali, ai sentimenti, ecc.

Entrambi i livelli, però, sono a loro volta influenzati dalle *regole della percezione* esaminate nel capitolo precedente, relative ai rapporti figura-sfondo, alle figure nascoste, reversibili e ambigue, alle illusioni ottiche, alla regola di vicinanza e somiglianza di colori e di forme, alla buona forma, alla costanza percettiva e alla pregnanza e composizione.

È evidente come, a livello della semplice denotazione, una immagine poco "leggibile" o sbilanciata, possa essere percepita in modo scorretto o incompleto e come, quindi, anche il semplice riconoscimento dei segni iconici possa esserne influenzato rendendo più problematica la comprensione del messaggio (fig. n. 3).

Ma anche il livello della connotazione, in cui c'è un coinvolgimento di facoltà "superiori" alla semplice percezione e lettura dei segni iconici, può essere condizionato dalla situazione percettiva e dalla composizione di un'immagine.

Alcuni argomenti relativi a questo problema sono stati ampiamente trattati nel capitolo precedente. Ci limiteremo qui di seguito, nell'ottica della "immagine come messaggio", ad aggiungere brevemente alcune indicazioni relative alla inquadratura e al punto di vista.



3 *U. Boccioni. Stati d'animo: quelli che restano, 1911. N. York, The Museum of Modern Art.*

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Capire che ciascun individuo interpreta un'immagine a seconda della propria esperienza, sensibilità e cultura.

L'insegnante per raggiungere questo obiettivo dovrà lavorare attraverso un confronto costante dei prodotti di tutti gli alunni della classe, sintetizzando i risultati in grafici o in cartelloni riassuntivi. Dovrà inoltre proporre più schede dello stesso tipo per far comprendere appieno il concetto.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva attentamente la fig. n. 4 per 5 minuti circa. Mettila via e cerca di riprodurla con un disegno a tuo piacimento usando la tecnica e il colore che preferisci. Confronta alla fine i risultati tra il tuo lavoro, l'immagine data, e quello che hanno fatto i tuoi compagni, riassumendo il tutto in una tabella che prenda in considerazione i seguenti punti:
— grandezza della figura rispetto al foglio,
— posizione (al centro/in alto/in basso)
— tecnica usata (a tempera, a matita...)
— colore scelto
— forma (somiglianze/differenze con l'originale)
— particolari (in più o in meno)
— sfondo (colorato o meno, con che colore, con, senza particolari ecc.)
— motivi dei cambiamenti più evidenti
— altro...
Al termine dell'analisi rispondi:
a) I risultati sono tutti uguali?
b) Per quale aspetto si sono riscontrate le maggiori divergenze dall'originale? Come mai? (vedere le motivazioni).
c) Possiamo affermare che ciascuno ha un proprio modo di interpretare i segni del linguaggio visuale?

UNITA' DI LAVORO 2

Osserva la fig. n. 5 metti le parole nei fumetti a seconda di che cosa ti sembra di intuire nella situazione. Confronta i risultati con i compagni e sintetizza le risposte date.
Quante diverse interpretazioni avete potuto riscontrare? Sono tutte adeguate?



4

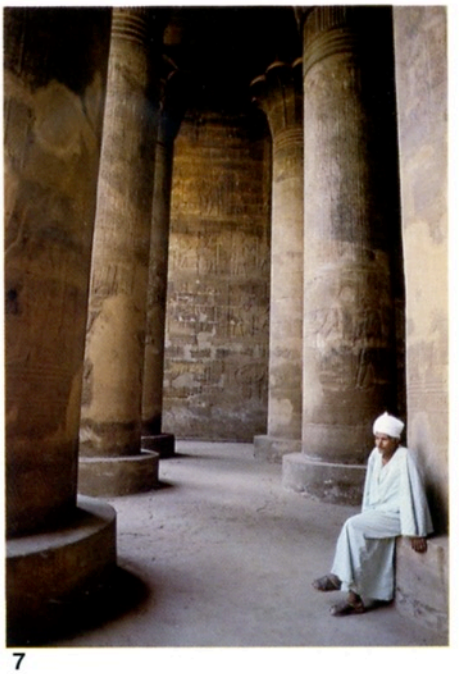


5

UNITA' DI LAVORO 3

Osserva le immagini n. 6, 7 e scrivi sotto ad esse un titolo adatto. Sintetizza in una tabella i risultati della classe, accorpando i titoli simili o analoghi.
Quanti titoli diversi sono stati attribuiti alla prima immagine? e alla seconda? Sai spiegarne il perché?





6 **7**

UNITA' DI LAVORO 4

Osserva le due opere d'arte (figg. n. 8-9). Ciascun autore ha raffigurato a modo suo la primavera. Analizza i due quadri nelle loro componenti simili e nelle loro differenze più evidenti e poi rispondi:
— I due autori hanno "copiato" nei minimi particolari la realtà?
— In che ambito hanno usato di più la loro "fantasia" e "creatività"? (colori/forme/soggetti...)
Autore 1 .....
Autore 2 .....
— È più corretto dire che un'opera d'arte è più bella dell'altra o che ciascuno si è espresso a seconda della propria sensibilità per comunicare un personale messaggio artistico?
— Troveresti più giusto che tutti gli artisti raffigurassero la primavera allo stesso modo? Perché?...
— Quando disegni hai l'abitudine di "copiare" dai compagni o dai fumetti dei giornalini in commercio e dai cartoni animati più in voga?...



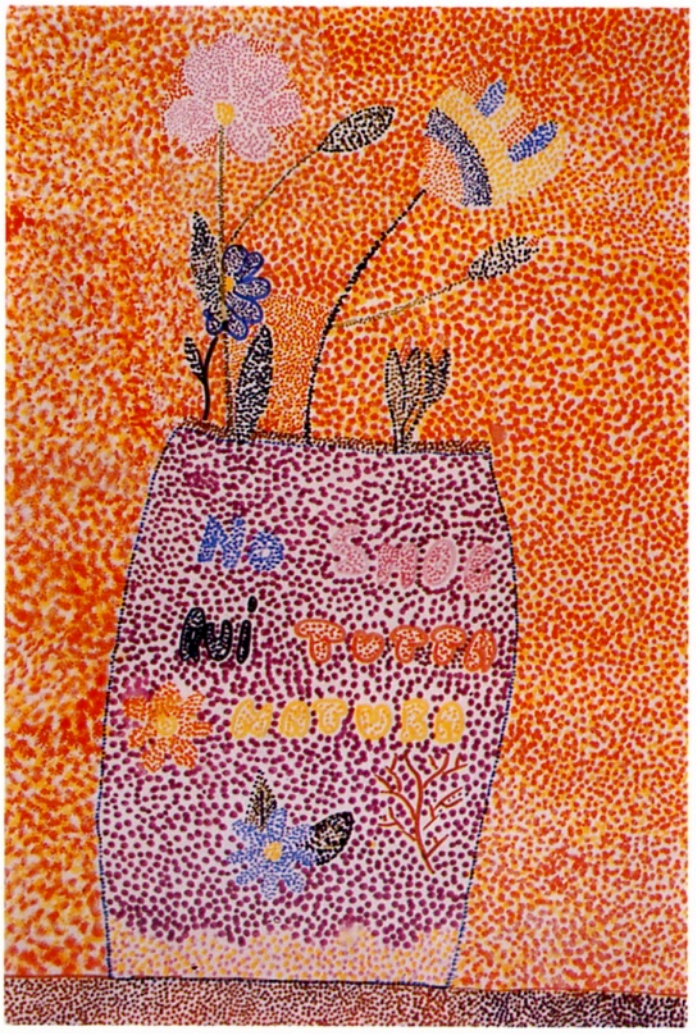
8 *Heckel: Primavera nella fiandre, 1926. Hagen, Karl-Ernst-Osthaus Museum*



9 *Botticelli: Allegoria della Primavera. Firenze, Uffizi.*

UNITA' DI LAVORO 5

Osserva le due figg. n. 10-11. Sapresti indicare chi potrebbero esserne gli autori? In base a quali elementi sei pervenuto alla tua conclusione?



10 *Elisa, 9 anni.*



11 *Van Gogh: Vaso con girasoli, 1989. Amsterdam, Rijksmuseum V. Van Gogh.*

Obiettivo didattico n. 2
— Comprendere che una immagine si può leggere nei suoi due aspetti: denotativo (che cosa mostra) e connotativo (che cosa vuol significare).

L'insegnante dovrà procedere nella lettura delle immagini con molta gradualità partendo dalle prime classi con figure semplici, più ricche di aspetti denotativi che connotativi. In un secondo e terzo momento procederà a presentare immagini più complesse, come quelle offerte dalla pubblicità, per arrivare alle opere d'arte classiche o astratte o a prodotti filmici o televisivi più ricchi di elementi connotativi.

Naturalmente, la riflessione esemplificata deve essere arricchita, da parte del docente stesso, con domande analitiche adatte all'immagine di volta in volta proposta.

È bene che vengano presentati esercizi di lettura delle immagini di soggetti diversificati: disegni — dipinti classici/moderni — fotografie - pubblicità - stampe - foto storiche - ecc.



12

UNITA' DI LAVORO 6

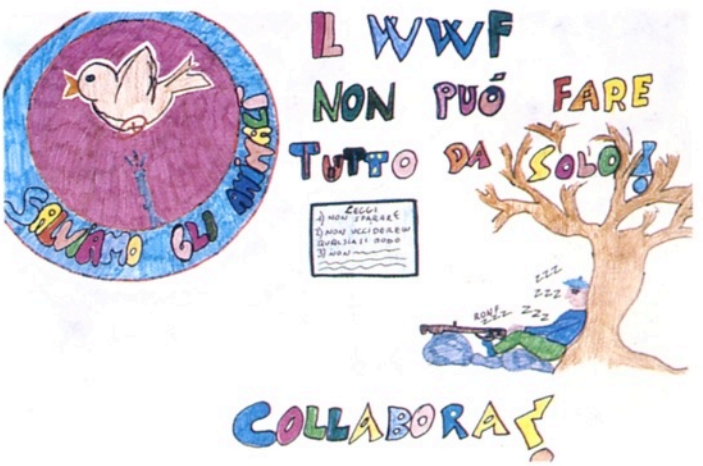
Leggi l'immagine n. 12 secondo la seguente traccia di analisi

LETTURA DENOTATIVA
- — elementi presenti (descrizione particolareggiata di essi)
- — spazio occupato dagli stessi
- — loro posizione
- — loro colori
- — analisi dello sfondo
- — particolari
- — colore dello stesso
- — relazioni di spazio tra i vari elementi tra loro e con lo sfondo
- — centro di attenzione
- — regole compositive (peso/vicinanza...)
- — .....

LETTURA CONNOTATIVA
- — criteri di scelta degli elementi
- — come è stato usato il colore e perché (colori caldi/freddi)
- — come sono state inserite le luci e le ombre e perché
- — che significato ha la posizione dell'elemento centrale rispetto alle altre figure e allo sfondo
- — che sentimenti suscita
- — che tipo di messaggio ci trasmette
- — .....

UNITA' DI LAVORO 7

Assieme ai compagni, inventati un messaggio, (ad esempio: "l'ambiente è di tutti, rispettalo!") e, con la tecnica che ritenete più efficace, predisponete un cartellone pubblicitario per trasmetterlo ad un ipotetico pubblico, corredandolo anche di eventuali didascalie o slogan (es. fig. n. 13).
(Confronto degli aspetti denotativi e connotativi dei lavori di gruppo).



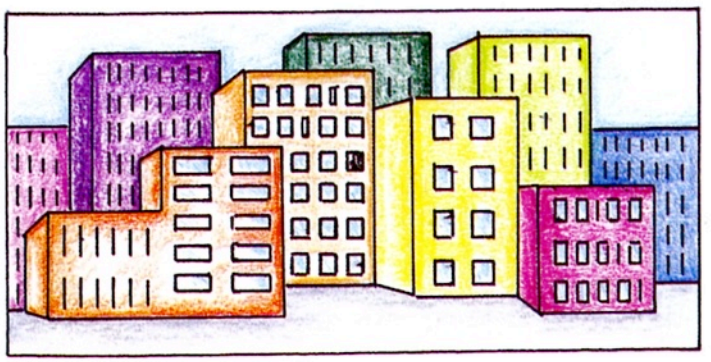
13

a) L'inquadratura: campi e piani

Abbiamo già visto che l'*inquadratura è la delimitazione dello spazio visivo* rappresentato in qualsiasi riproduzione o interpretazione grafica, pittorica, fotografica, filmica o televisiva della realtà.

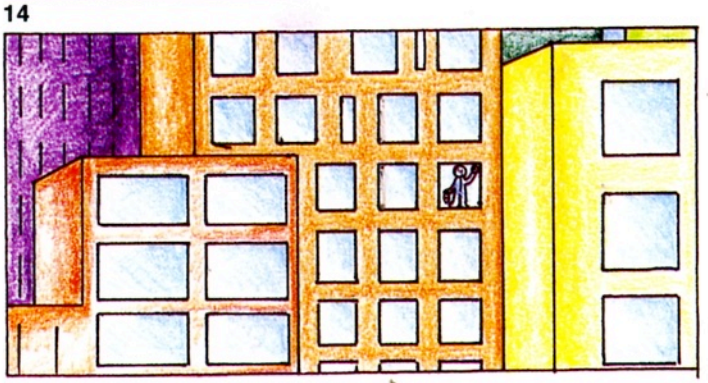
Scendiamo ora un po' più in dettaglio ed esaminiamo alcuni tipi di inquadrature e le relative terminologie, che in fotografia, cinema e televisione, si riferiscono alla rappresentazione dell'ambiente e della figura umana e, generalmente, sono classificate nel modo seguente (Le sigle si riferiscono alla abbreviazione in uso in campo cinematografico).

— CAMPO LUNGHISSIMO (C.L.L.)
È una visione di largo respiro di un ambiente o paesaggio. L'eventuale presenza della figura umana è secondaria e accessoria rispetto alla visione d'insieme (fig. n. 14).



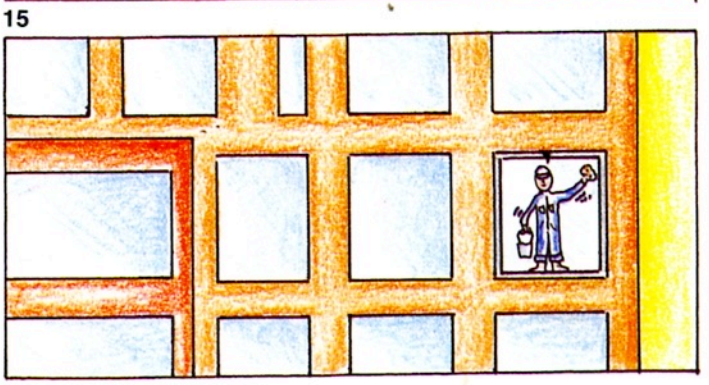
14

— CAMPO LUNGO (C.L.)
È sempre una visione d'insieme dell'ambiente o paesaggio. L'angolo visuale è più ristretto rispetto al campo lunghissimo e delimita uno spazio visivo di nuovo respiro. La presenza della figura umana non è ancora rilevante (fig. n. 15).



15

— CAMPO MEDIO (C.M.)
Si tratta sempre di una visione d'insieme ma ancora più ristretta delle precedenti, nella quale la presenza di un soggetto umano comincia ad acquistare rilevanza, anche se è sempre l'ambiente che prevale (fig. n. 16).



16

— FIGURA INTERA (F.I.)
L'ambiente è ancora riconoscibile ma è sulla persona (inquadrata in modo da "riempire" l'inquadratura, toccando quasi, con la testa e i piedi, i bordi dell'immagine) che comincia ad accentrarsi l'attenzione (fig. n. 17).



17

— PIANO AMERICANO (P.A.)

È chiamato così perché introdotto dal cinema americano. Il soggetto è inquadrato più o meno dal ginocchio in su. L'ambiente è ancora riconoscibile ma l'attenzione è ormai concentrata sulla persona. L'espressione del viso comincia ad assumere rilevanza (fig. n. 18).



18

— PIANO MEDIO (P.M.)

È detto anche "mezzo busto". L'attenzione è concentrata sulla persona che è inquadrata dalla cintola in su. L'ambiente è secondario rispetto al soggetto (fig. 19).



19

PRIMO PIANO (P.P.)

Il soggetto è inquadrato all'altezza delle spalle. L'attenzione è concentrata sull'espressione del viso (2) (fig. n. 20).



20

— PRIMISSIMO PIANO (P.P.P.)

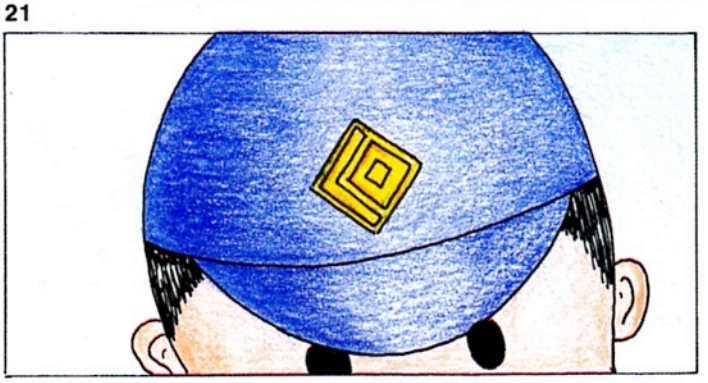
Il viso del soggetto riempie tutta l'inquadratura che acquista così forza espressiva (fig. n. 21).



21

— DETTAGLIO O PARTICOLARE (DETT.)

Può essere l'inquadratura di un particolare di un soggetto umano o anche di un oggetto inanimato. Viene usato spesso nel cinema come "inserto" tra un'inquadratura e un'altra (fig. n. 22).



22

Ovviamente i vari tipi di inquadratura non vengono usati in modo arbitrario ma a seconda del significato che la stessa inquadratura deve esprimere. Se il volto di un personaggio inquadrato esprime uno stato d'animo, esso difficilmente sarà riconoscibile in una inquadratura dove la figura umana è di piccole dimensioni rispetto all'ambiente che la circonda.

Allo stesso modo la visione di un paesaggio o una azione concitata non potrà essere riconoscibile e comprensibile in un tipo di inquadratura che rappresenti solo un volto umano.

Nel fumetto troviamo un esempio del susseguirsi di più immagini disegnate, la cui struttura e inquadratura richiamano la stessa classificazione delle inquadrature fotografiche e cinematografiche; questo vale sia per i fumetti destinati ai bambini, sia per produzioni più sofisticate dal punto di vista grafico.

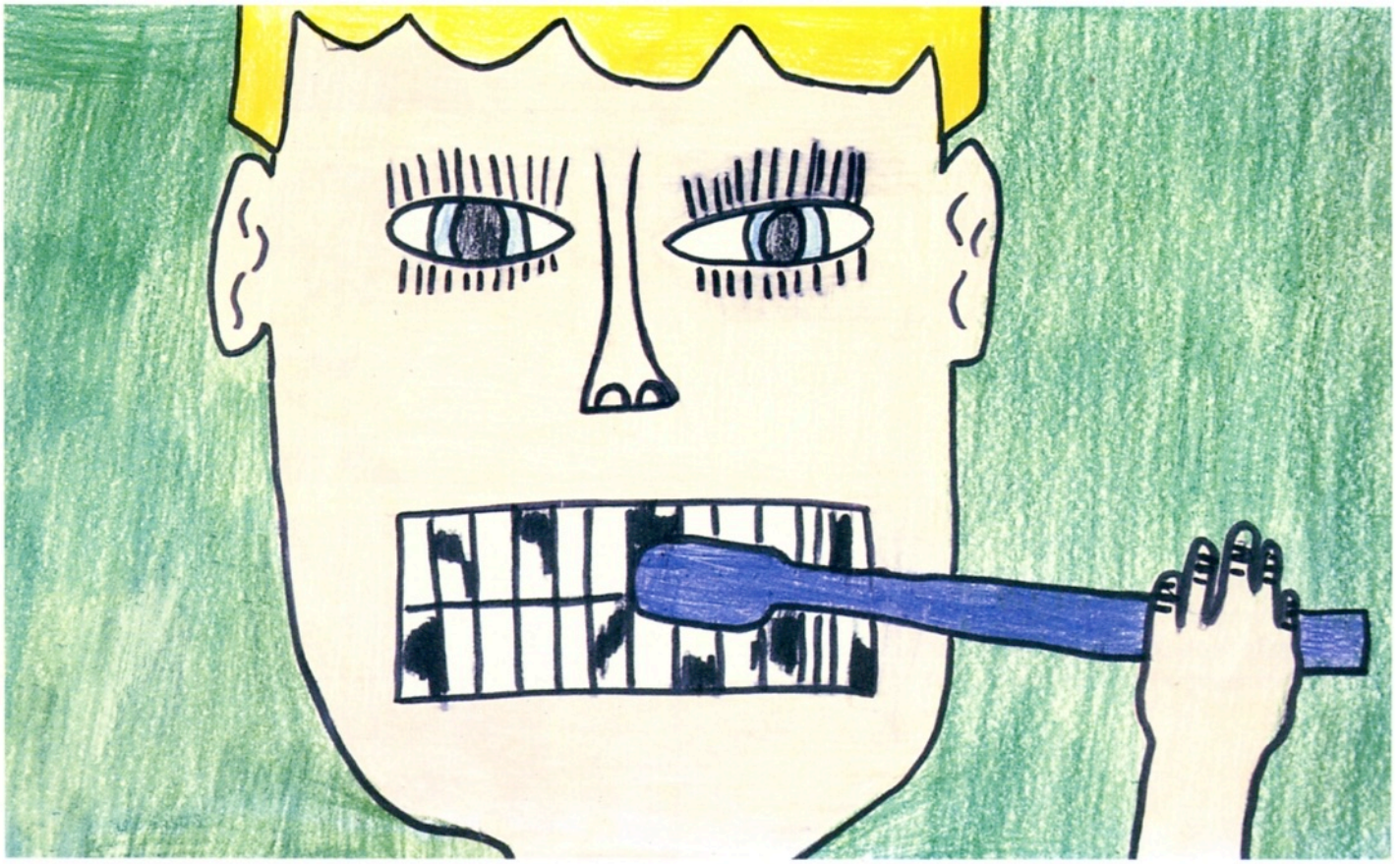
I diversi tipi di inquadratura non riguardano solo la fotografia, il cinema o la televisione, ma anche le varie espressioni figurative.

Abbiamo già visto come i bambini tendano a disegnare la figura umana, a volte, molto ridotta rispetto allo spazio a disposizione e in modo stereotipato.

L'analisi di un fumetto qualsiasi, meglio se di buona esecuzione, può fornire al bambino lo stimolo per rendersi conto che la figura umana, in relazione al contenuto del disegno, può essere rappresentata anche in modi diversi da quelli usuali (fig. n. 24). Per quanto riguarda la struttura e il linguaggio del fumetto, si rimanda al capitolo dedicato a questo specifico linguaggio.



23 *Diversi tipi di inquadratura in un fumetto*



24 *Renato, anni 9.*

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

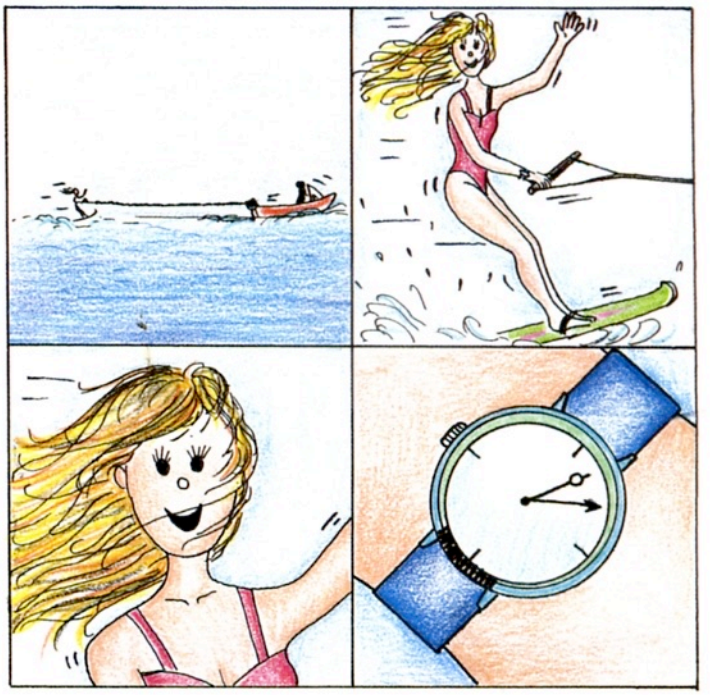
Obiettivo didattico n. 1
— Saper riconoscere diversi tipi di inquadrature

Non sarà indispensabile annoiare il bambino con l'intera elencazione dei vari tipi di inquadrature, tra i quali, naturalmente, non c'è una delimitazione così rigida come potrebbe sembrare; sarà sufficiente indicare, all'inizio, i seguenti quattro che il bambino dovrà imparare a riconoscere ed usare:
— *Campo lungo;*
— *Figura intera;*
— *Primo Piano*;
— *Dettaglio.*

Il bambino scoprirà da solo che tra un tipo di inquadratura e un altro, in realtà, possono esistere infinite sfumature.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva la fig. n. 25 e, per ogni tipo di inquadratura, cerca immagini simili a quelle esemplificate.



25

UNITA' DI LAVORO 2

Ritaglia, assieme ai tuoi compagni, immagini di figure a campo lungo, a figura intera, in primo piano, in dettaglio e incollale in cartelloni appositamente predisposti.



26

UNITA' DI LAVORO 3

Scrivi accanto a ciascuna vignetta della fig. n. 27 quali sono i tipi di inquadrature usati.

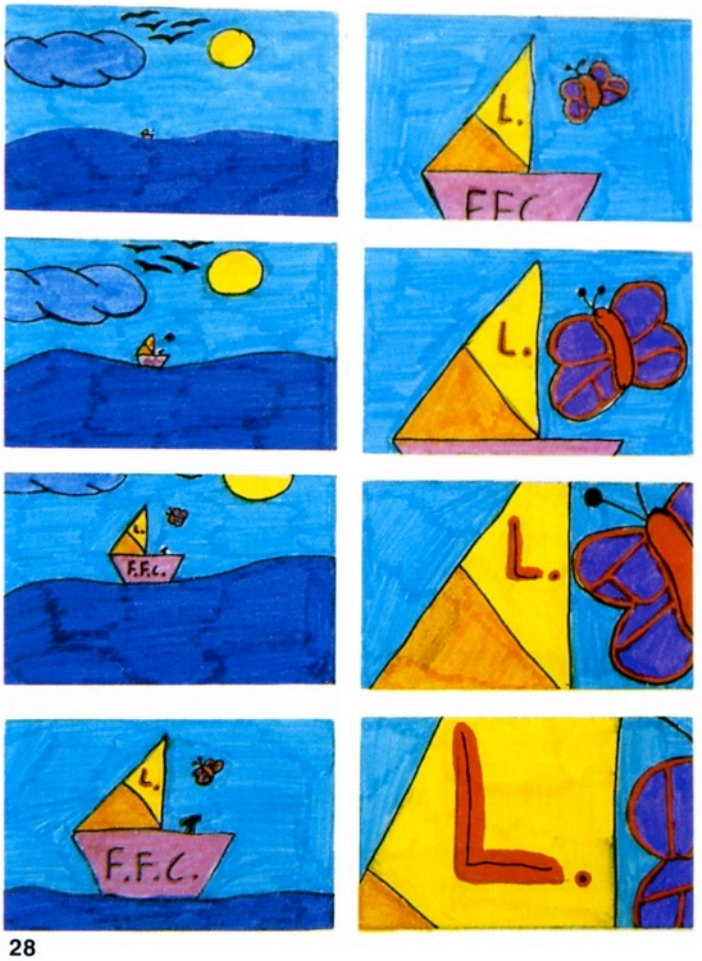


27

Obiettivo didattico n. 2
— Saper rappresentare situazioni conosciute/vissute, usando i diversi tipi di inquadrature.

UNITA' DI LAVORO 4

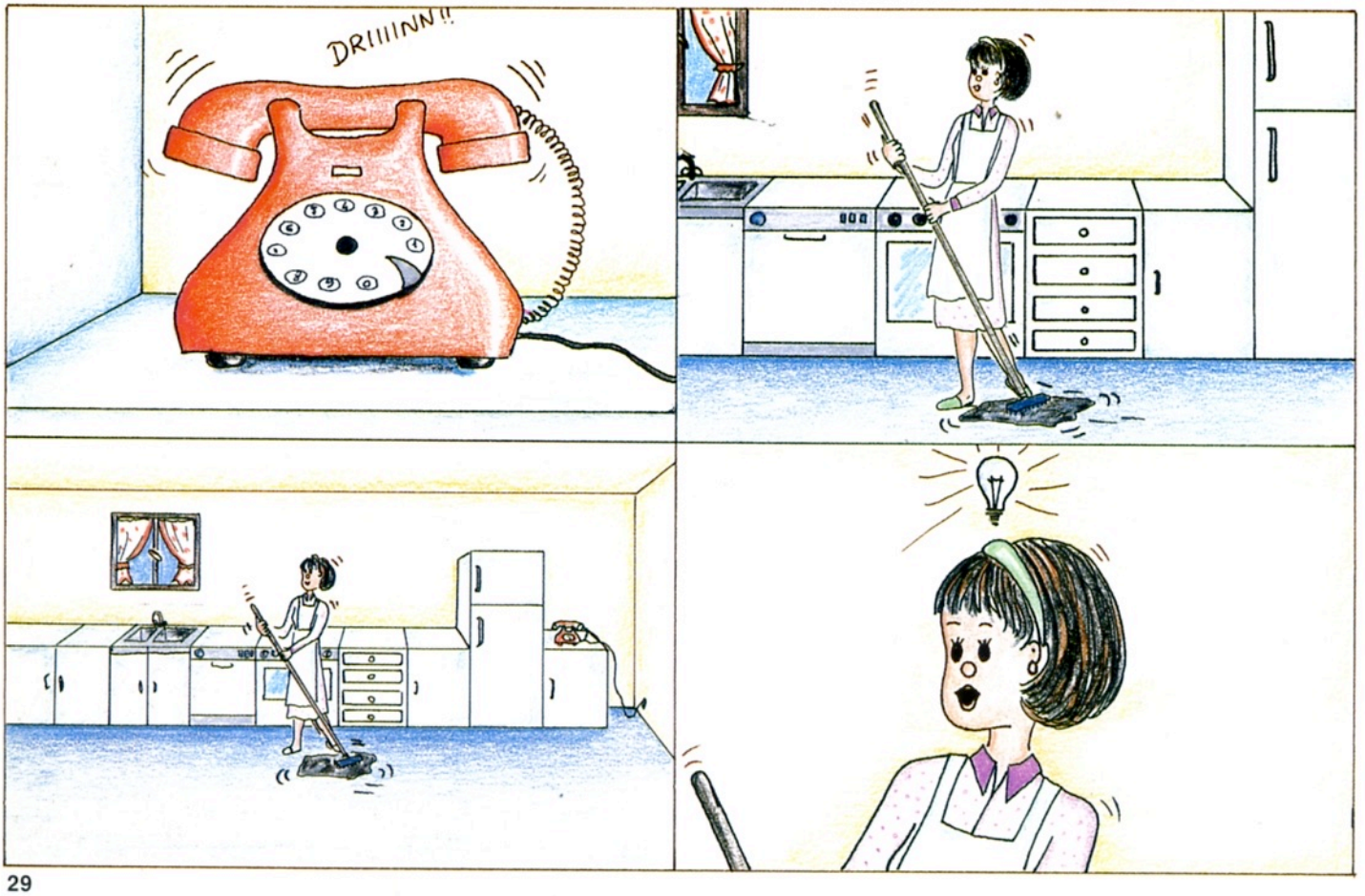
Rappresenta la stessa situazione con diversi tipi di inquadrature. (Es. fig. n. 28)



28

UNITA' DI LAVORO 5

Attribuisci alle inquadrature della fig. n. 29 le seguenti espressioni:
"la mamma puliva la cucina" (C.L.)
"mentre la mamma puliva la cucina il telefono squillò" (DETT.)
"la mamma, mentre faceva pulizie in cucina, ebbe un'idea" (P.P.)
"la mamma faceva sempre le pulizie in cucina senza nessun aiuto" (F.I.).



29

b) Il punto di vista

Nel precedente capitolo abbiamo già esaminato il concetto di *punto di vista* considerato sotto l'aspetto della percezione e, in particolare, della legge della costanza percettiva.

Riprendiamo qui l'argomento considerandolo anche sotto l'aspetto della comunicazione e del diverso messaggio che la scelta di un certo punto di vista, o di un altro, può determinare in una immagine.

L'espressione "punto di vista" è comunemente usata nella lingua parlata per indicare un giudizio, un'opinione, una valutazione. Rispetto ad un certo argomento, si dice che si possono avere "punti di vista diversi". Acquisendo maggiori elementi riguardo ad un certo problema, poi, si può anche *cambiare* punto di vista.

L'espressione, che nel linguaggio verbale è figurata, diventa reale in campo visivo ma, anche qui, non si tratta solo di uno spostamento della posizione fisica dell'osservatore; il cambiamento del punto di vista fisico, infatti, può determinare un corrispondente *mutamento a livello connotativo.*

Esaminiamo, per capirci, le due fig. n. 30 e n. 31. In esse abbiamo lo stesso soggetto rappresentato da un pupazzo di legno ma, mentre nella prima immagine, inquadrato *dal basso,* ci appare come *incombente* e *minaccioso*, nella seconda, inquadrato *dall'alto,* assume l'aspetto contrario e diventa *timido* e *indifeso*.

Fotografando un bambino si dovrebbe evitare di riprenderlo dall'alto in quanto nell'immagine risulterebbe quasi compresso verso il suolo, dando una sensazione di disagio e di oppressione.

Un altro esempio ci viene dall'immagine n. 32, in cui una costruzione, ripresa dal basso, grazie anche alla convergenza prospettica delle linee accentuata da un obiettivo grandangolare, ci sembra incombente e minacciosa.

Nella immagine n. 33, invece, lo stesso edificio inquadrato da un altro punto di vista e senza la esasperata convergenza prospettiva delle linee, ci appare come un soggetto forse non più bello ma certamente molto meno angosciante.



30



31



32



33

Un terzo esempio è dato dalle immagini n. 34 e n. 35. Nella prima vediamo un bastione della cinta muraria di Padova che si riflette sulle acque placide di un canale.

L'immagine è quasi idilliaca ... ma se arretriamo il punto di vista spostandolo leggermente sulla sinistra, l'immagine rivela improvvisamente l'estremo degrado dell'ambiente.

Appare evidente che la rappresentazione, anche fotografica, della realtà non è *quasi mai oggettiva,* ma può essere influenzata anche pesantemente dalle scelte dell'emittente.

La scelta del "punto di vista" è uno degli elementi determinanti che possono far assumere alle immagini significati, non solo diversi, ma addirittura contrari e contrastanti, condizionando in questo modo la nostra reazione anche a livello connotativo.

34 **35** *Padova, Mura cinquecentesche. Bastione del Portello Vecchio*



34



35

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Capire che il punto di vista secondo cui è costruito il messaggio visivo determina il significato dello stesso.

L'insegnante farà ripetere gli esercizi proposti presentando immagini inquadrate da diversi punti di vista.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le colonne della fig. n. 36. Indica da quale punto di vista sono state inquadrate: dall'alto - dal basso - da destra - da sinistra.
Segna quale tra queste sensazioni ti trasmettono:
— di grandezza
— di oppressione
— di minaccia
— di slancio
— di ambiguità

UNITA' DI LAVORO 2

Rappresenta la seguente situazione usando un'inquadratura che invii il messaggio nel modo più efficace (dall'alto/dal basso ecc.).
"La notte, nel buio della mia stanzetta, immaginavo che, da un momento all'altro, qualche mostro orrendo sarebbe apparso di fronte a me, allora cercavo di farmi piccolo piccolo, nel mio lettuccio, stringendo forte al petto l'unico amico che mi avrebbe difeso: il mio orsetto Puccio".

UNITA' DI LAVORO 3

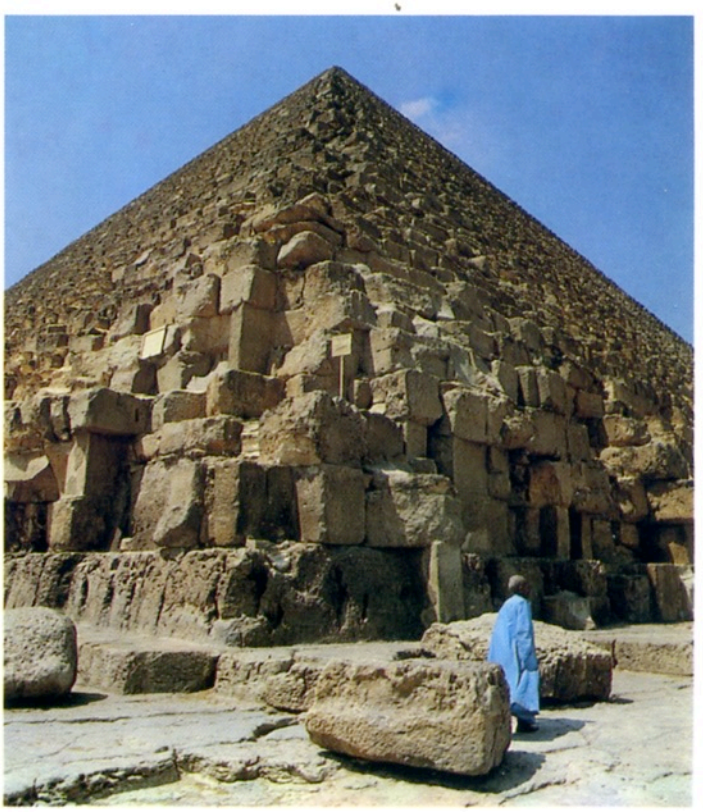
Assegna un titolo a ciascuna delle due figg. n. 37-38. Che messaggio ti trasmettono?



36



37



38

c) Il contesto e la "polisemia" dell'immagine

Nel linguaggio verbale una stessa parola può assumere *significati diversi* (=*polisemia*). Ad esempio, il termine "pesca" può indicare sia il frutto del pesco, sia l'atto del pescare.

La parola "pesca", di per sé, quindi, é ambigua. Nelle frasi "ho mangiato una pesca" e "sono andato a pesca", è la frase intera, ossia il "contesto", che dà il significato al termine.

Il termine "*contesto*", di derivazione latina, alla lettera significa "*tessuto insieme, intrecciato*". Il significato figurato, invece, è riferito, in senso lato, a qualsiasi ambito generale, per cui si può parlare di contesto "storico", "sociale", "politico" ecc.

Tornando al campo linguistico, anche tutta una frase, isolata dal suo contesto, può avere carattere polisemico.

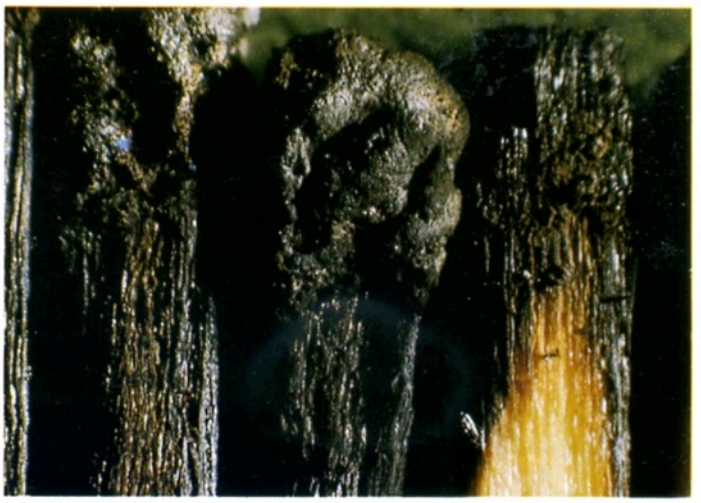
Ad esempio, la frase "*sono andato sotto*" può voler dire:

— Mi sono immerso nell'acqua.
— Sono sceso al piano inferiore.
— Ho firmato un assegno superiore all'ammontare del mio conto in banca.
— Sono stato investito da un'automobile, ecc.

Se il contesto non è chiaro, quindi, la frase non è comprensibile.

Talvolta, nei servizi giornalistici, si dà risalto ad una singola frase di un personaggio falsando tutto il senso complessivo del discorso o, facendo leva su notizie apparentemente clamorose, si sorvola su particolari che magari farebbero apparire la stessa notizia come una cosa di ordinaria amministrazione. Per rendercene conto basta vedere come giornali, di diversa tendenza politica espongano la stessa notizia.

Anche l'*immagine può avere carattere polisemico e può dar origine, a livello connotativo, a interpretazioni e a risposte di tipo diverso.*



39 *Capocchie di fiammiferi usati*

Abbiamo già visto che un oggetto, ripreso attraverso l'ingrandimento di un suo particolare, non è più riconoscibile (fig. n. 39).

Allo stesso modo, un particolare isolato dal contesto, può non essere più comprensibile o può trasmettere un messaggio diverso dall'immagine complessiva.

Altre volte la decontestualizzazione di un oggetto e l'assenza di un riferimento preciso, possono falsarne la visione. Nelle immagini n. 30-31 di pag. 187, infatti, non siamo in grado di stabilire quanto è grande il pupazzo perché esso è privo di contesto.

Solo grazie ad una cassetta e ad un paio di chiavi usate come elementi di riferimento, siamo in grado di valutarne le reali dimensioni (fig. n. 40).

Ecco come, a volte, nel cinema, le dimensioni di mostri giganteschi che abbattono grattacieli, siano falsate da un contesto ricostruito in miniatura o da un particolare punto di vista.

Nella immagine n. 41 si è tentato di ricostruire uno di questi trucchi, facilmente realizzabile con una semplicissima macchina fotografica.



40



41

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Capire che una immagine assume un particolare significato a seconda del contesto in cui è inserita.

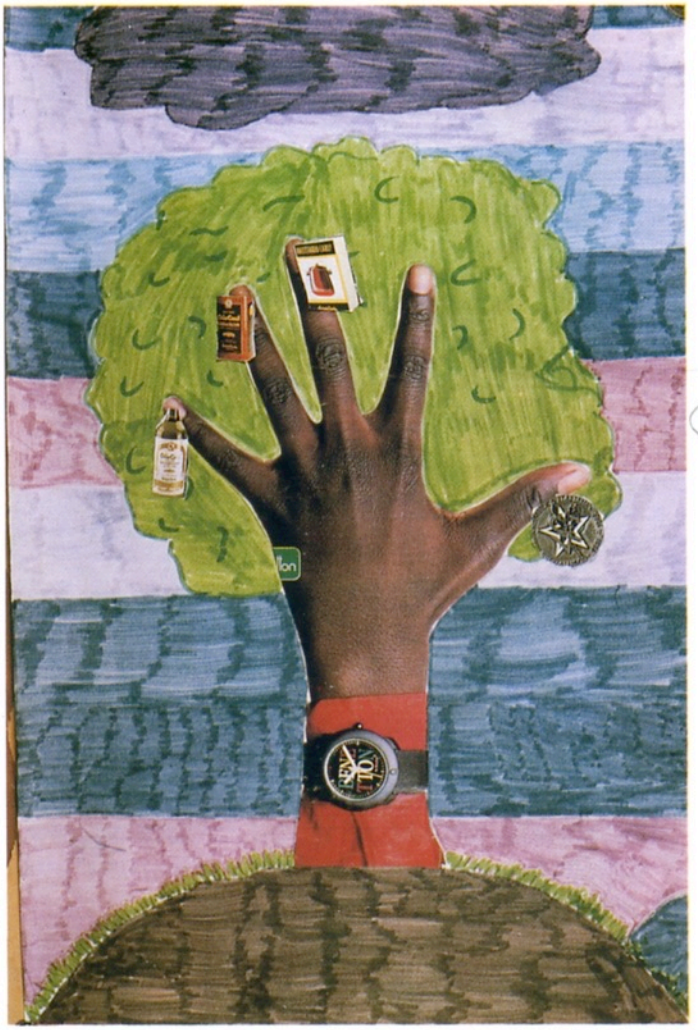
UNITA' DI LAVORO 1

Ritaglia e inserisci il seguente "soggetto" nei tre contesti dati dalle fig. n. 42 e scrivi accanto il significato che assume in ciascuna situazione.

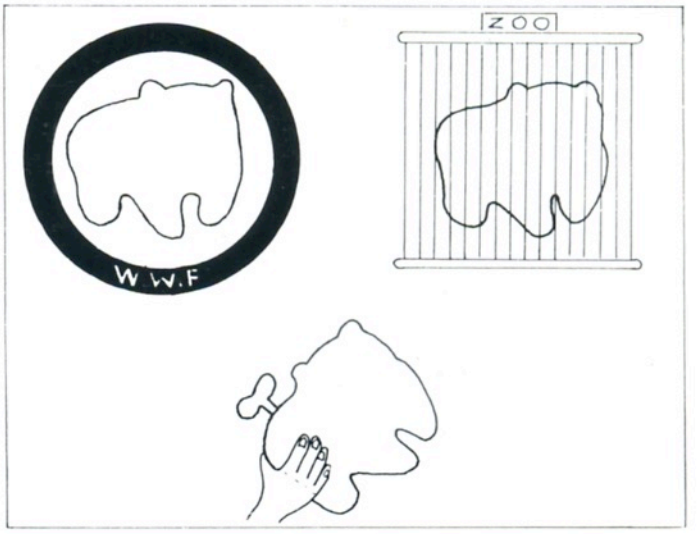


UNITA' DI LAVORO 2

Ritagliando soggetti vari (una mano, un barattolo, ecc.) e incollandoli su di un foglio, inventati attorno ad essi dei contesti "fantasiosi" (Es. fig. n. 43).



43



42

UNITA' DI LAVORO 3

Osserva la fig. n. 44 sapresti dire che cos'è? Come mai è così difficile capirlo?



44

UNITA' DI LAVORO 4

Osserva la fig. n. 45. Descrivi quello che vedi cercando di spiegare le sensazioni che ti danno le immagini e quali effetti sono stati usati per suscitarle.



45

— Decontestualizzazione e manipolazione dell'immagine

Il particolare di una immagine può essere "*scontornato*" o ritagliato e inserito in un nuovo contesto che, in questo modo, assume un *significato nuovo*.. Ciò può avvenire sia completando graficamente il nuovo contesto attorno al particolare isolato (fig. n. 46), sia con la tecnica del fotomontaggio e del collage, usata da diversi autori d'arte moderna ed in pubblicità (fig. n. 47).

L'immagine n. 48, tratta dalla pubblicità di un prodotto agricolo, rappresenta delle pannocchie sospese nel cielo. È evidente il significato simbolico che si vuole attribuire all'immagine.

Nella fig. n. 49 un noto giornalista televisivo si è accostato, con la stessa tecnica, a Mao Tse Tung. Anche in questo caso, trattandosi di una immagine pubblicitaria, è chiaro il significato del messaggio.

Nella fig. n. 50 i personaggi sono stati fotografati a parte, scontornati e sovrapposti all'immagine scattata realmente in una strada dei sobborghi di Tunisi: ci possiamo rendere conto della cosa notando l'assenza completa di ombre sulle due persone e la loro sprorporzione rispetto agli altri elementi dell'immagine.



46 *Andrea, 9 anni.*



47 *H. Höch: Collage 1920. Chicago, Collez. privata.*



48

È evidente che la tecnica del fotomontaggio può essere usata anche per manipolare le immagini arrivando a realizzare dei veri e propri falsi storici. Nella fig. n. 51, ad esempio, una foto di Churchill in visita ad un reparto militare è stata manipolata dalla propaganda nazista per far apparire lo statista inglese come un gangster armato.



49



50





51



52

52-53 *Padova. Mura Cinquecentesche: Ponte delle Gradelle*

Nella figura n. 52 ci appare uno scorcio suggestivo che, inserito nel reale contesto da cui è stato ''ritagliato'', assume un aspetto ben altro che ''suggestivo''!



53

Da uno stesso contesto visuale possiamo ricavare più immagini a cui attribuire un significato nuovo, diverso da quello originario (fig. dal n. 54 al n. 58).

È una esperienza facilmente realizzabile se si dispone di un ingranditore fotografico con cui ingrandire i dettagli di uno stesso negativo.



54



55



56



57



58



59



60

UNITA' DI LAVORO 5

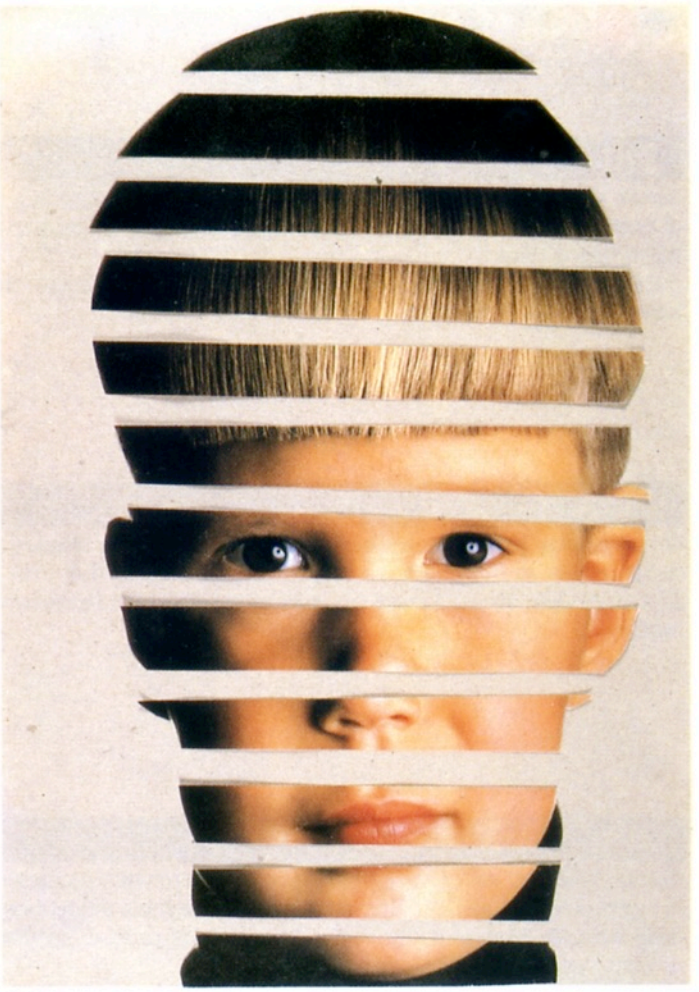
Ritaglia i volti delle figg. n. 59, 61, in tante piccole strisce verticali od orizzontali e reincollale allargandole o restringendole o togliendone alcune, come negli esempi. Rispondi: che sensazioni ti danno? Ritaglia con la stessa tecnica la figura di una persona grassa e di una magra (ad es. Stanlio e Olio) e falle diventare il contrario di quello che sono.

Obiettivo didattico n. 2
— Capire che un'immagine può essere manipolata per trasmettere un particolare messaggio in modo immediato

L'insegnante farà eseguire diversi esercizi di ricerca, ritaglio e composizione di figure intere o dettagli in collages creativi e inusuali.



61



62



63



64



65

UNITA' DI LAVORO 6

Con la stessa tecnica del collage trasforma i connotati di una persona come negli esempi delle figg. n. 63-64-65.

UNITA' DI LAVORO 7

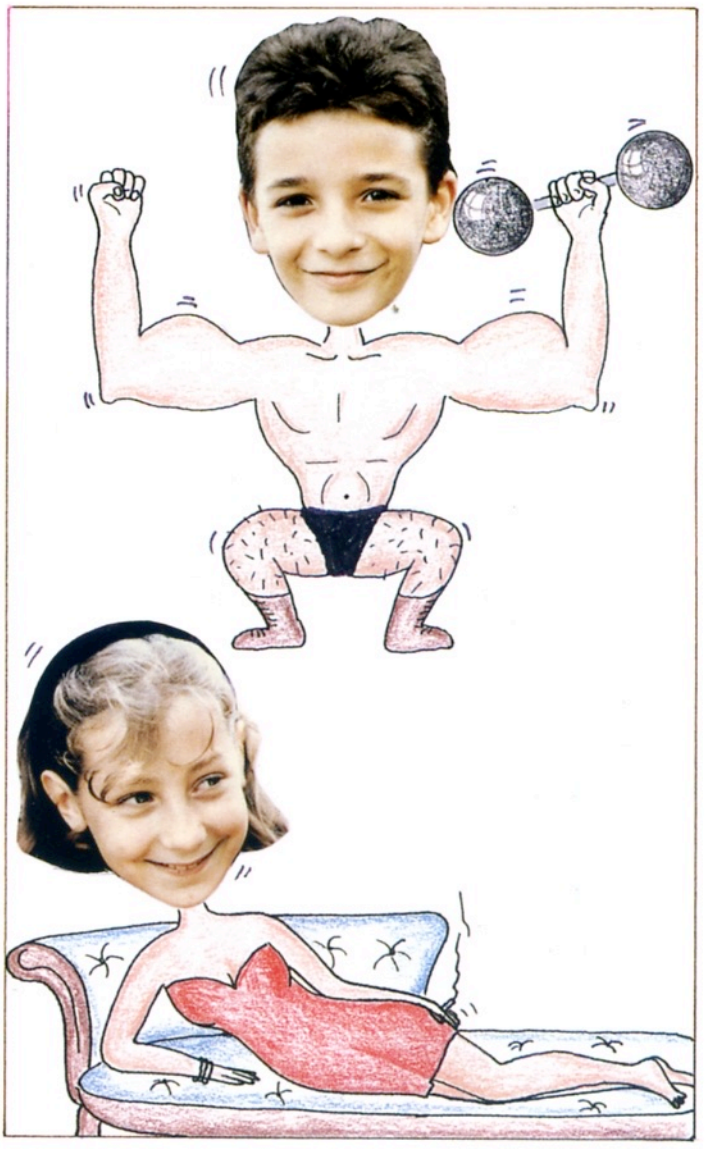
Incolla volti di personaggi noti o di tuoi conoscenti o compagni di classe, ad alcune caricature come nella fig. n. 66 e poi attribuisci loro un titolo.
Puoi eseguire la stessa unità di lavoro creando tu le caricature di base a cui attribuire il volto.

UNITA' DI LAVORO 8

Scelte alcune pubblicità conosciute, cambia il tipo di prodotto pubblicizzato in modo che lo slogan diventi ridicolo (Es. "PASTA BARILLA, la più tenera ..." con, al posto della pasta, un mattone!).

UNITA' DI LAVORO 9

Esegui delle foto dei compagni di classe messi in varie posizioni in modo che, una volta sviluppate, tu possa ritagliarle e costruire delle storie in tante vignette in cui i personaggi risultino essere proprio i tuoi amici.



66

UNITA' DI LAVORO 10

Ritaglia (con l'aiuto dell'inquadratore) una parte di una fotografia, disegno, opera d'arte ecc. e incollata la stessa su di un foglio, mantenendo lo stesso tipo di "segno" e di "colore" cerca di ricreare un contesto intorno ad essa in modo tale da "mimetizzarla" (es. figg. n. 67-68).

La stessa cosa puoi farla partendo da un dettaglio ritagliato e reincollato come sopra.



67 *Anna, 9 anni.*



68 *Ileana, 9 anni.*

— *Sequenzialità*

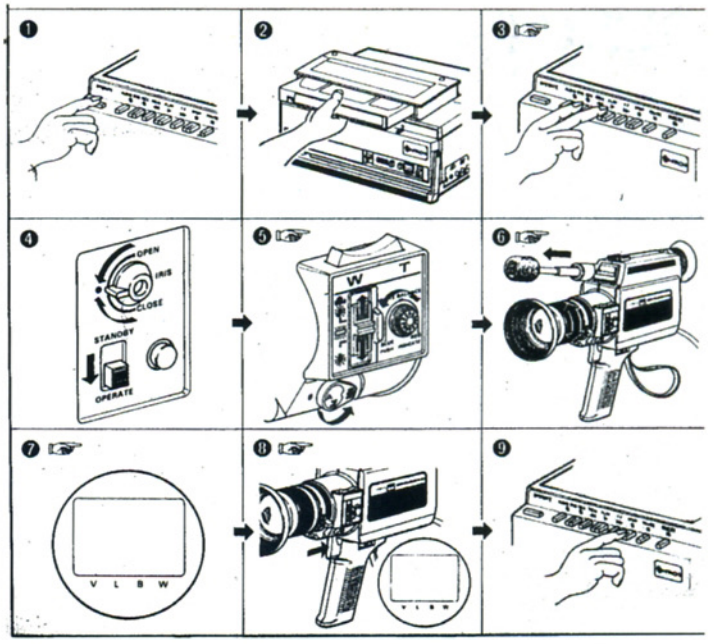
Un disegno o una fotografia possono sussistere da soli, indipendentemente dalla presenza, prima o dopo, di altre immagini, come una parola che, anche se isolata dal contesto di un discorso, può esprimere un concetto (ad esempio: "bello!", "brutto!", ecc.).

Più spesso, le immagini, come le parole, ci appaiono collegate l'una all'altra a meglio esprimere uno stesso concetto.

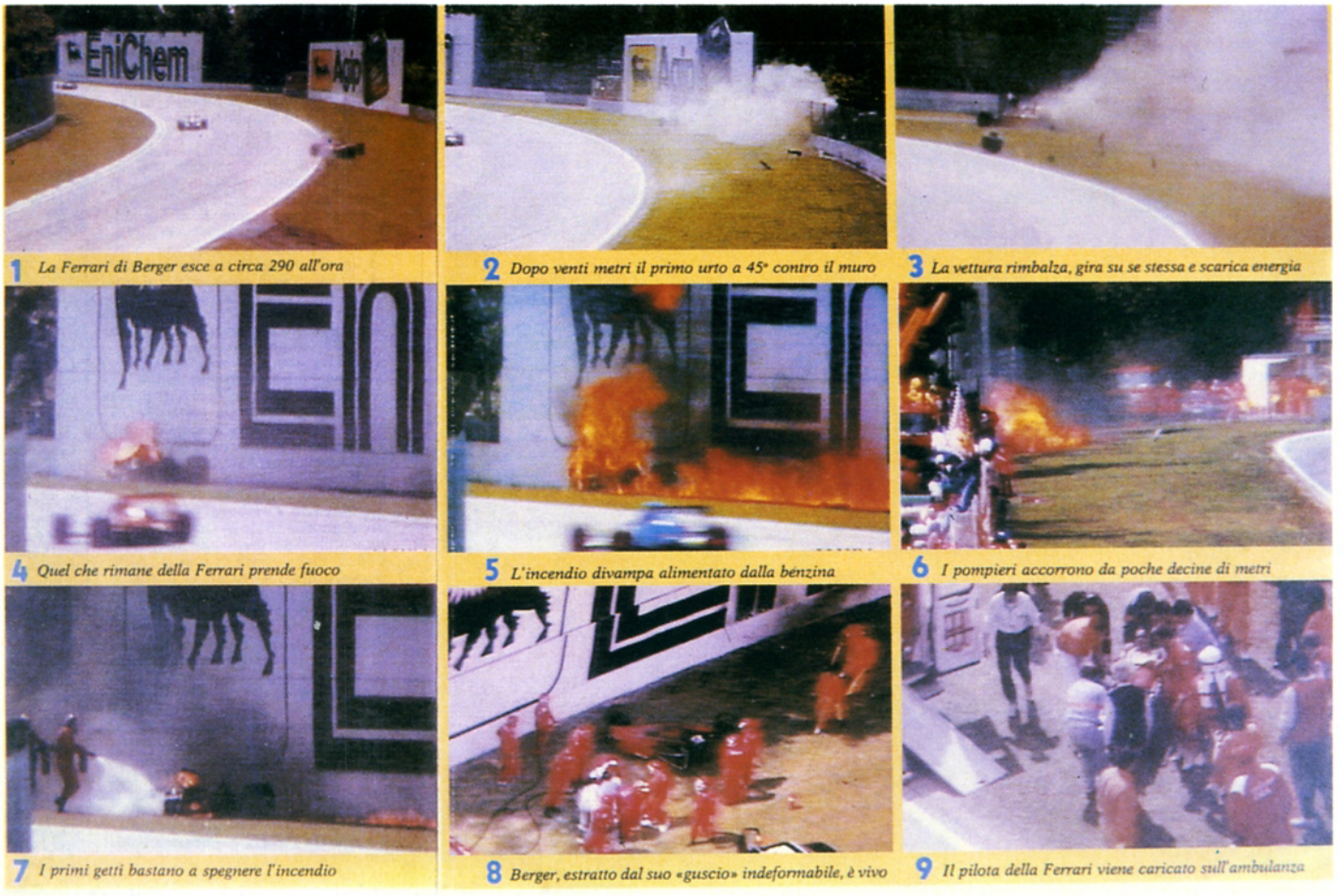
Una fotografia isolata di un incidente, ad un gran premio di corse automobilistiche, ci informa dell'accaduto. Una serie o una sequenza di fotografie, ci informano sulla dinamica dell'incidente stesso, sul "*come*" è avvenuto. (fig. n. 70).

Allo stesso modo l'esclamazione "bello!" esprime un concetto generico: una frase come "bello questo quadro!" ci informa che il concetto di bellezza è riferito alla visione di un oggetto preciso.

In entrambi gli esempi, una serie o sequenza di elementi (immagini o parole) adeguatamente collegate, possono dare in modo più efficace informazioni su un determinato contesto.



69 *Sequenza di immagini nel manuale di istruzioni di una telecamera.*



1 *La Ferrari di Berger esce a circa 290 all'ora*

2 *Dopo venti metri il primo urto a 45° contro il muro*

3 *La vettura rimbalza, gira su se stessa e scarica energia*

4 *Quel che rimane della Ferrari prende fuoco*

5 *L'incendio divampa alimentato dalla benzina*

6 *I pompieri accorrono da poche decine di metri*

7 *I primi getti bastano a spegnere l'incendio*

8 *Berger, estratto dal suo «guscio» indeformabile, è vivo*

9 *Il pilota della Ferrari viene caricato sull'ambulanza*

70



71 *Duccio di Boninsegna: Maestà, tergo con Storie della Passione. Siena. Museo dell'Opera del Duomo.*

Il concetto di *sequenzialità nell'immagine* può essere espresso da una *serie di disegni* (come nel fumetto o in un manuale di istruzioni) da una *serie di immagini fotografiche* (come nel fotoromanzo) o, in modo più evidente, dal susseguirsi di immagini in movimento, come nel *cinema* e nella *televisione*.

Lo stesso concetto si può trovare nelle incisioni e nelle pitture rupestri degli uomini primitivi, quando essi vollero rappresentare scene come la caccia, o negli affreschi medioevali delle chiese in cui venivano illustrati al popolo il Vecchio e il Nuovo Testamento (figg. n. 71-72).

In natura la sequenzialità si rileva nel susseguirsi delle stagioni, nella crescita e nello sviluppo delle piante, degli animali e dell'uomo (figg. 73-74-75).



72



73



74



75

Obiettivo didattico n. 3
— Capire che una sequenza di immagini rende più efficace il messaggio.

L'insegnante può iniziare con l'analisi di diversi esempi di messaggio in cui viene usata la sequenzialità. Farà notare che in certi casi la *sequenzialità* è *rigida* e che in certi altri può essere più *flessibile* o *elastica*.

Nel primo caso, farà notare come le immagini che illustrano il funzionamento di un motore a scoppio, hanno un ordine sequenziale che, se cambiato, falsa il messaggio e lo rende incomprensibile.

Di questo tipo possono essere le immagini che illustrano fenomeni tecnico-scientifici o la descrizione minuziosa e oggettiva della dinamica di fatti avvenuti (ad esempio la rappresentazione grafica di un incidente stradale eseguita su di un modulo di una società assicuratrice).

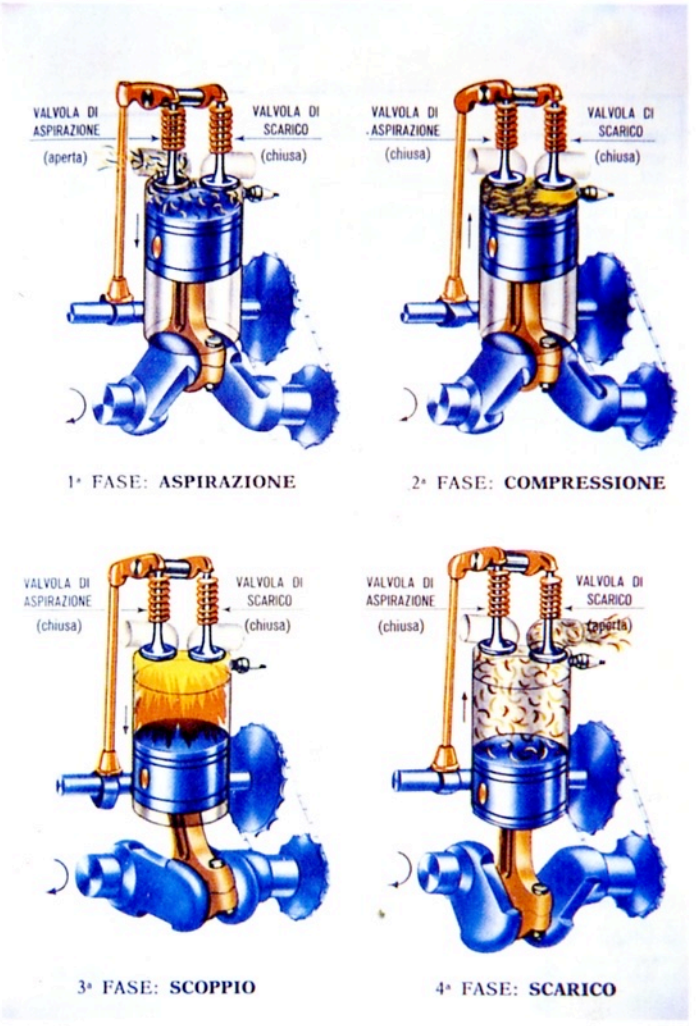
A questo proposito si può provare a cambiare una sequenza di immagini di questo tipo e verificare con il bambino la confusione che ne esce.

Quando si chiede al bambino di riferire oralmente o per iscritto un fatto qualsiasi (relazione di una lettura fatta, di un viaggio, di una lezione studiata, ecc.) gli si chiede di seguire nell'esposizione un certo ordine che, se cambiato, rende la relazione poco chiara. Sul concetto di sequenzialità, si farà esercitare gli alunni prima con il linguaggio verbale poi con il linguaggio non verbale. Esercizi in cui il bambino deve ordinare una sequenza di immagini per esprimere un concetto, favoriscono la capacità di ordinare concetti in una espressione di tipo verbale. Questo può avvenire specialmente con soggetti che, per motivi di vario ordine, hanno difficoltà di espressione linguistica: una scuola in cui non ci sia suddivisione gerarchica tra linguaggi verbali e non verbali può veramente favorire l'espressione e lo sviluppo cognitivo anche di soggetti in difficoltà.

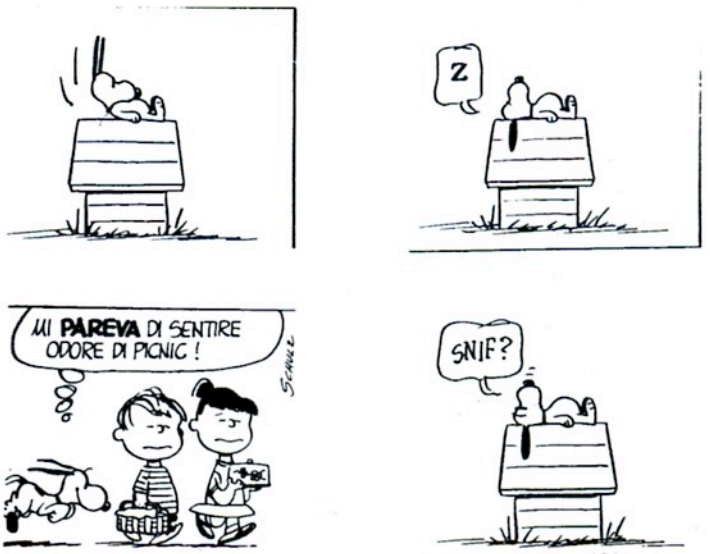
Si può far notare al bambino, inoltre, che il concetto di sequenzialità esiste e si applica in tutte le attività scolastiche, da un esercizio ginnico o un gioco, al progetto e alla costruzione di un semplice oggetto, alla esecuzione di una operazione matematica, e in qualsiasi altra azione di tutti i giorni mirante ad un risultato.

È superfluo sottolineare l'importanza della presa di coscienza da parte del bambino di questo concetto e delle sue molteplici applicazioni anche in campo logico (principio di causa-effetto).

L'insegnante fornirà ai bambini delle fotocopie di "striscie" (o "strips", ossia brevi storielle, mute o fumetti, costituite da una striscia di quattro o cinque vignette) in un ordine diverso da quello originale e li inviterà a ricostruire il filo logico primitivo con una breve descrizione della storia. Dapprima si potrà partire da facili strisce mute per arrivare poi ad utilizzare anche quelle corredate da fumetti.



76 *Esempio di sequenza rigida*



77 *"Strip" da riordinare*

UNITA' DI LAVORO 11

Inventati una storia usando alcune immagini come nella fig. n. 79 e cercando di collegarle con un filo logico.
Confronta il risultato con le invenzioni dei compagni.
Rifletti: Quanti modi di ordinarle e quindi quante storie diverse sono emerse?
In base a che cosa ognuno dei tuoi compagni ha costruito la storia?

UNITA' DI LAVORO 12

Con le quattro immagini della fig. n. 78 inventati, spostando in vario modo il loro ordine, tutte le storie possibili. Completa le varie sequenze con le didascalie che spieghino la storia.
Quante storie sei riuscito a inventare?
E i tuoi compagni?

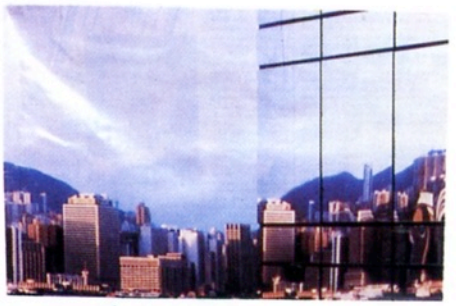








78



C'era una volta un paese dove c'era una casa alta più alta di tutte. In questa casa viveva una donna che a carnevale si vestiva sempre da pagliaccio.



C'erano due uomini che volevano la casa della donna e si litigavano tra di loro.
Uno diceva «La casa è mia» e l'altro rispondeva «No la casa è mia!»



Poi a un certo punto arrivò la padrona della casa più alta e disse: Cari miei non ve la do.»
Gli uomini litigarono tra di loro e la donna visse felice e contenta.

79

Obiettivo didattico n. 4
— Capire che una stessa immagine che, presa in sè, può avere un certo significato, può assumerne un altro se accostata ad altre o se inserita in una sequenza.

UNITA' DI LAVORO 13

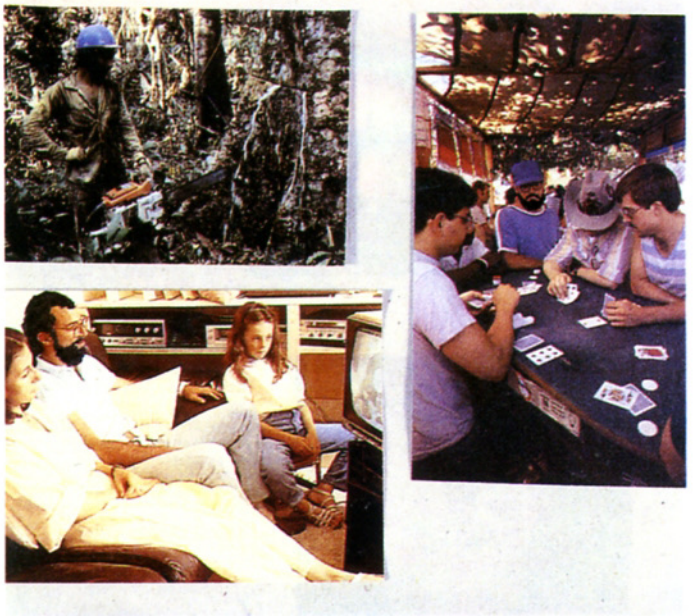
Osserva l'immagine n. 80 e descrivi che cosa rappresenta. Osserva ora la stessa figura accostata però alla figura n. 81 che rappresenta lo stesso luogo ripreso più o meno dallo stesso punto di vista trent'anni dopo. Che cosa ti indicano ora le due immagini accostate? La prima immagine ha ancora il significato che le avevi dato inizialmente? Che cosa è cambiato nella tua descrizione?



80



81



82

UNITA' DI LAVORO 14

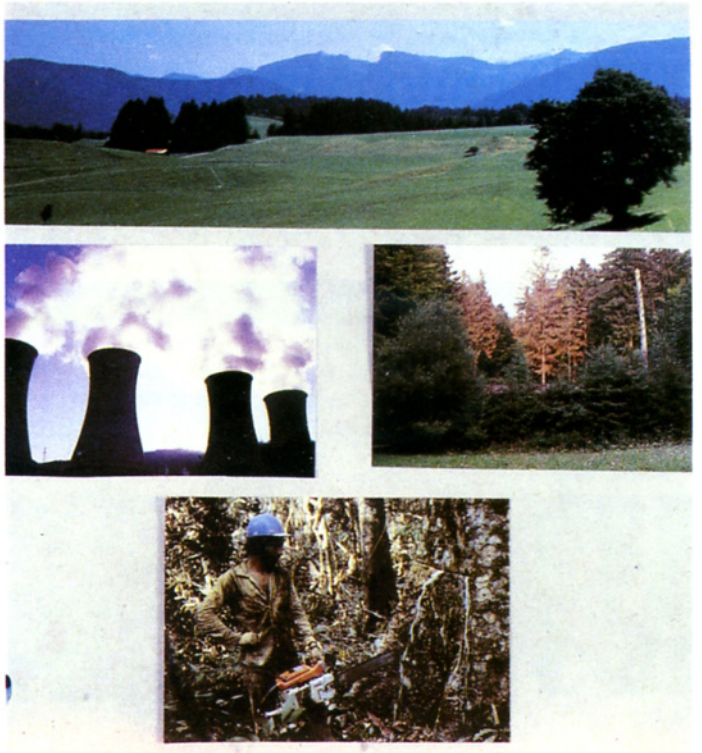
Osserva la storia della sequenza n. 84. Pur avendo lo stesso inizio della sequenza n. 85 trasmette un diverso significato, dovuto al differente finale.
Sai dire quale?

Nella prima il messaggio è _____

_____

Nella seconda il messaggio è _____

_____



83

UNITA' DI LAVORO 15

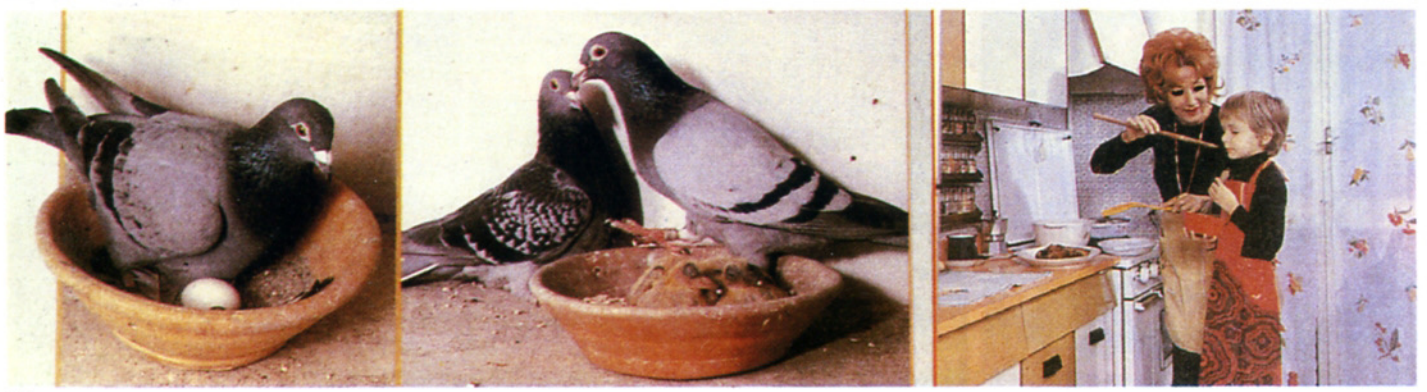
Osserva le due sequenze rappresentate nelle figg. 82, 83, noterai che in esse c'è una immagine che, però, accostata alle altre, acquista un diverso significato. Completa:

Nella prima _____

Nella seconda, invece, _____



84

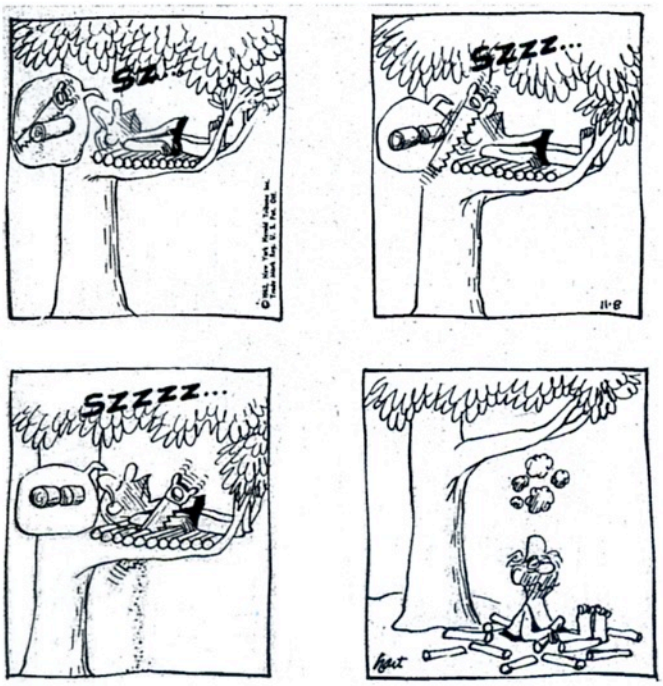


85

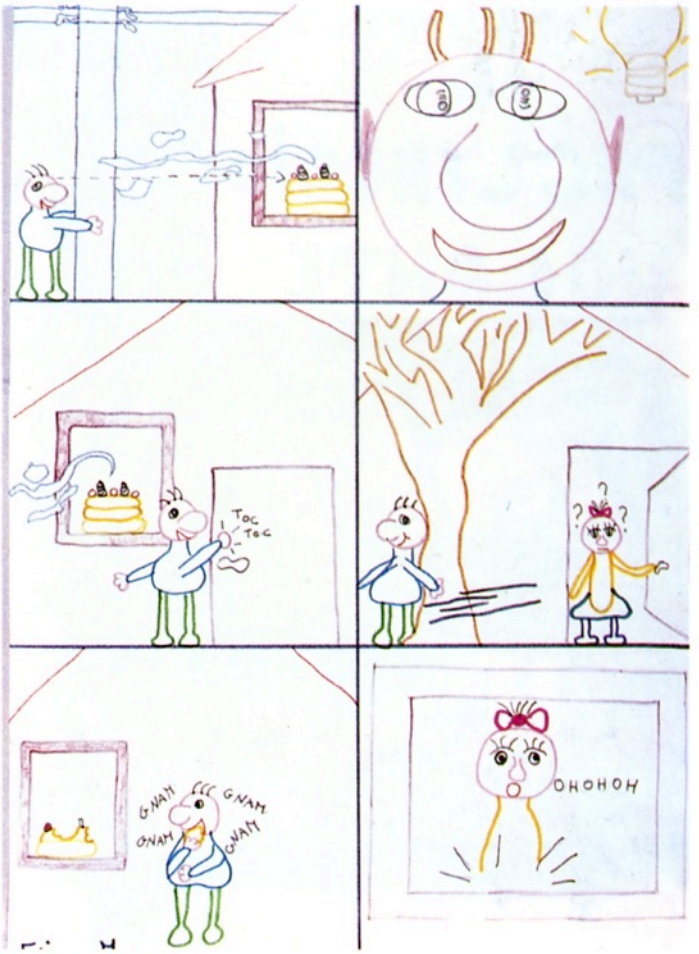
Obiettivo didattico n. 5
— Saper raccontare un fatto o una storia attraverso immagini in sequenza logica.

UNITA' DI LAVORO 16

Inventati e disegna una breve storia in più vignette che sia comprensibile anche senza parole. (Es. figg. n. 86-87).



86



87 *Elisa, 10 anni.*

UNITA' DI LAVORO 17

Ritaglia un semplice fumetto o una striscia (o strip), separa le immagini dal testo scritto (magari cancellandole con del correttore bianco) e verifica se il messaggio è ugualmente comprensibile.
Inventa tu le parole da inserire nei fumetti cambiando il messaggio trasmesso (es. fig. n. 88).

UNITA' DI LAVORO 18

Esegui lo stesso esercizio con un fotoromanzo, con l'illustrazione di un romanzo, di un libro o di un fumetto disegnato dai tuoi compagni, cercando di cambiare anche l'ordine delle sequenze.

UNITA' DI LAVORO 19

Fotografa con l'aiuto dell'insegnante i disegni prodotti nell'invenzione di una storia in modo da predisporre una serie di diapositive da proiettare secondo la sequenza voluta (es. fig. n. 89 alla pag. seguente).
Scelta con i compagni la sequenza migliore, inventatevi la sonorizzazione della storia.



88



89 *Sequenza realizzata da un gruppo interclasse (II ciclo) della Sc. el. statale "R. Lambruschini" di Padova*

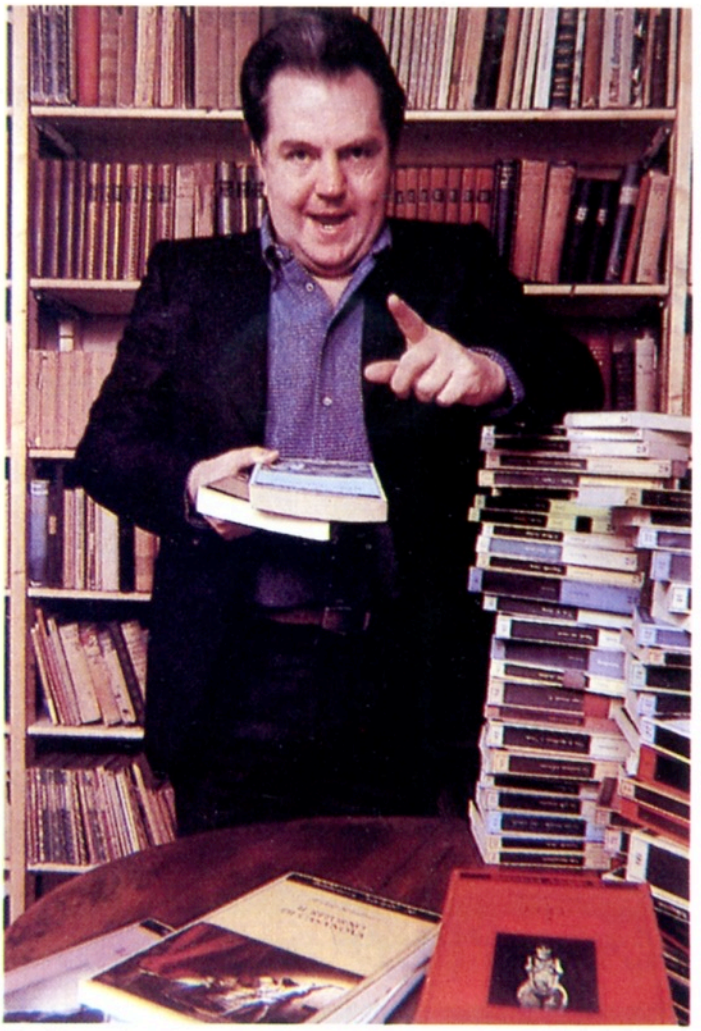
— *Messaggio verbale collegato all'immagine*

Come abbiamo già detto, la lettura di una immagine può essere *condizionata* anche dal *contesto scritto*.

L'immagine n. 90 potrebbe far pensare ad un tramonto in un paesaggio orientale se non specificassimo che si tratta, invece, di un allevamento di mitili alle porte di Chioggia, in provincia di Venezia.

Se la foto n. 91 non fosse accompagnata da una didascalia, potremmo pensare che il personaggio raffigurato, anziché essere "lo scrittore Giuseppe Pontiggia fotografato nello studio milanese dove lavora" (5), fosse un libraio infuriato con un cliente sorpreso a mettersi in tasca un libro senza pagarlo.

Allo stesso modo, la fig. n. 92, di per sé, potrebbe farci pensare a molte cose diverse se non fosse presentata come illustrazione di un articolo (4) che parla del problema degli immigrati clandestini nel nostro Paese (fig. 93).



91 *Lo scrittore Giuseppe Pontiggia fotografato nel suo studio milanese dove lavora*



90



92

CLANDESTINI / IL TRAFFICO DEI PERMESSI FALSI

Vu' cumprà una nuova vita?

Soggiorni, carte verdi, codici fiscali. A comprarli sono in tanti. Chi li vende? Poliziotti, impiegati d'ambasciata, impresari...

di LAURA MARAGNANI





93

Obiettivo didattico n. 6
— Capire che un'immagine è condizionata anche dal testo scritto che l'accompagna.

UNITA' DI LAVORO 20

Osserva la fig. n. 94 e inserisci un fumetto o una breve didascalia che ne offra una spiegazione.
Confronta i risultati ottenuti con i compagni. Rifletti: le spiegazioni date sono tutte valide?



94



95 *Scogli artificiali antimareggiata*

UNITA' DI LAVORO 21

Osserva le fig. n. 95 e n. 96. Cerca di darne una spiegazione scritta. Confronta la tua interpretazione con la didascalia che le accompagna.
Hai attribuito lo stesso significato?
Perché?



96 *Marocco. Berbero in viaggio ai margini del deserto del Sahara*

(1) L. LAZOTTI FONTANA, Comunicazione visiva e scuola, Franco Angeli Editore, Milano 1985, pag. 101.
(2) B. MUNARI, Design e comunicazione visiva, Laterza, Bari 1985.
(3) Ci si sarà resi conto che l'espressione "primo piano" può essere usata con due significati diversi. Abbiamo visto infatti che, riferendoci alla immaginaria suddivisione dello spazio rappresentato in "piani" geometrici, possiamo dire che un oggetto si trova in "primo piano", o in "secondo piano", o in "terzo piano" a seconda della distanza da chi guarda. Nella terminologia delle inquadrature, invece, per "primo piano" si intende un soggetto così vicino all'ipotetico osservatore da occupare con il volto e le spalle quasi tutto lo spazio dell'immagine.
(4) Da PANORAMA del 16/4/1989, n. 1200, pagg. 68-69.
(5) Ibidem, pag. 127.

2.3. COMUNICAZIONE E STEREOTIPI

Abbiamo visto che un certo oggetto non è facilmente riconoscibile se non corrisponde all'immagine mentale che ne ha l'osservatore.

Delle cose che ci circondano, infatti, abbiamo una certa idea che si rifà non tanto ai segni iconici reali che contraddistinguono ogni singolo oggetto, quanto ad una semplificazione di essi che si riduce all'immagine dei tratti essenziali, caratteristici e comuni a tutta quella serie di oggetti.

Ecco quindi che il bambino (ma non solo il bambino!) disegna l'albero, la casa o il sole secondo *schemi stereotipati* che talvolta fanno parte della stessa cultura dell'ambiente da cui proviene. Tali forme di espressione infantile possono anche essere considerate spontanee, personali e di per sé valide.

Quando però esse si trasformano in ripetizione stereotipata e di maniera, annoiano il bambino e spengono la creatività, la capacità e il desiderio di osservazione il reale.

Il bambino, almeno in una delle tappe fondamentali del suo sviluppo cognitivo, per quanto riguarda la comunicazione visiva, rappresenta graficamente non tanto la realtà come in effetti è ma come la conosce.

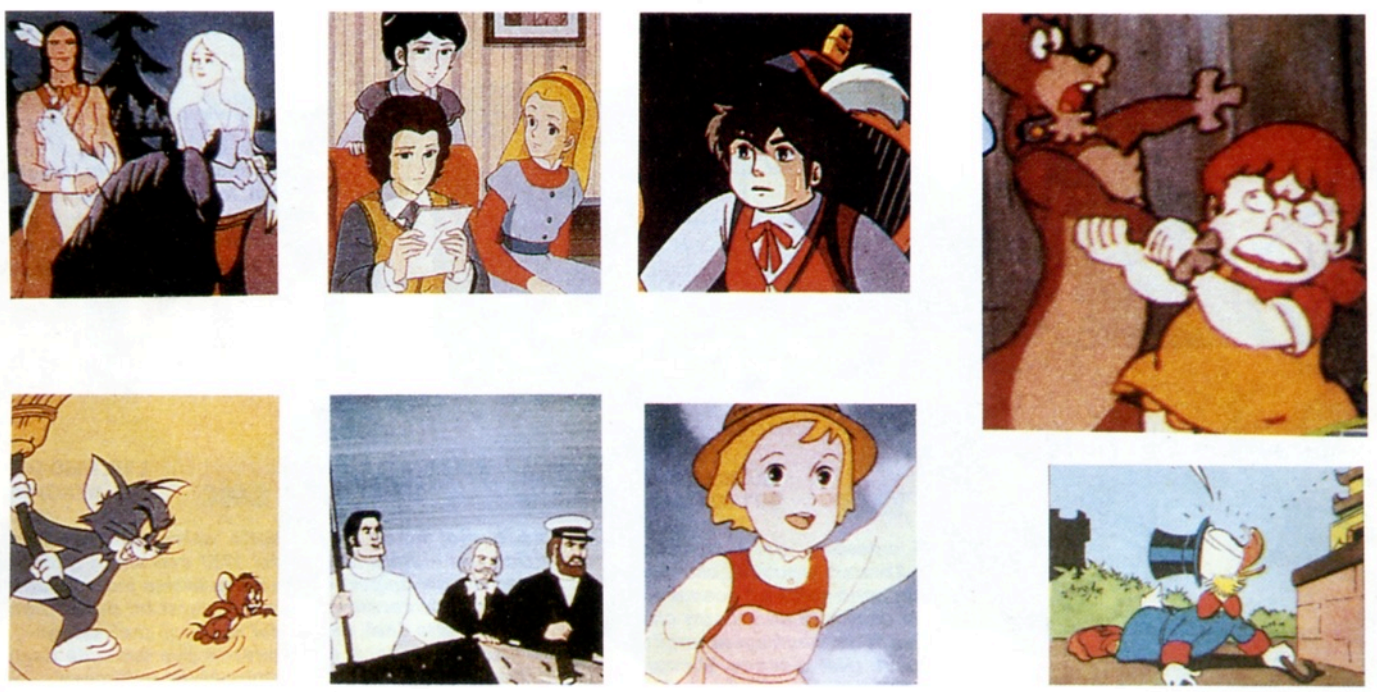
Se il bambino, quindi, continua a disegnare l'albero nel solito modo, dovrà essere condotto ad una maggiore capacità di *osservazione del reale* , attraverso stimoli e strumenti adatti ad una lettura più efficace del mondo che lo circonda, filtrata, comunque, sempre, dai suoi occhi.

Agli stereotipi, che potremmo chiamare "*naturali*" in quanto corrispondenti ad immagini mentali elaborate spontaneamente, dobbiamo aggiungerne altri.

Infatti i bambini, fin dai primi anni di vita, vedono un gran numero di immagini in fumetti, testi di favole, di libri scolastici, di manifesti, ecc. comprendendo anche in movimento della televisione e del cinema, che "*si sedimentano in loro giorno dopo giorno, pronte a tornare a galla quando essi tentano, di esprimersi per immagini. È inevitabile. Quindi, occorre arricchire il patrimonio di modelli nei bambini e far capire loro che di modelli ce ne sono tanti, spiegando i motivi per cui alcuni possono essere preferiti ad altri*" (1).

Possiamo richiamare il confronto, esaminato nella prima parte del presente lavoro, tra il "pensiero convergente" e il "pensiero divergente". Si tratta in definitiva di un diverso modo di leggere la realtà: nel primo caso si tratta di una lettura di tipo "conformista", che si adegua a modelli già visti e sperimentati. Nel secondo, invece, la lettura della realtà è sganciata dagli elementi percettivi più evidenti con interpretazioni che sono legate a elementi pure esistenti nella realtà ma non immediatamente percepibili.

È importante che il bambino si renda conto che *non esiste un solo modo per rappresentare con le immagini un certo soggetto:* la rappresentazione varia in relazione al mezzo espressivo usato, all'epoca, all'ambiente fisico, ecc.



1

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Capire che per ogni raffigurazione della realtà esistono modelli diversi e modi e tecniche diversificate per riprodurli.

È consigliabile, anche a questo proposito, che l'insegnante si avvalga della "Banca delle immagini" costituita all'inizio dell'anno scolastico, fornita delle figure più usuali per il bambino: la casa, l'albero, la figura umana, il sole, il fiore, la montagna, il gatto, ecc, rappresentate secondo le tecniche diverse, da emittenti diversi, e dirette a destinatari diversi, sia per età che per epoca e cultura.

UNITA' DI LAVORO 1

Incolla in una scheda apposita, quanti più tipi diversi di raffigurazione del GATTO riesci a trovare (es.: la fotografia di un gatto, l'illustrazione tratta da un libro di fiabe, il "Gatto Silvestro" dei cartoni animati, ecc. (figg. n. 2-3-4-5-6).



2 *Esemplare di gatto soriano*



4 *Gatti di Maiolica*



3 Picasso: Gatto che divora un uccello - 1939. New York, collezione privata.



5 *Acquarello cinese*



6 *Illustrazione da una fiaba*

UNITA' DI LAVORO 2

Esegui lo stesso tipo di lavoro dell'unità precedente con altri soggetti, come ad es. la famiglia, osservando come essa sia stata rappresentata da persone di età ed epoche diverse, con mezzi espressivi differenti:

— una pittura a olio su tela del '700 (fig. n. 8);
— una fotografia dei primi del '900 (fig. n. 9);
— una fotografia di una famiglia di oggi (fig. n. 7);
— un disegno di un bambino piccolo (fig. n. 10).

Confronta le immagini e rifletti: come ogni autore — emittente ha rappresentato lo stesso messaggio? Che mezzi espressivi ha usato? Che tecniche? Sai riconoscere le epoche in cui sono state realizzate? E l'ambiente? E l'età dell'autore? (adulto - bambino - adolescente ecc.).



7



8 F. Goya: La Famiglia di Carlo IV



9



10

UNITA' DI LAVORO 3

Confronta le tre opere dello stesso artista: Pablo Picasso (figg. n. 11-12-13), che rappresentano la figura umana, eseguite in momenti diversi. Rifletti: quali di esse sono più simili alla realtà, considerandone la forma ed il colore? Quale suggerisce in modo più immediato la figura umana?

UNITA' DI LAVORO 4

Data una immagine rappresentante un soggetto noto (una casa, un albero, un fiore, una persona, riproducila graficamente, e confronta poi i diversi modi di rappresentare lo stesso soggetto con i tuoi compagni, mettendo in evidenza le differenze tra i diversi tipi di riproduzione, legate al patrimonio di conoscenze visive di ciascuno.



11 *P. Picasso. Autoritratto con la tavolozza, 1906. Filadelfia, Museum of Art.*



12 *P. Picasso: Arlecchino 1908-1909. Praga, Narodni Galerie.*



13 *P. Picasso: Ritratto di D.H. Kahnveiler. Chicago, The Art Institute.*

Stereotipi comuni

Esaminiamo ora alcuni degli stereotipi più ricorrenti relativi alla casa, all'albero, alla figura umana.

Sono evidenti le implicazioni di ordine interdisciplinare di una tale attività: lo stimolo all'osservazione che parte dai diversi tipi di case o di alberi va oltre la semplice educazione all'immagine e coinvolge altre discipline come la storia, la geografia, le scienze e gli studi sociali.

È chiaro che lo stesso tipo di attività può essere estesa ad altri soggetti: il sole, il cielo, il paesaggio, l'acqua, il fiore, ecc. (2).

Parallelamente sarà indispensabile invitare il bambino ad usare i segni prodotti da tutti gli strumenti reperibili. Non solo quindi la matita, ma anche pennarelli, biro, stilo, stecchini, pennelli di vari dimensioni e forme, gessetti di diverso impasto, matite colorate di diversa grana, ecc. Il tutto dovrà essere usato in modo diverso, come sarà più avanti suggerito. Lo stesso soggetto, infatti, può essere rappresentato con strumenti diversi, trasmettendo differenti messaggi visuali (fig. n. 14).

Gli obiettivi didattici e le unità di lavoro sono impliciti nelle analisi prese in considerazione.



14 *Da "I segni", a cura di C. Frigerio, Zanichelli*



15 *Nello stesso disegno possiamo osservare la presenza di più stereotipi: la casa, la figura umana, l'albero, il cielo, il sole ecc. (Paola, 7 anni).*

— *La casa*

Una casa, che il bambino rappresenta nel classico modo che conosciamo, può essere quella dove egli stesso abita, quella del nonno in campagna, la capanna di un villaggio africano, l'abitazione scavata nella roccia tipica della Cappadocia, la fantastica casa yemenita, il trullo pugliese, la baita montanara, la casetta praghese, il castello medioevale, ecc.

La casa, inoltre, può essere vecchia o nuova, in montagna o in pianura, ecc.



17 *Casone veneto*



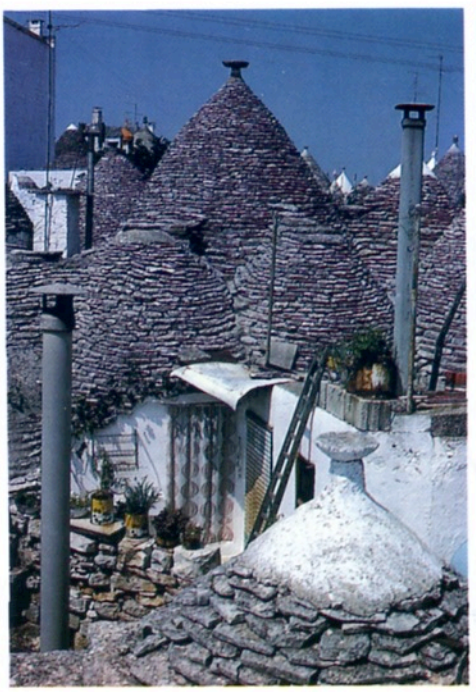
16 *Capanna africana*



18 *Casa yemenita*



19 *Cappadocia. Casa scavata nella roccia*



20 *Trullo pugliese*

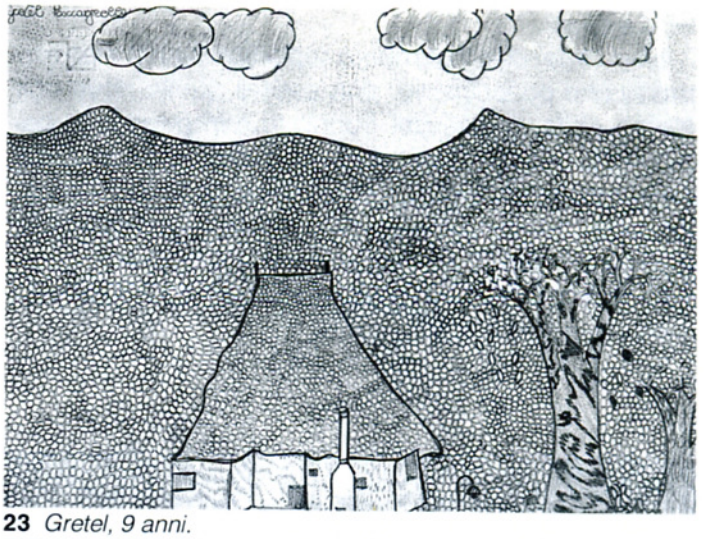


21 *Praga: Quartiere degli studenti*

È evidente che, dopo un raffronto così puntuale, in collegamento anche con altre discipline, la rappresentazione della casa non sarà più generica ma adeguata alla situazione da descrivere (figg. n. 22-23-24-25).



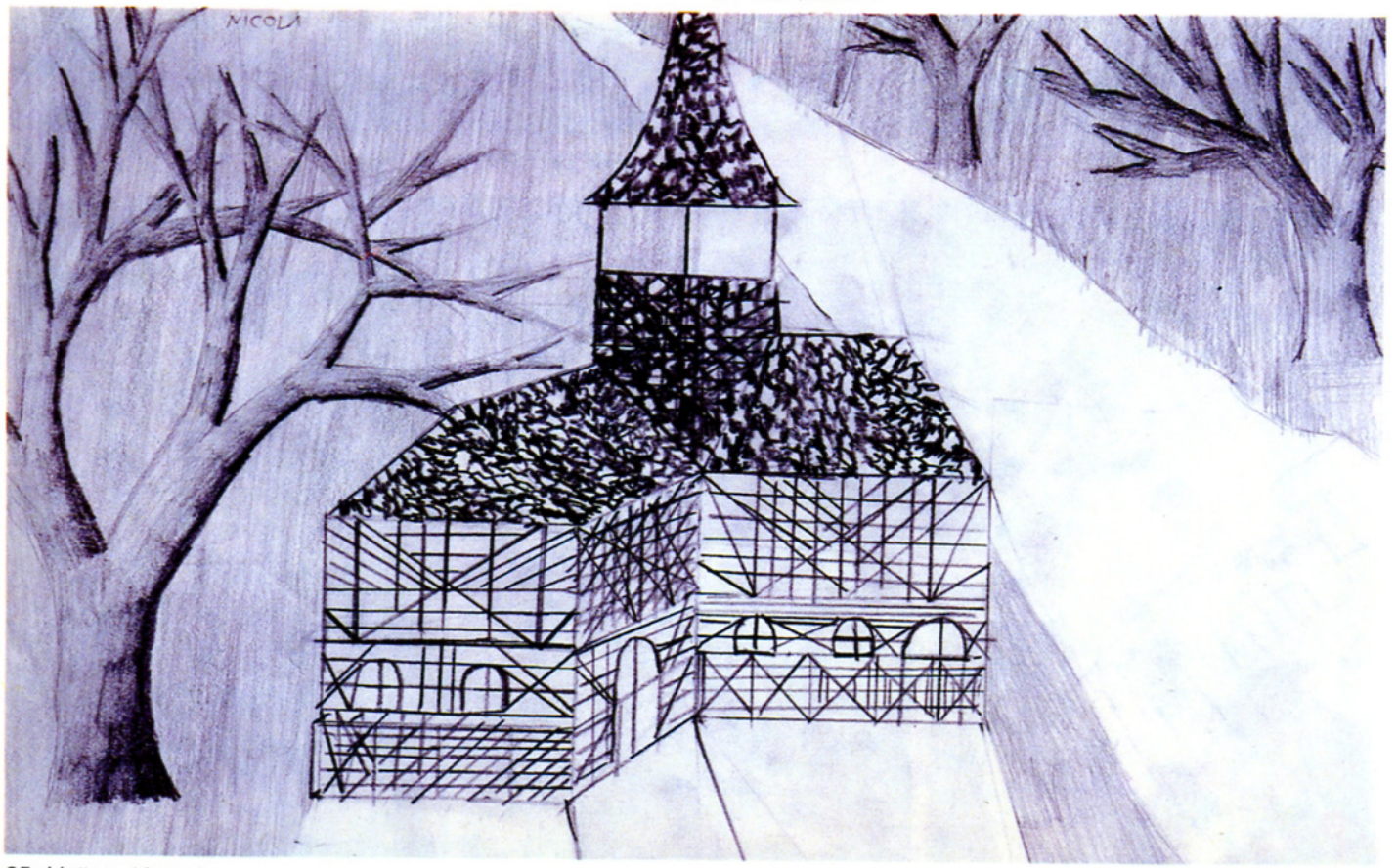
22 *Federico, 9 anni.*



23 *Gretel, 9 anni.*



24 *Elisa, 9 anni.*



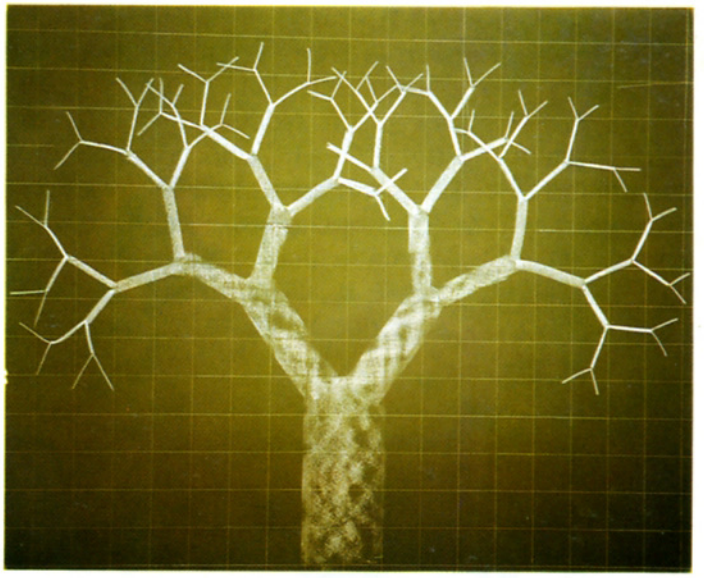
25 *Matteo, 10 anni.*

— *L'albero*

Un discorso analogo si può fare per l'albero, invitando sempre il bambino a considerare il soggetto nelle diverse stagioni e condizioni metereologiche (sotto l'effetto del vento o della pioggia) a latitudini e ambienti diversi, fornendogli anche uno spaccato della struttura naturale dell'albero con l'apparato radicale, schema della ramificazione ecc., con immagini e osservazione dal vero.

Un gioco divertente, suggerito da Munari, è quello di provare a disegnare un albero a ramificazione binaria, servendosi di un gessetto usato di piatto.

Il gessetto intero servirà a tracciare il segno del tronco e sarà poi spezzato a metà per rappresentare i due rami principali. Con la metà della metà si tracceranno i rami secondari e così via spezzando ogni volta il pezzo di gesso. Il gioco potrà essere ripetuto per un albero a ramificazione ternaria, quaternaria, ecc. (vedi fig. n. 27).

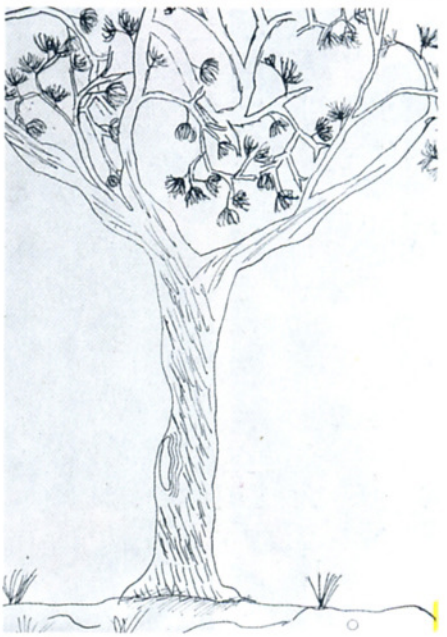


27-28 *Angela, 9 anni*



26 *Elena, 8 anni.*





31 *Alice, 9 anni.*



29 *Roberto, 7 anni.*



30 *Marco, 7 anni*

— *La figura umana*

Per quanto riguarda la figura umana, si possono considerare le rappresentazioni fatte da popoli primitivi (fig. n. 32) e da bambini piccoli (fig. n. 33) che rappresentano, gli uni e gli altri, solo quei tratti dell'uomo che lo rendono immediatamente riconoscibile, spesso deformati, sproporzionati, e che, se confrontati con le figure umane idealizzate dai greci (fig. n. 34) o con altre forme di raffigurazione di grandi artisti (figg. n. 35-36) o con le stesse fotografie dell'uomo attuale (fig. n. 37), siamo tentati di giudicare meno efficaci, esteticamente brutte, da non imitare.

Il bambino invece deve capire che ci sono tanti modi per rappresentare la figura umana, tutti ugualmente validi a trasmettere ciò che l'autore vuole comunicare. In questa prospettiva, pertanto, non ha senso attribuire ad una raffigurazione qualsiasi giudizio di ordine estetico (bello, brutto) o cercare modelli più ''belli'' da copiare.



32



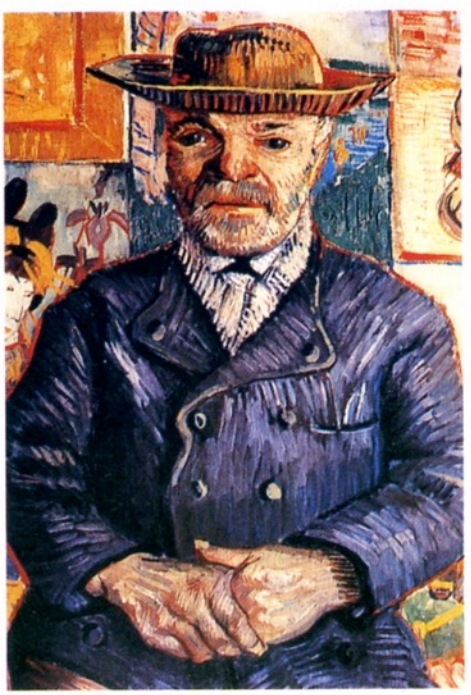
33 *Laura, 6 anni.*



34



35 *Michelangelo. Cappella Sistina. Part.*



36 *Van Gogh: Ritratto di P. Tangvy*



37

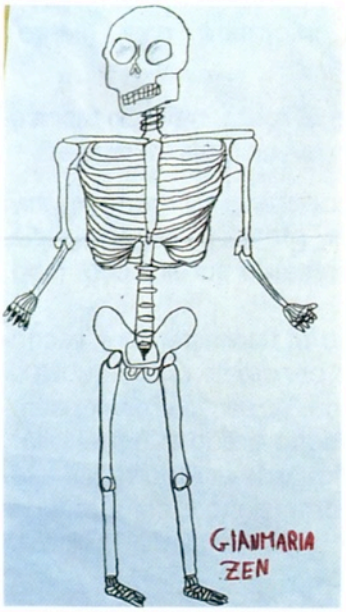
Non è scontato, per il bambino, che il suo corpo sia costituito da parti diverse, snodabili (struttura ossea, parte alta, parte bassa, parti simmetriche, ecc.). In tal senso si possono suggerire alcuni esercizi, anche in collegamento con l'educazione motoria, per *far comprendere al bambino il suo schema corporeo.*

Si può partire dalla *sagoma del proprio corpo* disegnata stendendosi su un foglio e facendo segnare i propri contorni da un compagno o proiettando l'ombra sul muro, con una qualsiasi fonte luminosa e, allo stesso modo, facendo seguire i contorni dell'ombra.

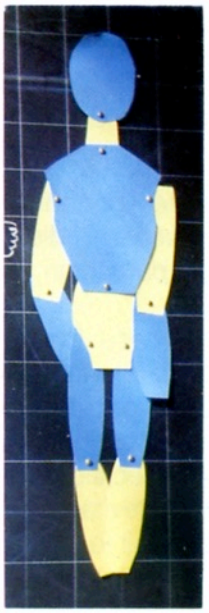
Successivamente il bambino può essere invitato a disegnare, all'interno della propria sagoma, il vestito, o gli organi interni del corpo o la struttura ossea. In tal modo l'insegnante si potrà anche rendere conto del livello di conoscenza del corpo umano dei bambini o dell'immagine fantastica che dell'interno del loro corpo essi hanno.

Si potranno quindi identificare nel corpo i punti di "snodo", corrispondenti alle articolazioni, e far costruire un burattino con gli arti snodati per osservare le possibili (e impossibili!) posizioni del corpo, facendo poi disegnare liberamente la figura umana.

In seguito sarà utile far disegnare la figura umana invitando il bambino a osservarsi allo specchio e gli si potranno porre i primi problemi riguardanti il volto, la simmetria delle sue parti e, più in generale, il corpo, il profilo, il corpo visto davanti e dietro, la sua parte alta e quella bassa.



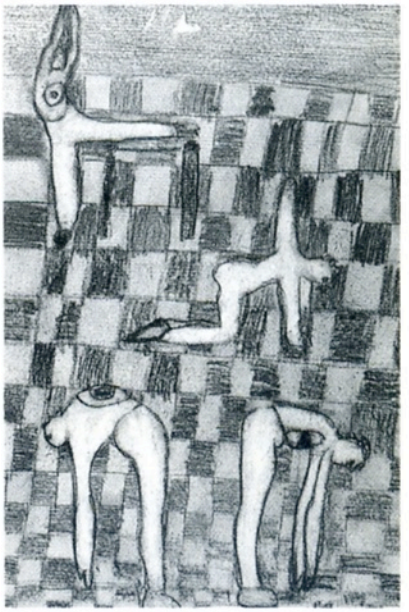
38



39



40



41 *Nicola, 9 anni.*



42 *Stefania, 10 anni.*



43 *Michele, 9 anni.*

(1) C. LASTREGO, F. TESTA, Educazione all'immagine nella scuola elementare, Zanichelli, Bologna 1986, pag. 34.
(2) Vedi, in Bibliografia, la Collana diretta da BRUNO MUNARI, "Disegnare colorare costruire", Zanichelli, Bologna.
Vedi inoltre gli album operativi di ROBERTO PITTARELLO. Tanti alberi tanti bambini, La mia faccia e la tua, Faccia faccina, La casetta a zig-zag, Codex Editrice, Treviso.

2.4. FUNZIONI DEL LINGUAGGIO VISIVO

Generalmente, davanti ad una rappresentazine visiva sia essa di tipo grafico, pittorico, fotografico, cinematografico o televisivo ecc., ci si limita a dare delle valutazioni di ordine estetico o esprimere giudizi sulla maggiore o minore comprensione del messaggio ("è bello, è brutto, mi piace, non mi piace, si capisce, non si capisce").

Di fronte ad una immagine sarebbe bene che l'insegnante suscitasse nel bambino un atteggiamento meno istintivo e superficiale, motivandolo ad avere "curiosità" del tipo:

— Chi ha prodotto questo messaggio?
— Perché (o a che scopo)?
— Per chi?
— Che codice ha usato?

L'alunno deve essere indotto a chiedersi, in definitiva, qual è la *"funzione"* di un messaggio visivo, dato che *"per funzioni del linguaggio visivo si intendono i vari fini che si assegnano ai messaggi visivi quando vengono prodotti"* (1).

Le funzioni del linguaggio visivo sono molteplici e *ricollegabili* alle stesse *funzioni linguistiche.* Nella loro esposizione seguiremo il modello proposto da R. Jacobson (2):

— *funzione informativa o referenziale,*
— *funzione esortativa o conativa,*
— *funzione fàtica o di contatto,*
— *funzione espressiva od emotiva,*
— *funzione estetica,*
— *funzione metalinguistica.*

a) Funzione informativa o referenziale

Dal punto di vista linguistico, la *funzione "informativa" o "referenziale"* può essere esemplificata da frasi del tipo: "questa è una casa di montagna", o "a Giovanni piace sciare", con le quali si informa o si riferisce qualcosa a qualcuno.

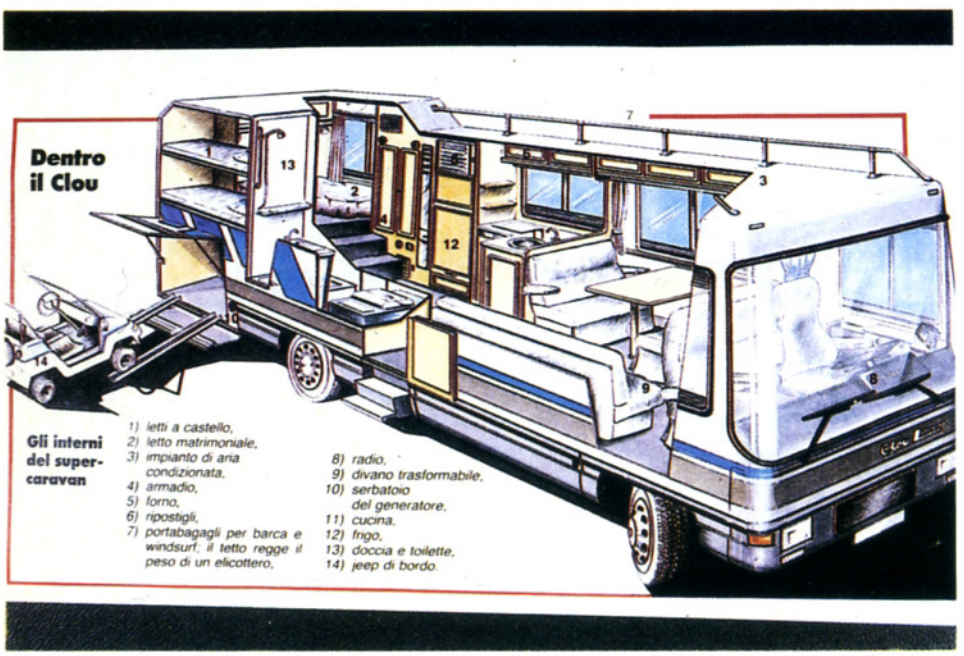
Dal punto di vista delle immagini, *illustrazioni tecnico-scientifiche, cartine geografiche o topografiche, fotografie di tipo naturalistico, films o video, documentari, illustrazioni che accompagnano servizi giornalistici, segnaletica stradale, cartelli indicatori di servizi* (uffici comunali, scuole, palestre ...) ecc., hanno a loro volta la funzione di "informare" o di "riferire" su un determinato contesto.

Esse vogliono descrivere la realtà in modo tecnico-scientifico o riferire su fatti o avvenimenti di cronaca.

L'emittente, pertanto, sceglierà i linguaggi visivi più adatti: schemi, disegni, grafici, macrofotografie, prospettive particolari, commento sonoro ecc. (figg. n. 1 2

In questo caso il giudizio di tipo estetico è secondario rispetto alla funzione principale che è quella di trasmettere informazioni che, apparentemente, sembrerebbero possedere un certo grado di oggettività.

In realtà, specialmente riguardo ai reportages fotografici, l'oggettività dell'informazione è sempre legata a fattori quali le convizioni personali dell'emittente ... e del committente!



1



2

L'insegnante potrà far portare agli alunni immagini di uno stesso fatto di cronaca tratte da giornali diversi, facendo notare come uno stesso avvenimento possa essere documentato da fotografie più o meno indicative dell'accaduto.

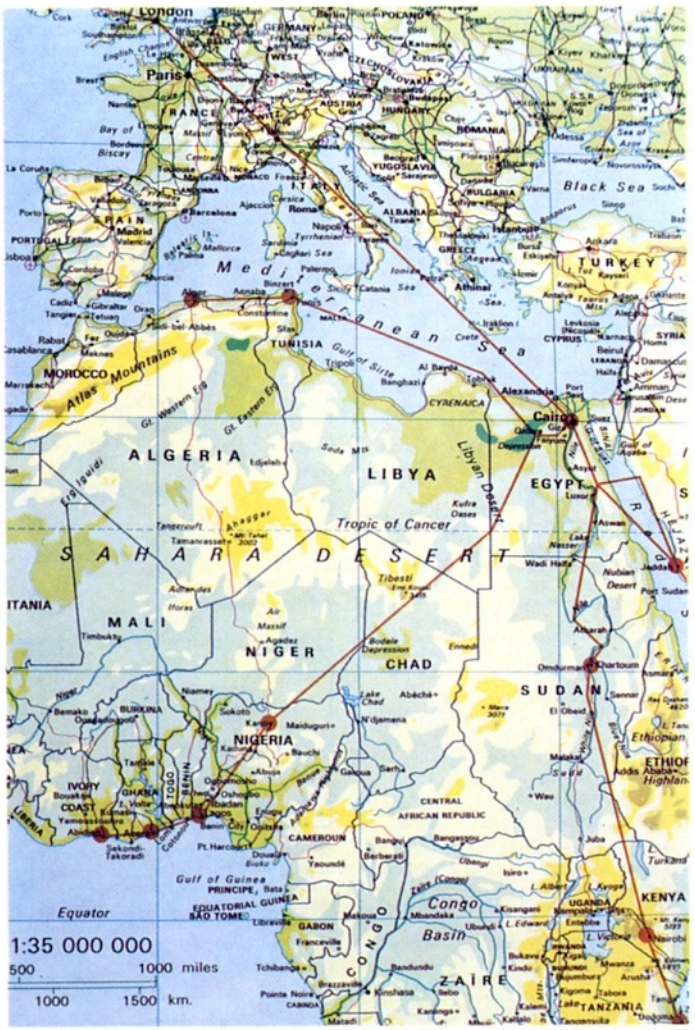
Farà inoltre osservare come, da immagini tratte da depliants, libri, riviste informative di una stessa località, si possano ricavare indicazioni positive, quando offrono una immagine idilliaca del luogo, a scopo pubblicitario, o negative, quando evidenziano l'inquinamente o il degrado ambientale. In questo caso, né il primo, né il secondo messaggio visivo daranno l'informazione esatta del luogo in questione.

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper individuare il tipo di informazione trasmessa da una immagine.

UNITA' DI LAVORO 1

Date le figg. n. 3-4-5 sapresti indicare che tipo di informazione trasmettono? (storica-geografica-scientifica).



3



4 *Artiglieria di Massimiliano d'Asburgo in azione.*



5 *Macrofotografia di un "bottone" di margherita*



6 *Cartina stradale*

UNITA' DI LAVORO 2

Quale delle fig. n. 6 e n. 7 trasmettono meglio il messaggio relativo a: "Suggerimenti su come passare un divertente fine settimana"? Perché?

Obiettivo didattico n. 2
— Riconoscere immagini che abbiano come funzione principale quella informativa/referenziale.

UNITA' DI LAVORO 3

Le immagini n. 8 e n. 9 sono:

— utili perché danno una indicazione	Vero	Falso
— belle perché disegnate bene	Vero	Falso
— educative perché fanno assumere un comportamento corretto	Vero	Falso
— simpatiche perché sollecitano l'allegria ...	Vero	Falso

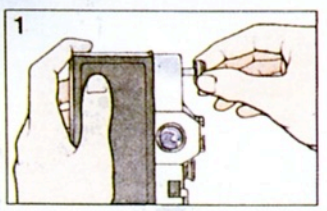


9

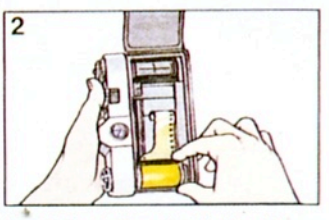


7 *Cartina turistica*

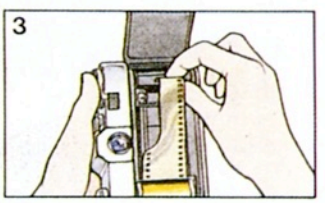
Caricamento di una fotocàmera da 35 mm



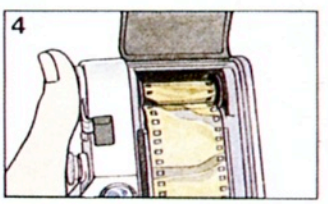
La pellicola va inserita e tolta dalla macchina in luogo protetto dalla luce del sole. Aprite il dorso della fotocamera.



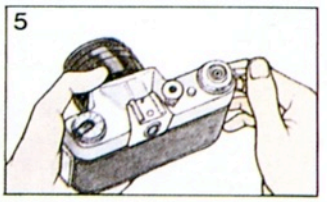
Inserite il caricatore di pellicola nella sede al di sotto della manovella di riavvolgimento. Poi riabbassate la manovella di riavvolgimento.



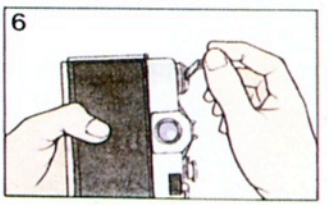
Fissate la coda della pellicola nell'apposita fessura sul rullino vuoto, assicurandovi che i fori della pellicola s'inseriscano sulla dentatura.



Avvolgete la pellicola alternativamente premendo il bottoncino dello scatto e muovendo la leva del riavvolgimento.



Richiudete il dorso dell'apparecchio e continuate ad avvolgere fino a che nel contafotogrammi appare la cifra 1. Ricordatevi di regolare la sensibilità. Quando avete scattato tutte le pose, dovete riavvolgere la pellicola nel suo contenitore.



Per riavvolgere la pellicola, premete il bottone del riavvolgimento e alzate la manovella di riavvolgimento. Riavvolgete fino a quando avvertite una variazione della tensione. A quel punto potete estrarre il caricatore dall'apparecchio.

8 *Da "Il manuale del giovane fotografo" di G. Haines, Ed. Mondadori*

Obiettivo didattico n. 3
— Saper produrre messaggi visivi del tipo informativo/referenziale

L'insegnante abituerà i bambini a produrre, a scopo informativo e secondo i mezzi a disposizione, una serie di disegni, fotografie, diapositive, videoregistrazioni, reportages fotografici, sonori o meno, documentaristici di particolari esperienze di carattere geografico, scientifico, ambientale, storico, ecc., ad uso non solo di coloro che li hanno prodotti, ma anche di altri compagni o altri destinatari.

Si possono realizzare, ad esempio, una serie di diapositive sulla metamorfosi della rana studiata in classe tramite osservazioni dirette, un documentario di educazione alla salute interamente realizzato ed interpretato dagli alunni stessi, una serie di disegni o fotografie effettuati in occasione di una gita scolastica o visita d'istruzione, ecc. (figg. n. 10-11).

UNITA' DI LAVORO 4

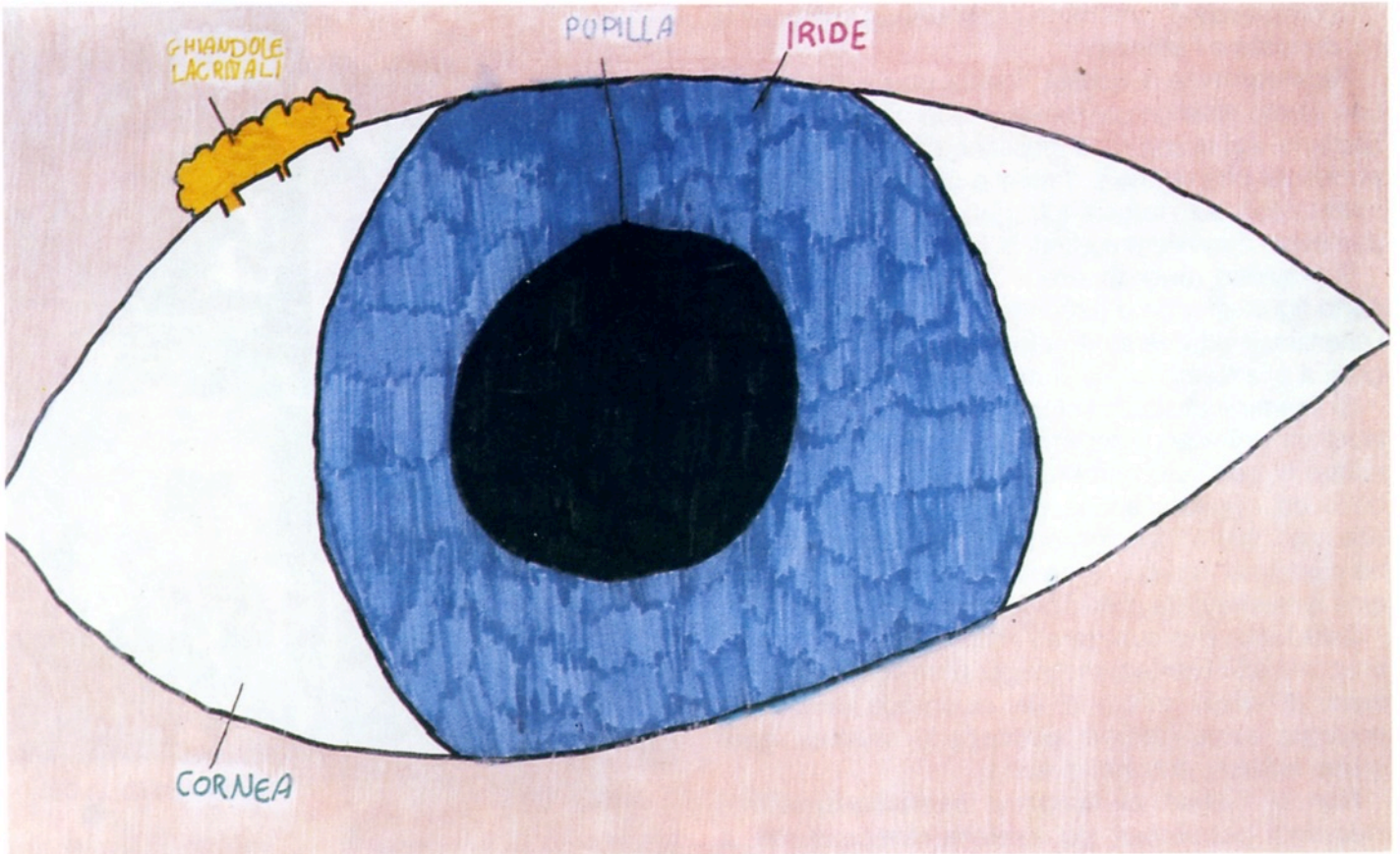
Inventati e disegna un messaggio chiaro per indicare, con un cartello, la presenza di una scuola.

UNITA' DI LAVORO 5

Componi un collage con ritagli di giornale. Per informare i tuoi compagni che il latte è un prodotto nutriente e sano.



10 *Visita di istruzione: Museo di Este*



11 *Disegno dell'occhio esterno. Angela, 8 anni.*

b) Funzione esortativa o conativa

Dal punto di vista linguistico, appartengono a questa funzione tutte le frasi del tipo: ''vieni qui'', ''salutami tuo padre'', ''sta' attento'', ecc. Esse invitano qualcuno a tenere un determinato comportamento o ad effettuare una determinata azione.

Dal punto di vista dell'immagine, si ha la funzione esortativa e conativa quando *''l'atto di comunicazione è stato centrato sul destinatario del messaggio. Rientrano in questa categoria tutte le immagini che hanno uno scopo più o meno esplicito di far fare alcune cose al destinatario della comunicazione come: invitarlo ad acquistare o a fare qualcosa, esortarlo a determinate scelte e comportamenti, persuaderlo e così via''* (3).

Il bambino può essere invitato dall'insegnante ad esaminare diversi tipi di pubblicità, ritagliandola e raggruppandola secondo varie tipologie basate sui valori della società stessa, come ad esempio:

— la pubblicità che usa, per convincere, la bellezza e il corpo femminile abbinato all'oggetto da vendere, secondo gli stereotipi e canoni di bellezza dell'ambiente che produce e a cui è rivolta la pubblicità stessa:
— la pubblicità che usa il concetto di gioventù, in quanto bene che tutti desiderano;
— la preziosità del bambino in quanto bene assoluto;
— la virilità e la forza fisica del corpo maschile;
— immagini o scritte inusuali, apparentemente incomprensibili, che hanno lo scopo di catturare la curiosità e l'attenzione.

Parallelamente a questa ricerca può risultare utile uno studio estetico-compositivo del messaggio pubblicitario. Ad esempio, si possono catalogare tutte le pubblicità che usano il dettaglio o quelle che usano macrofotografie, trucchi fotografici e fotomontaggi o particolari atmosfere o effetti di luce...

Si possono raggruppare le stesse secondo il rapporto figura-sfondo o secondo la capacità di attirare l'attenzione attraverso il colore e/o la composizione grafica o la stessa confezione di un prodotto.

Si esamineranno l'involucro delle varie meredine, la forma dei flaconi dei prodotti cosmetici, fino a far notare al bambino come un qualsiasi semplice prodotto od oggetto, anche privo di pubblicità, come una manciata di noccioline ben confezionate, possono diventare attraenti e desiderabili grazie all'immagine esteriore data dalla confezione.

Sarà facile così suscitare l'interesse nel bambino a produrre ed inventare messaggi pubblicitari su argomenti di studio su cui si sta lavorando (ambiente, ecologia, alimentazione, educazione stradale, geografia, turismo, economia, ecc.).

Non si tratterà di ricopiare pedissequamente i messaggi pubblicitari già esistenti ma produrne di nuovi dimostrando di averne compreso i codici.



12 *Pubblicità che usano la bellezza e il corpo femminile*



13 *Pubblicità che usano l'immagine della gioventù.*







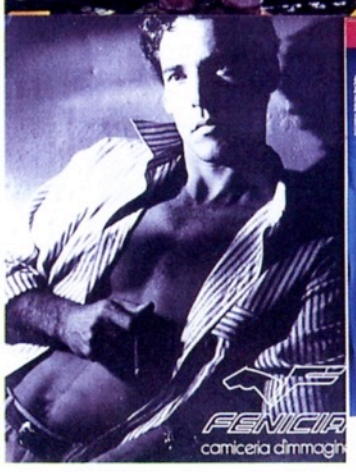


14 *Pubblicità che usano l'immagine del bambino*











15 *Pubblicità che usano l'idea di virilità*







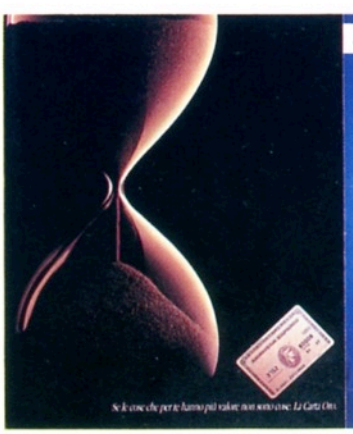


16 *Pubblicità con immagini inusuali*





17 *Pubblicità che usano il dettaglio*



18 *Pubblicità che usano particolari atmosfera*

Interessante potrà essere un tipo di ricerca che prenda in considerazione tutte le altre forme di pubblicità e propaganda esistenti secondo la cultura, l'ambiente e la sensibilità del bambino stesso.

Tra le immagini che hanno la funzione esortativa o conativa, sarà utile ricordare anche tutti quei messaggi visuali che *"vietano o impongono" di fare o non fare qualcosa, come i segnali stradali, i divieti e gli avvisi.*

OBIETTIVI DIDATTICI E UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper individuare il messaggio di tipo "esortativo" trasmesso da una immagine.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le figg. n. 20-21-22 e indica che tipo di azione ti invitano a fare:
— bere latte;
— non accendere fuochi;
— mangiare la merendina.



19



20



21



22

UNITA' DI LAVORO 2

Trascrivi le seguenti frasi sotto le immagini n. 23-24-25 che ti sembrano collegate ad esse:

— Fai!
— La cosa è così!
— Ammirami!



23



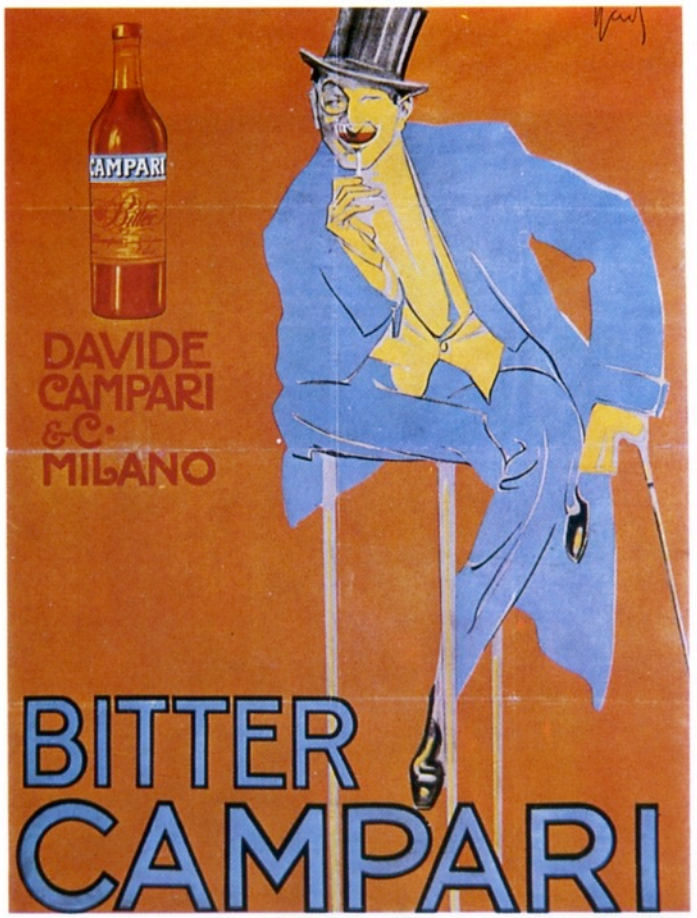
24



25

UNITA' DI LAVORO 3

Osserva le fig. n. 26-27. Quale delle due è più invitante e convincente? Perché?



26



27

UNITA' DI LAVORO 4

Sai descrivere che tipo di comando ti indicano i cartelli delle immagini n. 28, 29, 30?

Fig. n. 28 _____

Fig. n. 29 _____

Fig. n. 30 _____

28





29



30

UNITA' DI LAVORO 5

Osserva attentamente la fig. n. 31 e rispondi. Questa immagine vuole dirmi che:

— una bambina ha colto una rosa perché le piace il suo profumo ..... Vero Falso

— la bambina è felice perché ha trovato un fiore ..... Vero Falso

— questa è una bella bambina ..... Vero Falso

— la boccetta di profumo ai piedi della bimba deve essere comprata ..... Vero Falso

— la donna è importante e le si deve dedicare un "inno" ..... Vero Falso



31

Obiettivo didattico n. 2
— Saper decodificare un messaggio pubblicitario

L'insegnante farà fare numerose osservazioni di varie pubblicità cercando di farle decodificare attraverso domande del tipo esemplificato.

UNITA' DI LAVORO 6

Osserva le pubblicità delle fig. n. 32-33-34 sapresti dire a chi si rivolgono?
Donne - Uomini - Bambini - Vecchi.



32



33



34

UNITA' DI LAVORO 7

Osserva la fig. n. 35. Che relazione c'è tra il profumo e la bottiglietta a forma di anello? Segna le affermazioni.

— hanno lo stesso colore	Vero	Falso
— sono oggetti che usano le donne	Vero	Falso
— sono entrambi dei gioielli	Vero	Falso
— sono tutte e due cose profumate	Vero	Falso
— sono cose preziose	Vero	Falso
— mettersi il profumo addosso è come portare un gioiello	Vero	Falso
— è importante essere profumati perché è come avere qualcosa di prezioso addosso	Vero	Falso



35

UNITA' DI LAVORO 8

Porta a scuola diversi tipi di pubblicità (di detersivi/pasta/giocattoli ecc.)
Osserva e descrivi, raccogliendo anche i dati delle risposte dei tuoi compagni in grafici comparativi:
— il tipo di colore usato
— il tipo di "figure"
— il tipo di "scritte"/parole'
— lo spazio occupato dalle figure
— le qualità messe in risalto
— il tipo di oggetti/figure abbinate al prodotto pubblicizzato
— altre osservazioni...
Ricava dall'analisi indicazioni di tipo generale (Ad esempio: nelle pubblicità di detersivi vengono usati spesso come colori il bianco e l'azzurro perché esprimono meglio il concetto di pulito/pulizia).

UNITA' DI LAVORO 9

Quasi tutte le pubblcità trasmettono un messaggio evidente ed uno nascosto, sapresti individuarli nelle seguenti immagini?
Fig. n. 39 (Esempio):
Messaggio evidente: «Compra gli occhiali "Persol"».
Messaggio nascosto: «Come si può vedere, la ragazza che porta gli occhiali "Persol" è un tipo speciale. Se comprerai gli occhiali "Persol" sari anche tu un tipo speciale»

Adesso fai tu!

Fig. n. 40
Messaggio evidente: _____
Messaggio nascosto: _____

Fig. n. 41
Messaggio evidente: _____
Messaggio nascosto: _____



36



37



38



39



40



41

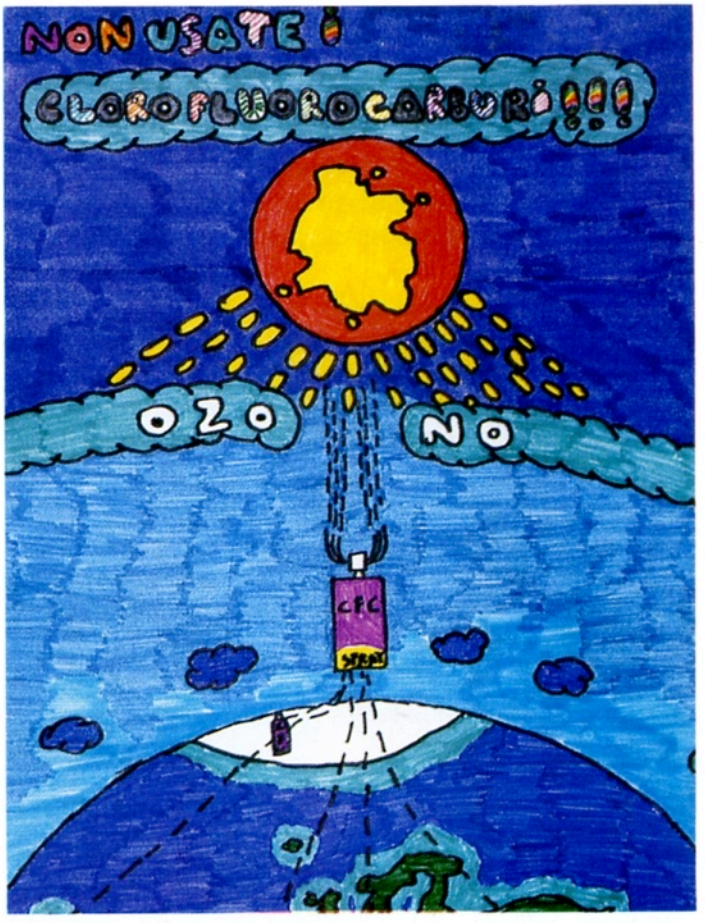
Obiettivo didattico n. 3
— Saper inventare un tipo di messaggio esortativo efficace.

UNITA' DI LAVORO 10

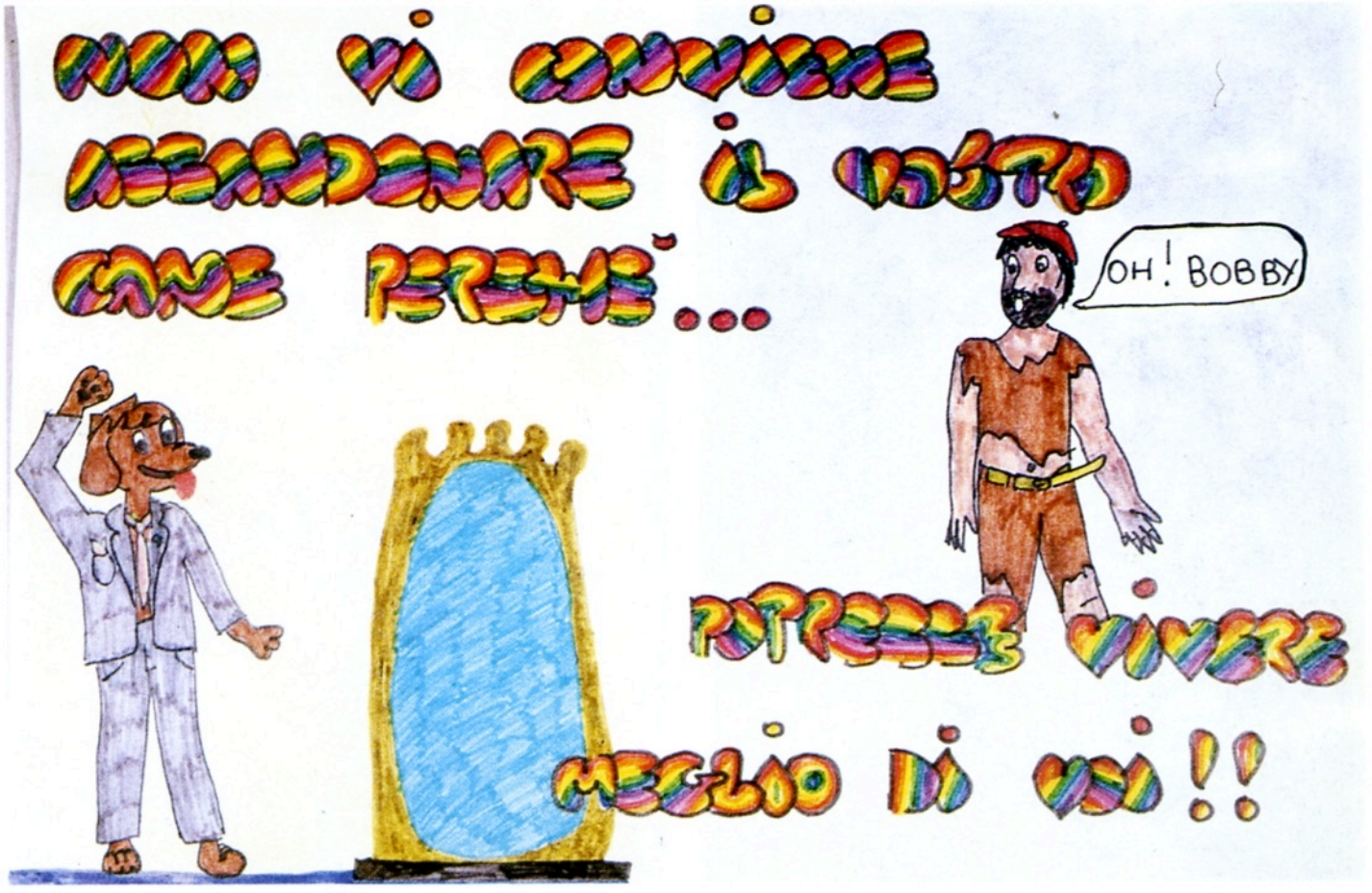
Inventati un cartello che inviti ad un comportamento migliore. Confronta i risultati con i compagni e scegli i messaggi più efficaci, da esporre a monito di tutti. (Es. figg. n. 42-43-44).



42 *Filippo, 8 anni.*



43 *Nicola, 10 anni*



44 *Ileana, 10 anni*

c) *Funzione fàtica o di contatto*

Le immagini pubblicitarie possiedono un'altra funzione detta *''fàtica'' o di ''contatto''*. Tale funzione, che costituisce quasi un tutt'uno con quella esortativa, è data dalle *caratteristiche attraenti del messaggio stesso* che si impongono all'attenzione immediata del destinatario del messaggio.

La corrispondenza a livello linguistico della funzione ''fàtica'' o di ''contatto'' è rappresentata da frasi o esclamazioni del tipo ''ehi!'', ''senta'', ''pronto'' (detto al telefono), quando cioè si stabilisce un primo ''contatto'' con qualcuno per trasmettergli un successivo messaggio.

Anche in *immagini* di *tipo esortativo* o *pubblicitario*, attraverso caratteristiche attraenti, si cerca di stabilire un primo ''contatto'', per attirare successivamente l'attenzione del destinatario sul contenuto del messaggio stesso e convincerlo della ''bontà'' del prodotto e della ''necessità'' di possederlo.

La funzione fàtica in una immagine pubblicitaria può essere svolta da elementi come il nudo, come colori particolarmente vistosi o, sul piano del messaggio verbale che quasi sempre accompagna tale tipo di immagini, da affermazioni esagerate o paradossali che poco hanno di obiettivo o scientifico.

Hanno funzione fàtica pure certe immagini pubblicitarie di riviste o di manifesti murali che, senza avere alcun riferimento diretto con il prodotto che pubblicizzano, attirano la curiosità del destinatario, suscitando in lui l'attesa di scoprire il messaggio nascosto. Tali immagini, di solito, riappaiono nella pagina successiva della rivista o, nel caso dei manifesti murali, dopo un certo periodo di tempo, completate da uno slogan e dal nome del prodotto (vedi figg. n. 45-46).

Anche le copertine di libri, riviste, dischi e le confezioni di qualsiasi prodotto commerciale, hanno la funzione di stabilire un contatto in quanto, attirando l'attenzione dell'eventuale acquirente, lo invogliano all'acquisto (figg. n. 47-48).



45



46



47



48

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper riconoscere il tipo di contatto instaurato da una data immagine.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le immagini e scrivi che tipo di richiamo ti inviano (es. "ehi!" "ascolta!" "senti!" "guardami!" "girati!" "osservami!" ecc.).

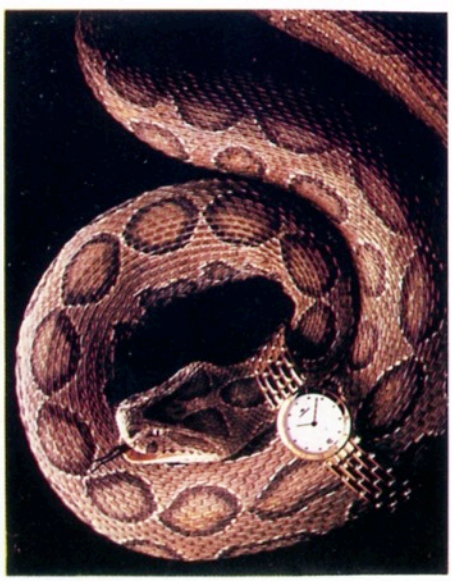
Fig. n. 49 _____

Fig. n. 50 _____

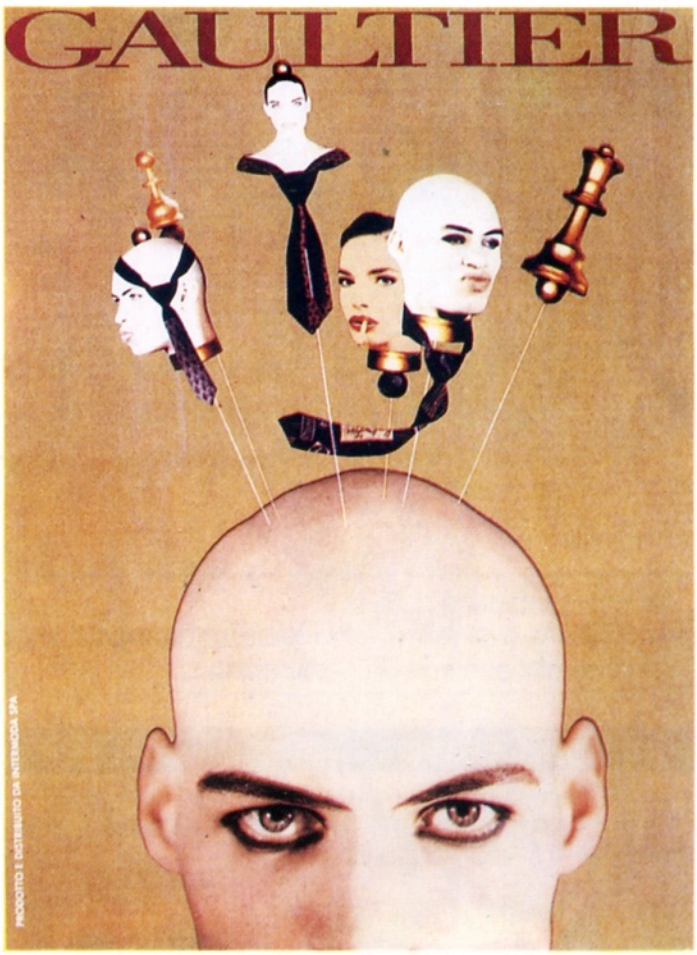
Fig. n. 51 _____



49



50



51

UNITA' DI LAVORO 2

Nelle figg. n. 52-53-54 c'è un rapporto tra il soggetto principale e il prodotto?

SI NO

Segna a che cosa serve la figura usata in primo piano:

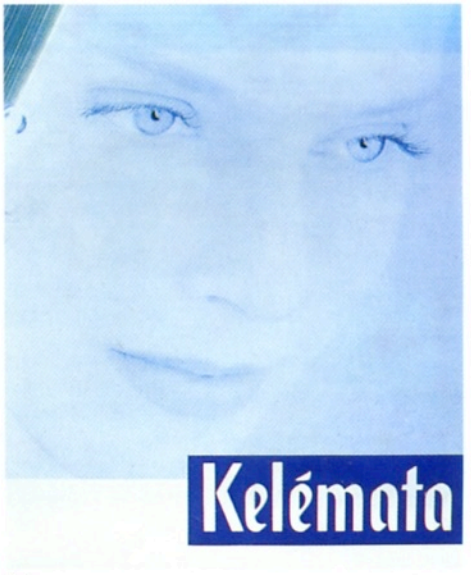
- ☐ a nulla
- ☐ a richiamare l'attenzione
- ☐ ad esprimere "bellezza"



52



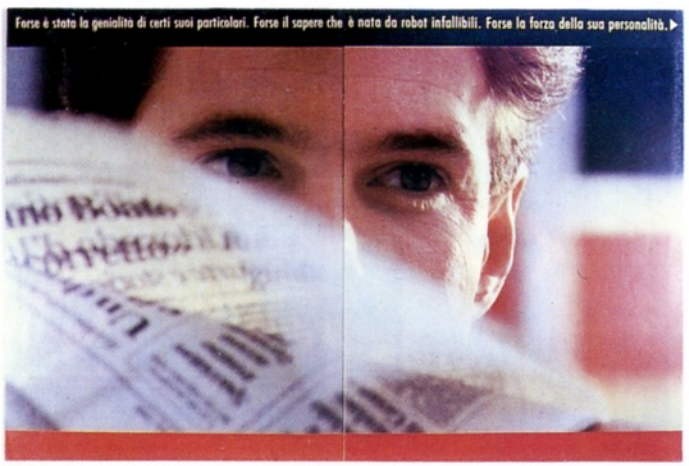
53



54

UNITA' DI LAVORO 3

Osserva la fig. n. 55. Riesci a capire di che prodotto si tratta?
Osserva ora la fig. n. 56. Che rapporto ha con la precedente?
Sapresti dire perché il messaggio è stato costruito in due immagini invece che in una sola? Sai individuare in quali altri occasioni le trasmissioni televisive o i giornaletti per bambini usano questo sistema di "lasciare in sospeso" i messaggi?
Ricorda e raccogli pubblicità di questo tipo.



55

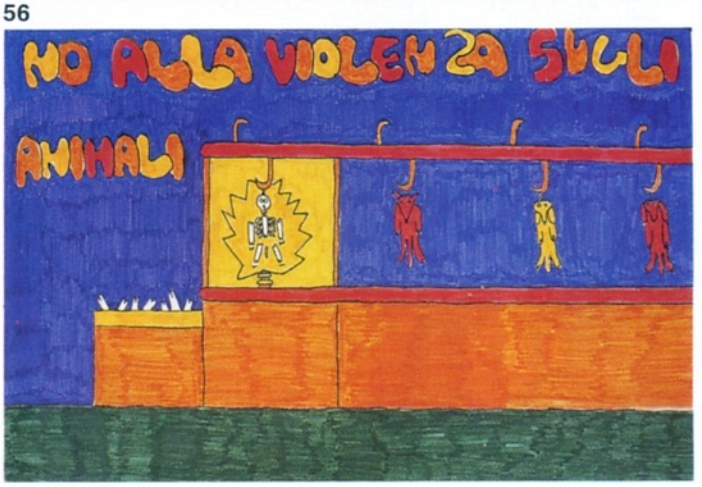


56

Obiettivo didattico n. 2
— Riuscire a stabilire, attraverso un disegno, un contatto efficace con un destinatario.

UNITA' DI LAVORO 4

Inventati un disegno efficace per attirare l'attenzione e verificane l'effetto presentandolo assieme a quelli dei tuoi compagni, ad altri alunni della tua scuola. (Es. fig. 57)



57 *Giorgio, 9 anni.*

d) Funzione espressiva o emotiva

Dal punto di vista linguistico tale funzione può essere rappresentata da frasi come: "sono contento di essere qui" o "sono stanco di studiare", ecc.

Anche l'immagine assume una funzione espressiva o emotiva quando è *l'emittente che esprime un sentimento, una sensazione, uno stato d'animo personale.* Una immagine può spesso essere compresa solo se il destinatario cerca di immedesimarsi nello stato d'animo dell'emittente o nel contesto rappresentato.

Si possono a questo proposito suggerire al bambino molti esercizi.

Oltre che ricercare e ritagliare immagini che esprimano questa funzione, si possono fare eseguire disegni, composizioni, collages, pitture, fotografie ecc. con l'obiettivo di esprimere sentimenti, stati d'animo, sensazioni, tenendo presente che il *centro dell'attenzione* non è più il ricevente, ma è *l'espressione che esce dall'emittente stesso.*

È importante far considerare al bambino che, a volte, una espressione visuale di tipo personale, emotivo, è importante anche al di là del fatto che essa sia immediatamente comprensibile da parte di chi la vedrà. Spesso egli, al contrario, si trova inibito davanti alla propria incapacità a rappresentare oggetti e situazioni reali proprio perché "teme" il giudizio altrui anche quando la sua rappresentazione non è destinata agli altri.

Una volta acquisita questa sicurezza, il bambino potrà anche comprendere meglio e valutare più serenamente la produzione visivo-artistica moderna e contemporanea che segue canoni diversi da quelli usuali.



58



59

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper individuare il messaggio espressivo trasmesso da una immagine.

L'insegnante potrà proporre di analizzare non solo l'insieme del volto ma anche dettagli di esso o dell'insieme della figura umana: ad es. occhi, bocca, sopracciglia, mani, capelli, ecc.

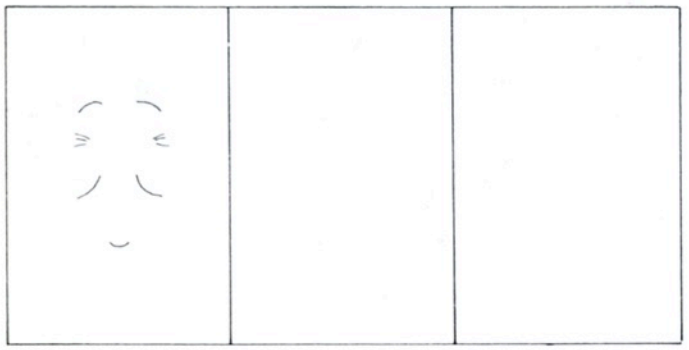
UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le espressioni rappresentate nella fig. n. 59 Che emozioni rappresentano?
(Tristezza-rabbia-allegria-noia-stanchezza-disperazione).

UNITA' DI LAVORO 2

Delle immagini nella fig. n. 60, ridisegna i tratti che indicano i sentimenti individuati e poi completa il volto a tuo piacimento.





60

UNITA' DI LAVORO 3

Osserva le due fig. n. 61 e n. 62. Quale delle due ti trasmette un senso di ordine? e quale di confusione?
Individua quali sono gli elementi, che indicano l'ordine o la confusione analizzando:

— il tipo di colore usato
— le luci o le ombre
— il peso delle figure
— il tipo di linee (spezzate/oblique ecc.)
— lo spazio occupato dagli elementi
— ecc.



61

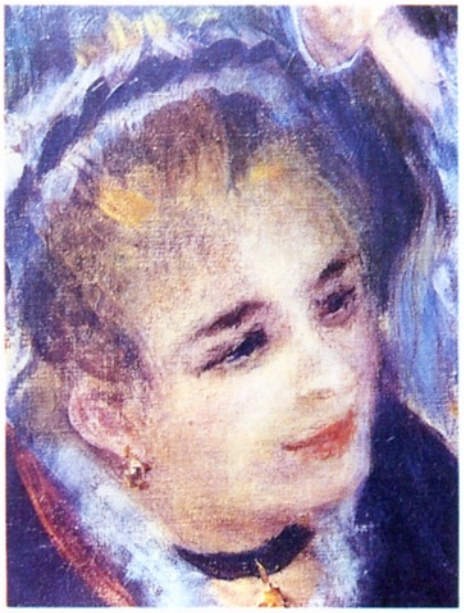


62

Obiettivo didattico n. 2
— Saper leggere la funzione espressiva di una fotografia o di un'opera d'arte (classica o moderna)

UNITA' DI LAVORO 4

Indica, osservando le tre figg. n. 63-64-65 quali messaggi ha voluto trasmettere il pittore/fotografo.



63 *A. Renoir - Le moulin de la galette - Particolare*



64



65 *Michelangelo - Cappella Sistina. Giudizio Universale (part.)*

Obiettivo didattico n. 3
— Saper esprimere un messaggio emotivo attraverso una produzione visiva.

L'insegnante proporrà tematiche diversificate quali: la paura, l'allegria, la tristezza ecc. da eseguire con tecniche varie (particolarmente adatto l'uso di pennarelli o colori a tempera o colori a dita perché immediati) con soggetti realistici o astratti, proponendo brani musicali di ascolto opportunamente scelti.

UNITA' DI LAVORO 5

Ascoltando "Le quattro stagioni" di A. Vivaldi, con i colori a tempera, esprimi liberamente i tuoi sentimenti.

UNITA' DI LAVORO 6

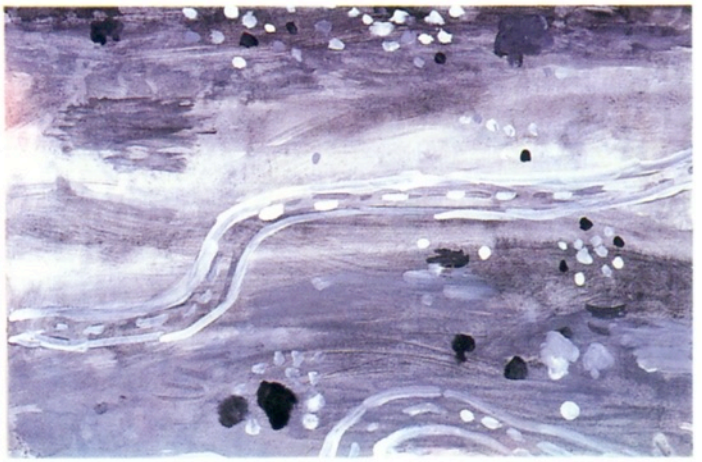
Rifacendoti ad un fatto di cronaca, anche locale, recentemente accaduto, che ha suscitato forti sentimenti di partecipazione da parte di tutta la comunità, cerca di rappresentarlo mettendo in evidenza la parte emotiva della situazione (dopo l'opportuna discussione in classe con l'insegnante). Confronta il risultato con quello dei tuoi compagni.

UNITA' DI LAVORO 7

Cerca di rappresentare in forma astratta i seguenti sentimenti: allegria-tristezza ecc. (Es. figg. n. 66-67).



66 *Serena, 8 anni.*

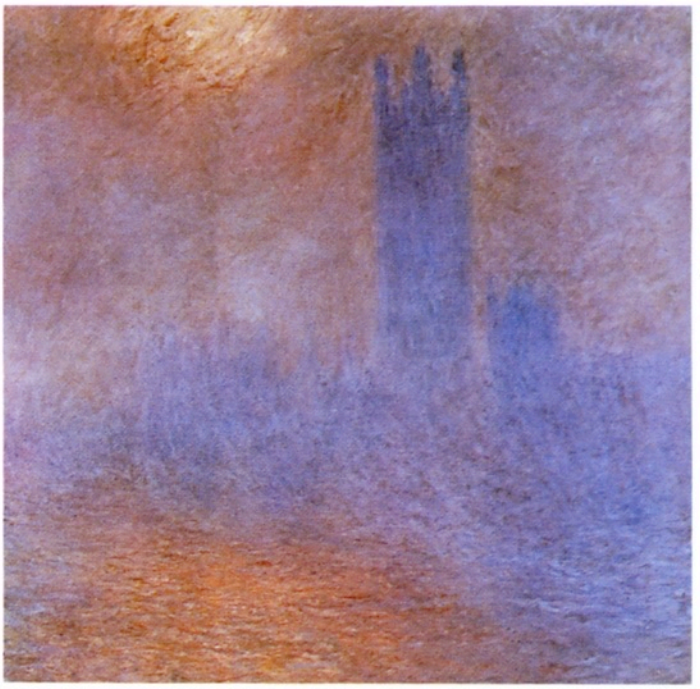


67 *Cristina, 9 anni.*

e) Funzione estetica

Legata molto spesso alla funzione espressiva o emotiva è la funzione estetica, in cui *l'attenzione è incentrata sulla forma,* sugli *effetti estetici, sui colori, sul taglio compositivo, sugli effetti di luce dell'immagine* che costituisce il messaggio. È evidente il collegamento con la funzione estetica di tipo verbale per quanto riguarda tutta una serie di possibili espressioni linguistiche che possono andare dal *verso poetico*, in cui il contenuto è accompagnato da una certa cadenza ritmica e dell'assonanza dei termini, ai giochi di parole, in cui è ancora l'assonanza o la dissonanza a determinare nel messaggio una certa forma, a volta fine a se stessa.

Anche per quanto riguarda l'immagine, un messaggio può essere fine a sè stesso ed esaurirsi nella sua funzione puramente estetica oppure può assolvere il compito di esprimere meglio (attraverso una certa atmosfera data dal taglio compositivo, dalla luce, dal colore, ecc.) lo stato d'animo dell'emittente ed assolvere quindi, in modo più aderente alla comprensione del destinatario, la sua funzione espressiva o emotiva.



68 *C. Monet. Il Parlamento di Londra nella nebbia. Musée National du Louvre (Jeu de Paume), Paris.*

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper riconoscere la "poesia" di una immagine

L'insegnante abituerà gli alunni a rappresentare con disegni, brani poetici e, viceversa, a trarre da immagini spunti per composizioni poetiche. Importante sarà l'analisi di opere artistiche con funzioni prevalentemente estetiche, condotte osservando colori - forme - tecnica - linee - composizione - ecc. usate dall'artista.



69

UNITA' DI LAVORO 1

A quali delle fig. n. 70 e n. 71-72 collegheresti queste due poesie? Spiega perché...

LA NOTTE
La notte nera nera fa sparire ogni cosa!
La luna ferma ferma
se ne sta lassù,
assomiglia alla terra, ma è piccola così.
Quando si accende la sua luce
qualche volta il cielo è blu;
giallo e blu stanno bene vicini
sono animo fino al mattino.
Adesso la notte sparirà,
e la luna, la luna si spegnerà.

(SHADIA MARHABA, 9 anni)

IL SILENZIO
Il silenzio è un vicolo
lungo lungo
e buio
dentro al nostro cuore.
Il silenzio è la pioggia
che cade silenziosamente.
Il silenzio è l'inverno
e tutta la gente
che sta dentro casa.
È un fiore appassito
che non dà più profumo.
Il silenzio è la luce del sole
che svanisce
svanisce
e arriva la notte.
Il silenzio è quando si dorme
e non si vede più niente.

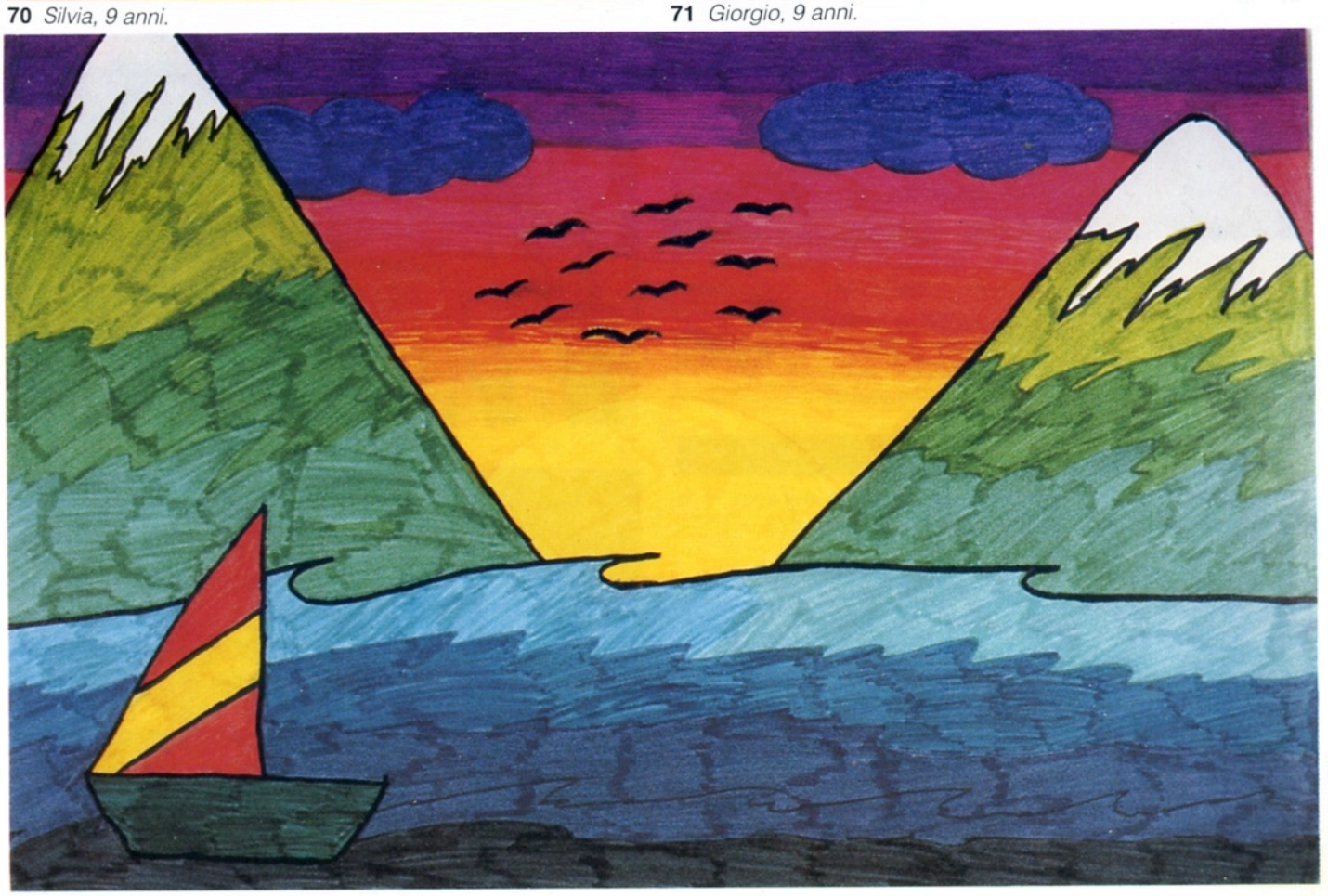
(SIBILLA BANDIERA, 10 anni).



70 *Silvia, 9 anni.*



71 *Giorgio, 9 anni.*



72 *Renato, 10 anni.*

UNITA' DI LAVORO 2

Osserva le immagini n. 73-74-75-76. Completa (o descrivi a voce) lo schema sotto riportato.

Colori usati _____

Luce/ombre (da dove provengono, intensità ecc.) _____

_____

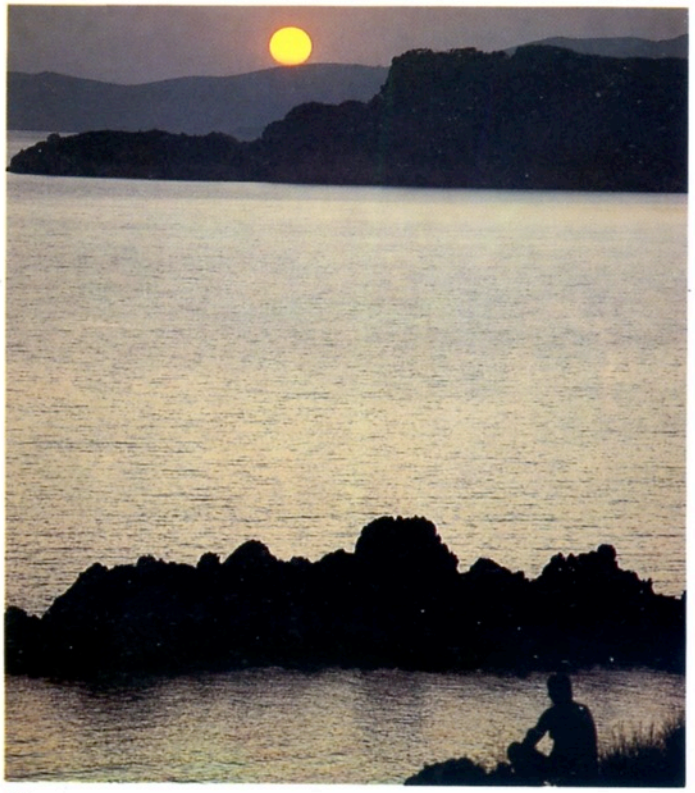
Figure usate (armoniche/disarmoniche/posizione occupata ecc.)

_____

Centro dell'attenzione _____

Sentimenti espressi _____

Composizione delle forme (equilibrata/proporzionata ecc.) _____



74

Obiettivo didattico n. 2
— Saper produrre messaggi visivi con funzioni estetiche.

UNITA' DI LAVORO 3

Leggi questa filastrocca e cerca di esprimere le immagini in te suscitate attraverso una composizione (astratta/realistica ecc.)

I COLORI DEI MESTIERI
Io so i colori dei mestieri:
sono bianchi i panettieri
s'alzano prima degli uccelli
e han la farina nei capelli;
sono neri gli spazzacamini,
di sette colori son gli imbiachini;
gli operai dell'officina
hanno le mani sporche di grasso:
i fannulloni vanno a spasso,
non si sporcano neanche un dito,
ma il loro mestiere non è pulito.

G. RODARI



73 *V. Van Gogh: caffé di notte - 1888, New Haven, Yale University Art Sattery.*



75



76

f) Funzione metalinguistica

Per quanto riguarda la lingua, tale funzione si riferisce alla *riflessione sulla lingua stessa,* per studiarne le componenti semantiche, strutturali o logiche, o per acquisirne la padronanza.

Il discorso è analogo per l'immagine quando in un messaggio l'oggetto è il linguaggio visuale stesso. Ad esempio, una immagine che rilevi le linee di forza di un'altra immagine svolge la funzine metalinguistica in quanto invita a riflettere sulle *regole compositive di un messaggio visuale.*

Un altro esempio può essere dato da un'immagine che "parla di se stessa" quando, come nella pubblicità della "Kodak" della fig. n. 77 c'è un'immagine dentro l'immagine.

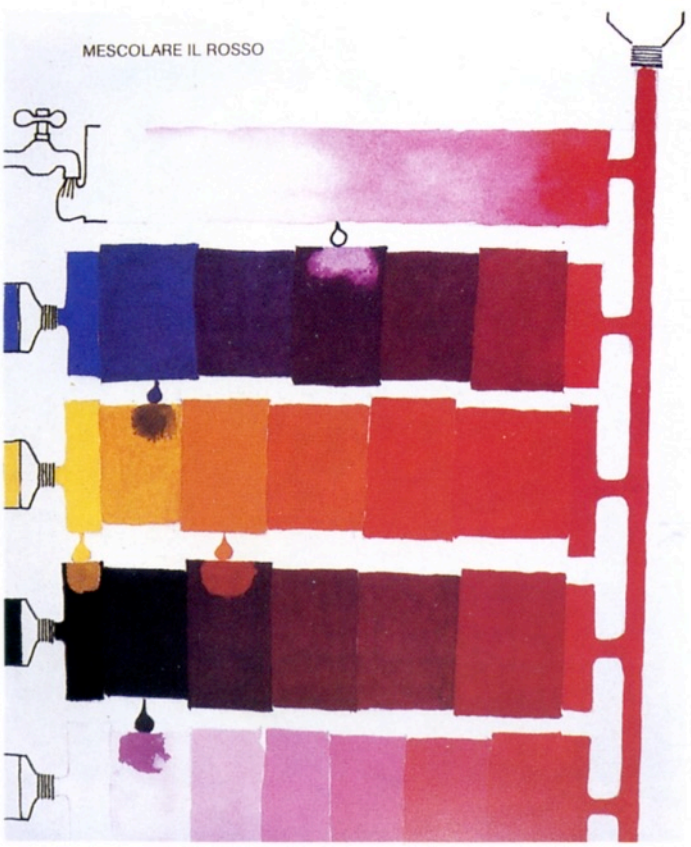
OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÁ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper individuare la funzione metalinguistica di un'immagine.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le figg. n. 78-79-80.
Indica su che cosa ti danno delle informazioni: sui colori - sulle luci - sulle superfici.
Si può dire che attirano l'attenzione sul linguaggio visivo stesso?

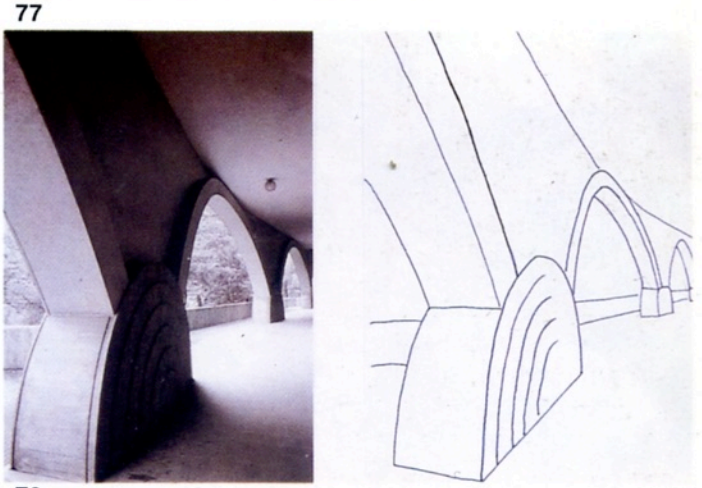
SI NO



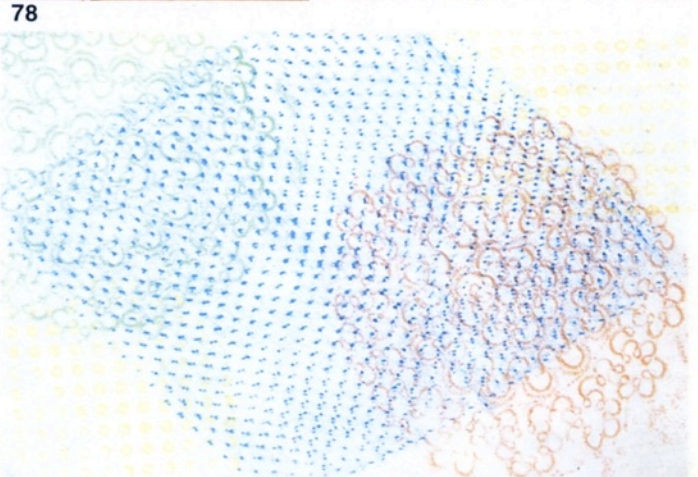
79 *da "Il rosso" a cura di R. Eco, Ed. Zanichelli*



77



78



80

Obiettivo didattico n. 2
— Saper "informare" sul linguaggio delle immagini

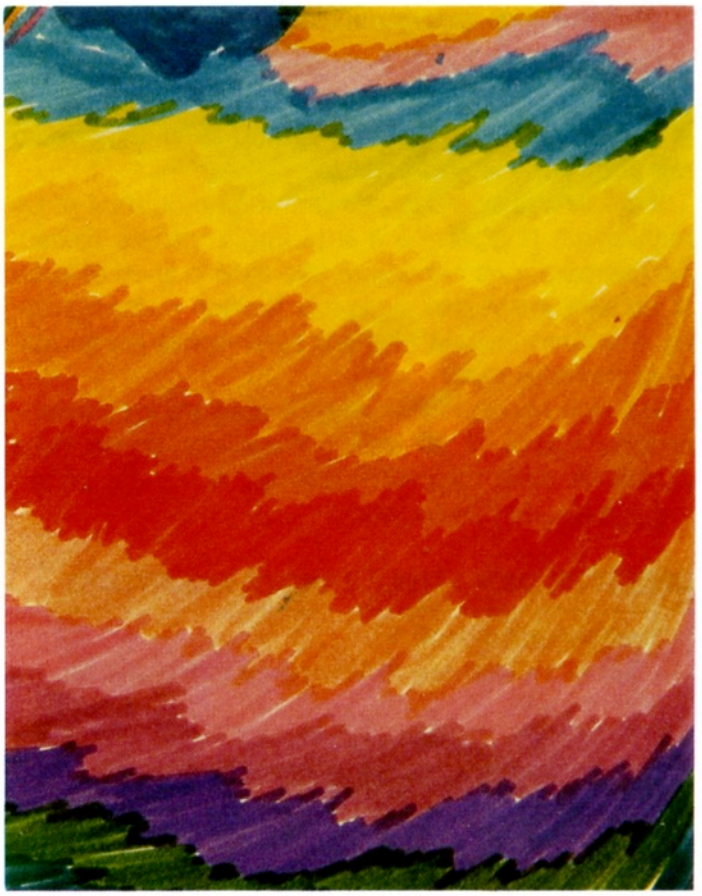
L'insegnante abituerà gli alunni a fare esercizi per verificare alcune possibilità riguardanti le tecniche, i colori, le linee ecc. I prodotti avranno tutti una funzione metalinguistica (Es. figg. n. 81-82).

UNITA' DI LAVORO 2

Usando i pennarelli/pennelli riempi delle strisce cercando di scoprire i diversi modi di usarli.

UNITA' DI LAVORO 3

Usando solo il colore a tempera blu (o rosso, giallo), diluendolo più o meno con l'acqua (oppure aggiungendo il colore bianco/nero) ricerca tutte le sfumature possibili.



81 *Sara, 8 anni.*



82 *Giacomo, 8 anni.*

g) Funzione "prevalente"

Naturalmente non ci sono confini netti tra una funzione e l'altra.

Una stessa immagine, infatti, *può svolgere più funzioni:* quella esortativa, perché invita a comprare un prodotto, quella informativa perché informa sulle caratteristiche del prodotto stesso (fig. n. 83) quella emotiva (fig. n. 84) ed estetica (fig. n. 85) perché, attraverso gli elementi stessi dell'immagine, può ricercare un determinato effetto compositivo che, a sua volta, può esercitare una funzione "fàtica" o suscitare un certo sentimento.

Allo stesso modo una immagine che svolge una funzione informativa può svolgere anche una funzione fàtica per attirare l'attenzione del destinatario non sul prodotto da vendere ma su di un problema sociale, attraverso una certa composizione, e così via (fig. n. 86).



83



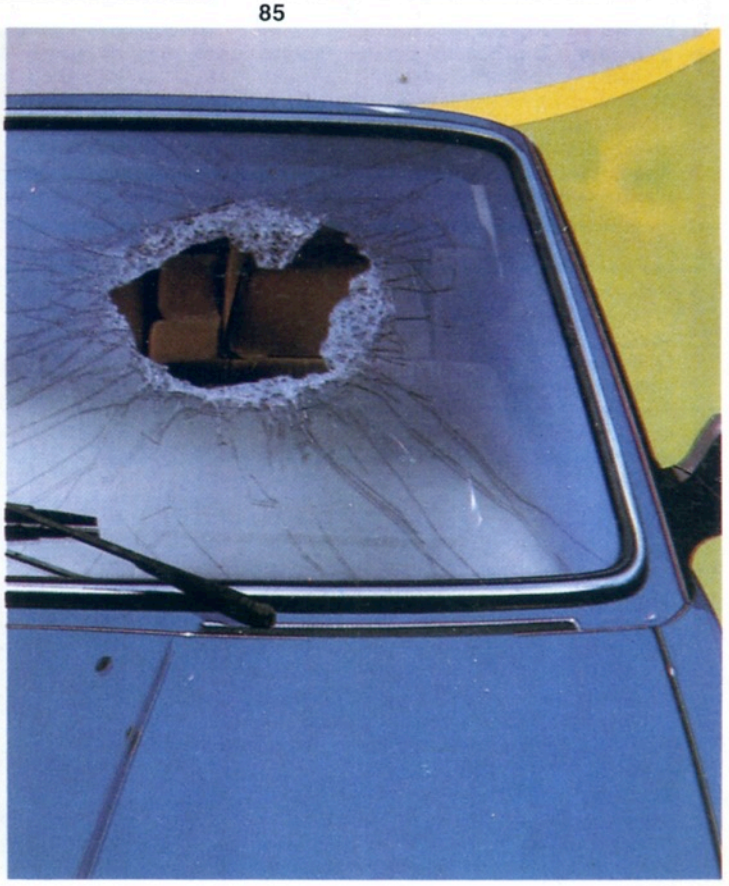
84



85



86

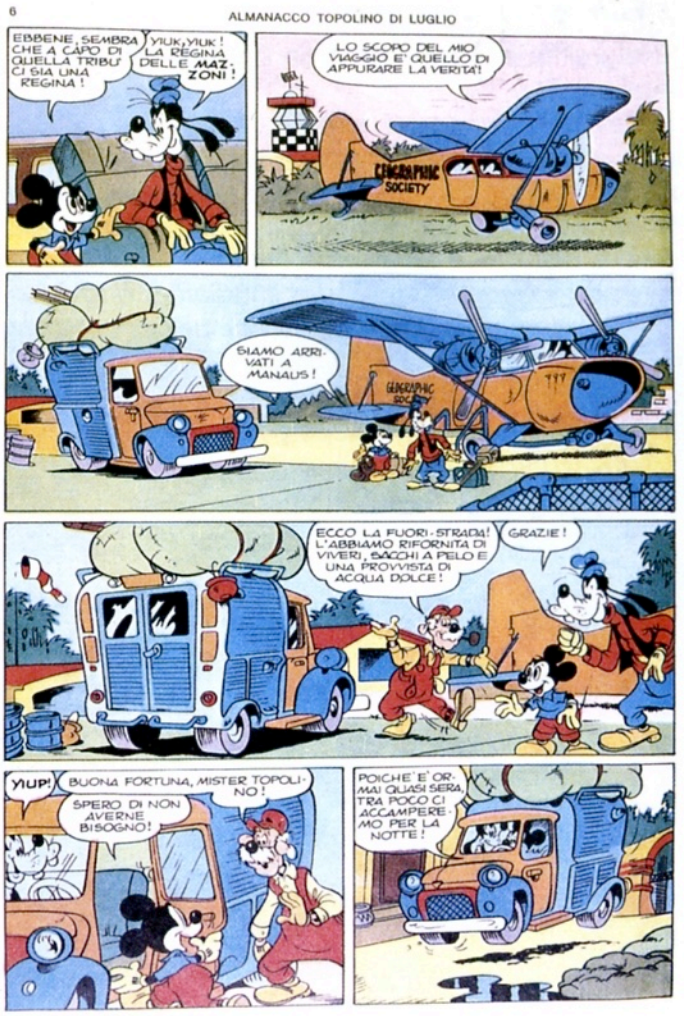


Occorre perciò individuare, nella *struttura del messaggio,* qual è la *"funzione predominante" tra tutte le funzioni rilevate* in una determinata immagine. In genere, in base alla loro importanza, le diverse funzioni possono essere classificate secondo una *disposizione di tipo gerarchico*.

All'interno della funzione referenziale o informativa si possono identificare altre funzioni.

Accanto alla funzione narrativa si può accennare alla *funzione celebrativa*: si pensi ai ritratti o alle statue di personaggi illustri o alle stesse narrazioni per sequenze di immagini di argomento religioso (figg. n. 87-88-89).

La *funzione narrativa* è quella esercitata da tutte le immagini che hanno lo scopo di "narrare" qualcosa, ad es. il fumetto e il cinema, che porgono immagini in sequenza. Anche altre sequenze di immagini, hanno la funzione di narrare una determinata vicenda o avvenimento, come affreschi medievali, miniature, ecc.



87



88 *Raffaello. Ritratto di Leone X. Firenze, Uffizi.*



Mantegna. Adorazione dei Magi

89 *Mantegna. Adorazione dei Magi (part.). Firenze, Uffizi.*

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper rilevare la "funzione prevalente" in un messaggio visivo.

UNITA' DI LAVORO 1

Osserva le immagini n. 90-91. Segna quali funzioni hanno, scrivendole in ordine di importanza.

Funzione estetica
informativa
espressivo/emotiva



90

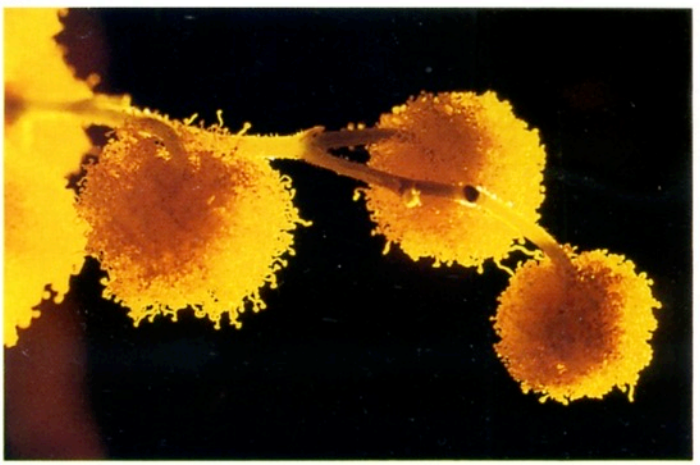
UNITA' DI LAVORO 2

Ciascuna delle immagini ha varie funzioni, scrivi qual è quella "prevalente".

Fig. n. 92: _____

Fig. n. 93: _____

Fig. n. 94: _____



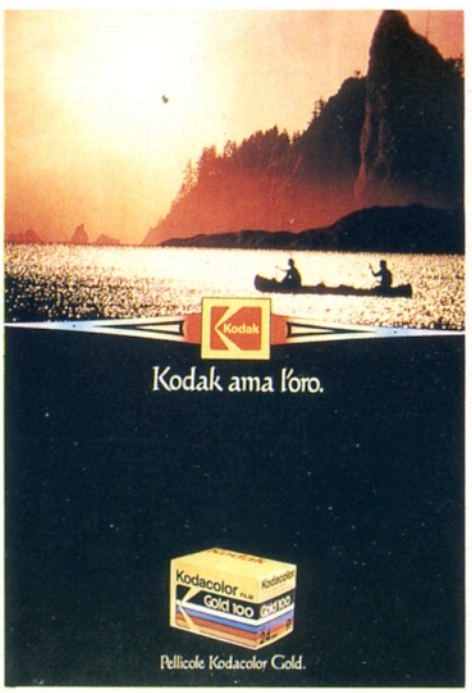
91



92



93



94

(1) W. MORO, Didattica della comunicazione visiva, La Nuova Italia, Firenze 1985.
(2) R. JACOBSON, Lo sviluppo della semiotica, Bompiani 1978. Vedi anche: G.P. CAPRETTINI, Aspetti della semiotica, Einaudi, Torino 1980, pagg. 1-10; G.P. LEPSCHY, La linguistica strutturale, Einaudi, Torino 1966, cap. VI, pagg. 119-128.
Per una esemplificazione delle funzioni riferite alla linguistica, si veda J.S. BRUNER, Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma 1972, pagg. 166-176.
(3) W. MORO, op. cit., pag. 123.

3. TECNICHE E MATERIALI



INTRODUZIONE



1

Nel precedente capitolo abbiamo affrontato i processi di comunicazione da un punto di vista globale, per permettere una prima lettura consapevole del linguaggio visivo.

Si è spesso ribadito, però, che i processi di *lettura* e di comprensione non possono essere disgiunti dai processi di *scrittura* e di produzione.

La distinzione tra i due momenti, in questo lavoro, è quindi dovuta puramente ad esigenze di esposizione logica dei singoli argomenti.

Se, però, nel linguaggio verbale, il momento della lettura e della scrittura sono quasi inscindibili, nel linguaggio visuale il *leggere* e lo *scrivere*, la *fruizione* e la *produzione*, sono sempre stati considerati come due fasi distinte.

Per quanto riguarda la lettura, si è spesso pensato che bastasse vedere per capire, scambiando i segni iconici con gli oggetti reali. Ed ecco spiegata l'incredulità, la perplessità e, talvolta, le invettive contro l'autore, davanti ad un'opera astratta.

Di contro, sta l'idea che la produzione sia un aspetto che riguarda solo pochi iniziati particolarmente dotati: pittori, scultori, fotografi, registi ecc.; invece, in analogia con il linguaggio verbale, *la lettura e la scrittura fanno parte di un unico processo*: separare le due cose significa rinunciare alla reale comprensione dei fenomeni visuali e alle possibilità di importanti contributi per lo sviluppo cognitivo del bambino.

Poiché, per la corretta formulazione di un discorso, è necessario conoscere le regole grammaticali e sintattiche che sottostanno al linguaggio verbale, è altrettanto importante conoscere e saper applicare le *regole* che stanno alla base *del linguaggio visuale*, sia per la fruizione che per la produzione.

Abbiamo già esaminato nei precedenti capitoli le regole della percezione, della composizione e della comunicazione. In questa parte del lavoro proporremo, invece, un approccio di tipo *fisico* agli elementi del linguaggio visivo.

I Nuovi Programmi danno, in questo senso, alcune indicazioni precise. Si tratta di esplorare e di conoscere gli elementi e le regole che rendono *visibile*, e quindi *leggibile*, un messaggio visivo e di rispettare le caratteristiche psicologiche del bambino partendo dalle sue prime esperienze e *"sfruttando le* (proprie) *capacità sensoriali* (per cui) *toccando e vedendo apprende e capisce"*.

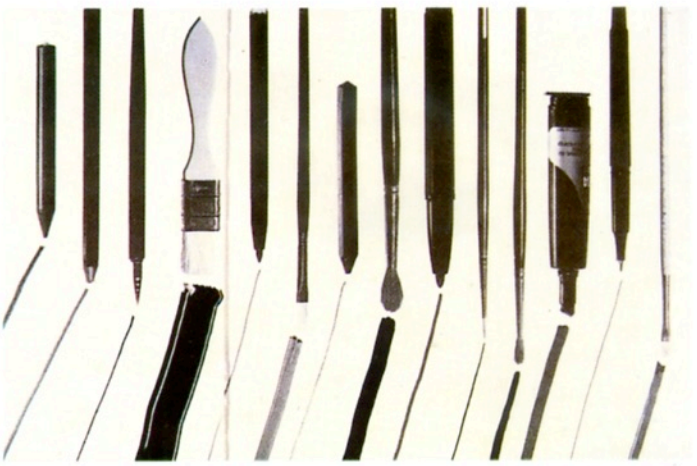
La metodologia che si dovrà usare *è quella della ricerca*, procurando che sia l'alunno stesso, stimolato opportunamente dall'insegnante, a percorrere in modo operativo l'itinerario che lo porterà *all'esplorazione degli elementi del messaggio visivo* e all'*acquisizione delle relative regole e tecniche*.

Ciò significherà quindi che dovranno essere stimolate *tutte le capacità*, sia a livello operativo-pratico (manualità) che a livello intellettivo, *secondo le caratteristiche psicologiche dell'età evolutiva*.

Nell'analizzare gli elementi del messaggio visivo, ci riferiamo, anche se non rigidamente, allo schema di Bruno Munari già citato (vedi pag. 32).

Le esperienze sugli elementi fisici di un messaggio visivo, proposte dallo schema, assieme alla ricerca sui mezzi e sui materiali, sono interessanti per almeno *quattro considerazioni*.

a) Si tratta essenzialmente di una *attività di "ricerca"* applicata non più solo ed esclusivamente ad ambiti storico-geografico-scientifici ma al mondo dell'immagine. È possibile *sperimentare* come si possono comportare le diverse superfici trattate con i diversi mezzi (matite, pennarelli, pastelli a cera, ad olio, tempere, inchiostri ecc.), *scoprire* i diversi modi in cui si può usare un mezzo qualsiasi (ad es. il pastello a cera, che può offrire una gamma vastissima di modalità d'uso) o *esplorare* il mondo cromatico attraverso la mescolanza dei colori primari per ottenere tutte le possibili sfumature e fare un'infinità di altre esperienze (fig. n. 2).



2 *Ogni funzione comunicativa richiede la scelta cosciente di un adeguato mezzo di trasmissione (da "I segni" a cura di C. Frigerio, ed. Zanichelli).*



3

b) Un tale modo di procedere porta ad una *maggiore comprensione dell'arte* in generale e dell'arte moderna in particolare, davanti alla quale ci sentiamo spesso impotenti a capire, se non, talvolta, presi in giro.

L'arte moderna è soprattutto ricerca, come lo è tutta quella serie di esperienze sopra accennate, in cui, oltre al prodotto finale, è importante il processo che ha condotto alla sua realizzazione. Secondo quest'ottica anche l'Educazione all'Immagine, superato il momento della "libera espressione" o, addirittura, della "ricreazione", assume dignità formativa (fig. n. 4).

c) Le esperienze di ricerca sui mezzi e sui materiali portano al *superamento* della tendenza tradizionale *a considerare l'espressione grafica come rappresentazione del reale.* Abbiamo già visto nella prima parte come il riferimento alla realtà, nelle raffigurazioni del bambino, presenti alcuni problemi (fig. n. 6).

d) Le ricerche sopraddette hanno il pregio, indiscutibile, di poter essere svolte con *materiale povero*, di *recupero* (fig. n. 5) o con strumenti come matite, pastelli, pennarelli, che tutti i bambini portano a scuola dentro la loro cartella ma che, molto spesso, non sanno usare o usano in modo improprio.

Le attività sulle superfici portano, ad esempio, ad utilizzare i più svariati tipi di carta e cartone che il bambino può ricercare nel proprio ambiente, abituandosi a *"riciclare" materiali* che, altrimenti, finirebbero nella spazzatura. Sono evidenti, in questo caso, le implicazioni educative di tipo *ecologico.*

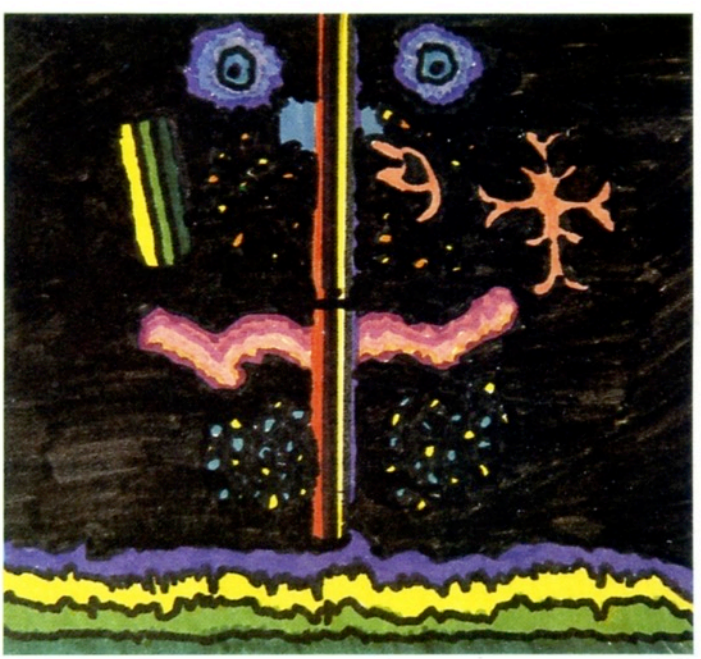
Per quanto detto è chiaro come non si possa più ricorrere all'alibi della carenza di materiali e di mezzi della scuola per non programmare un completo curricolo di educazione all'immagine.



4 *Max Ernst: All'interno della vista (1929). Parigi, Collezione privata.*



5



6 *Sara, 8 anni.*

Tecnicismo o espressività?

C'è ancora la tendenza a considerare il momento "espressivo" legato all'immagine, al suono, alla musica e al movimento, come qualcosa di *liberatorio* rispetto alle altre discipline tradizionalmente intese come più rigorose e quindi più impegnative.

Costringere i bambini ad un esercizio puntuale sui materiali, sugli strumenti e, in definitiva, su tutto quello che verrebbe considerato come "tecnico", renderebbe alla fine queste attività "rigorose" e noiose come le altre: esse perderebbero in questo modo il carattere "originario" di "creatività liberatoria".

Un tale punto di vista, che divide le attività in "noiose" e "divertenti" e come tali "distraenti" da quello che invece è considerato "rigoroso" e "impegnativo", vedrebbe l'Educazione all'Immagine come riferita alla "libera espressione" del bambino, slegata quindi non solo da ogni tipo di "apprendimento" ma, come abbiamo visto, anche da ogni aspetto formativo e cognitivo.

Il mito del bambino che, privo dei condizionamenti dell'adulto, sarebbe di per sè creativo, è stato da tempo rimesso in discussione: anche i programmi dicono che *"la creatività deve essere stimolata, facendo ricorso a tipi di metodologia attiva, ricca di sollecitazioni, utilizzando proposte creative (giochi e sperimentazioni)"*.

L'espressione del bambino, se lasciata a se stessa senza opportune stimolazioni, il più delle volte si stereotipizza e, alla fine, viene a cessare. Per questo la ricerca sui materiali e sui mezzi non è una attività esclusivamente di tipo tecnico ma serve proprio a fornire al bambino una serie di stimoli e di "nuove" possibilità per esprimersi e *comunicare in modo più efficace.*



7

Indicazioni curricolari

Quando si parla di aspetto tecnico di una disciplina si intende riferirsi allo *specifico canale di trasmissione* di cui essa si serve *per inviare un messaggio.*

È importante sottolineare che servirsi di un mezzo, rispetto ad un altro, non è indifferente rispetto al tipo di comunicazione che si vuol avere.

Per questo l'alunno deve essere portato a capire che la conoscenza, tramite la ricerca degli strumenti tecnici (da quelli tradizionalmente conosciuti quali: le matite colorate, le tempere, i pennarelli, il materiale pre-confezionato per modellare ecc., a quelli più complessi e meno conosciuti quali: la macchina fotografica, la telecamera, il videoregistratore ecc.) nonché la conoscenza dei materiali, anche i più inusuali e dei supporti, è una tappa fondamentale ed indispensabile per la corretta produzione dei messaggi visivi.

Le abilità tecniche sono direttamente proporzionali allo sviluppo delle abilità dello scrivere e trasmettere messaggi con le immagini.

McLuhan ha sostenuto, sopravvalutando il mezzo tecnico, che *il messaggio "si identifica con il medium stesso"*.

Naturalmente è superfluo dire che non si tratta di far eseguire alle scolaresche sterili esercitazioni per condurli a specializzarsi in questa o quella tecnica, come per anni si è fatto nella scuola e, in alcuni casi, ancora si fa, ma si tratta di apprendere l'uso della tecnica o del mezzo al fine di costruire, nel modo più adeguato, un messaggio visuale da trasmettere.

SCHEMA PER UN CURRICOLO
TECNICHE E MATERIALI

OBIETTIVO EDUCATIVO GENERALE:
Acquisire una competenza tecnica-visuale
attraverso capacità:
— di conoscere i materiali, i mezzi, i supporti e le loro caratteristiche peculiari;
— di saper operare con essi;
— di saper scegliere il "media" più adatto per trasmettere un determinato messaggio visivo.

SUPPORTO ED ATTIVITÀ DI MANIPOLAZIONE E COSTRUZIONE
Obiettivi didattici:
1) Conoscere il supporto su cui si lavora.
2) Conoscere il materiale "creta" attraverso la manipolazione.
3) Saper costruire degli oggetti tridimensionali.

SUPERFICI E TEXTURES
Obiettivi didattici:
1) Esperire, per conoscere, diversi tipi di textures.
2) Saper inventare modi nuovi di colorare con la tecnica del frottage.

IL PUNTO E LA LINEA
Obiettivi didattici:
Il Punto
1) Saper usare il punto come elemento grafico-pittorico di base.
La linea e il segno
2) Saper usare la linea e il segno in modo creativo.

IL COLORE
Obiettivi didattici:
1) Saper riconoscere i colori dell'iride
2) Capire i collegamenti tra i colori del disco cromatico, primari e secondari, e saper operare con essi
3) Saper riconoscere diverse tonalità di un colore.
4) Saper ricavare dai colori primari e secondari mescolati tra loro o con il bianco e il nero, tutte le gamme possibili di colore.
5) Saper riconoscere i colori complementari e la loro funzione di contrasto.
6) Conoscere alcuni tipi di contrasto del colore.
7) Conoscere il significato simbolico dei diversi colori.
8) Capire l'importanza del colore nella vita di tutti i giorni.

FORMA
Obiettivi didattici:
1) Conoscere le forme del mondo circostante per saperle riprodurre.
2) Capire il rapporto tra la forma, la funzione e la struttura di un determinato elemento.
3) Saper usare diversi formati e diversi supporti in modo creativo e non stereotipato.
4) Saper usare lo scarabocchio o lo strappo come elementi di base per un disegno/dipinto.
5) Saper trasformare un segno dato (intenzionale o non) in una forma.

STRUMENTI E MATERIALI
Obiettivi didattici:
1) Saper ricercare diverse modalità d'uso dei seguenti strumenti e materiali:
— Matite
— Carboncino
— Matite colorate
— Pennarelli
— Inchiostri
— Tempere e colori in polvere
— Colori acrilici
— Acquarello
— Gessi
— Pastelli ad olio e a cera
— Colori ad olio

STAMPA E DECORAZIONE

3.1. SUPPORTO ED ATTIVITA' DI MANIPOLAZIONE E COSTRUZIONE

Ogni comunicazione di tipo iconico, grafico, pittorico, plastico, fotografico, filmico o televisivo che sia, richiede un *supporto fisico* su cui concretizzare un messaggio visivo e di uno o più *strumenti* per produrre dei segni.

Il supporto, in una immagine di tipo bidimensionale, può essere di varia natura: carta, cartone, legno, tela, pellicola, carta sensibile, nastro magnetico, ecc.

Quando si tratta di espressione tridimensionale, più che di supporto, si può parlare di *materiale plastico* (sia esso rigido come la carta o cartone, che plasmabile come la creta) e di strumenti per modellarlo e manipolarlo. Specialmente nelle attività legate alla *carta* e alla *creta*, si può affermare che esse offrono grandi risorse e un profondo coinvolgimento per quanto riguarda esperienze di tipo manipolativo e tattile, strettamente legate allo sviluppo psicomotorio ed affettivo.

Basti pensare a come materiale quale la terra-creta, lo stesso fango o la semplice terra, possano coinvolgere i bambini anche per ore nel *gioco simbolico* del "cucinare ottime torte" o nel "costruire meravigliose piste per bilie..."

Occorre ricordare che in ogni tecnica c'è una *stretta relazione tra supporto e strumenti* ed esistono tra essi delle *regole di interazione* di cui il bambino dovrà rendersi conto attraverso l'esperienza concreta. Ogni strumento atto a segnare, a incidere, colorare, tagliare ecc., usato su supporti diversi, darà differenti risultati: perciò dovranno essere individuati, tramite opportune ricerche, i supporti o i materiali ad esso più adatti.

Un altro aspetto importantissimo da prendere in considerazione è l'uso multiplo e diversificato che si può fare di uno stesso materiale. D'altra parte, anche spontaneamente, il bambino, una volta offerte carta, cartone, legno o qualsiasi altro materiale, tenderà ad assemblare, costruire, smontare, eccetera.

È facile intuire a questo punto la grande importanza che riveste il rapporto con i materiali e con gli strumenti, la conoscenza e cura di essi e un loro uso appropriato e creativo.

Con materiali poveri e facilmente reperibili, magari di recupero, si può scoprire la possibilità di realizzare prodotti originali che orientano abbastanza spontaneamene il bambino verso lo sviluppo di concetti geometrici, di tridimensionalità, di decorazione (non fine a se stessa) e di addobbo. L'alunno perverrà altresì all'*acquisizione di abilità nell'uso di strumenti* come le forbici, le taglierine, le squadre, le perforatrici, le cucitrici, le fustellatrici ecc., e nelle operazioni quali: l'incollare, il piegare, l'incastrare, l'incidere, il fustellare, il bucare, l'unire, il curvare, lo strappare, l'intrecciare, ecc.

Tali abilità si raggiungeranno anche operando con materiali tipo spaghi, corde, fili di ferro, per costruire strutture e trame, nodi, tessuti, ecc.

Si può lavorare con lamierini di vari metalli, piegandoli, forandoli, o con fogli di alluminio da premere sopra oggetti texturizzati.

Altri materiali, adatti alla costruzione tridimensionale, sono il legno e la gommapiuma (a fogli o in blocco) per la costruzione di sagome di qualsiasi tipo, dalle costruzioni geometriche, ai burattini, ai personaggi di un racconto...



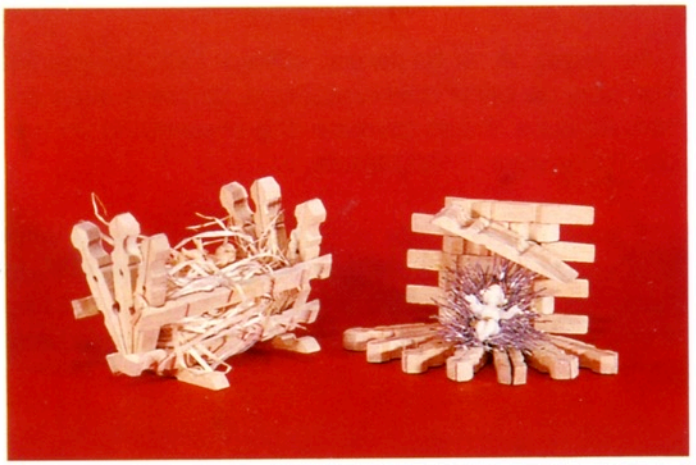
8 *Con qualsiasi materiale il bambino tende ad assemblare, costruire, smontare*

Le attività manipolative e di costruzione, quando sono motivate e finalizzate alla costruzione di oggetti secondo progetti predeterminati, possono dare due risultati.

Il primo può essere rappresentato da un oggetto fine a se stesso, costruito in modo manieristico, copiato da un libro o imitando ciò che fa l'insegnante. In questo caso l'alunno non si renderà conto né delle operazioni eseguite né delle tecniche e dei materiali usati. Sarà il classico oggetto "costruisci-usa-e getta" da esporre nelle mostre scolastiche o da regalare nelle varie ricorrenze (Natale, Festa della mamma, del papà ecc.).

Il secondo risultato è quello dell'oggetto frutto di una ricerca, cui si perverrà partendo dall'interesse del bambino e rendendolo responsabile di tutto l'*iter progettuale*.

Si eviterà di fornire agli alunni strumenti e materiali troppo sofisticati e costosi procurando, invece materiali di scarto che diventeranno un'ottima occasione per sollecitare la creatività e la fantasia.



9 *Il classico oggetto "usa e getta"*



10 *Realizzazione di un mosaico/collage utilizzando pezzetti di carta incollati a rilievo.*



11 *Maschere di cartapesta (Gianni e Anna, anni 10)*

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Conoscere il supporto su cui si lavora.

L'insegnante per ogni tipo di materiale potrà impostare una scheda di classificazione del tipo esemplificato e cercherà, per i casi in cui sia possibile farlo, come per la carta, di ripercorrere con gli alunni le fasi della "costruzione" del materiale stesso in classe.

UNITA' DI LAVORO 1

Materiale .....
Come si presenta alla vista:
- — colore
- — forma
- — consistenza
- — dimensioni
- — ecc.

Come si presenta al tatto:
- — densità
- — texture
- — calore
- — ecc.

Cenni storici:
- — quando fu scoperto
- — quando e come fu usato inizialmente
- — evoluzione d'uso
- — ecc.

Ambiente/Paese di reperibilità:
- — Stati/regioni...
- — collina/montagna/abissi marini/sottosuolo
- — ecc.

Modi di reperibilità:
- — scavando in miniera (con dinamite) nei pendii ecc.

Modalità di produzione
- — naturale/industriale/artigianale
- — fasi di produzione

Classificazione dei vari tipi dello stesso materiale
Modalità d'uso più comuni
- — luogo
- — oggetti
- — costruzioni
- — ecc.

Proposte/ipotesi di modalità d'uso diverse dalle usuali
Analogie/somiglianze con altri materiali
Possibilità e fasi di produzione in classe
Strumenti per lavorare il materiale esaminato
"Fotografia" del materiale tramite rilevazione della superficie con la tecnica del frottage
Prodotti eseguiti con il materiale in classe (anche fotografati)

Individuato un supporto, si indica, di seguito, un tipo di curricolo possibile.

Supporti più comuni: carta e cartone

La *carta* e il *cartone* fanno parte di quei materiali poveri e riciclabili, a portata di mano, con cui si possono fare moltissime attività: disegni, dipinti, costruzioni, origami, piegature, collages, oggetti di cartapesta, bassorilievi ecc.

Costituiscono il supporto più generalmente usato dai bambini per la maggior parte dei lavori ma non per questo si può dire che le loro caratteristiche, differenze e modalità d'uso, siano conosciute a fondo.

In realtà è abbastanza diffuso l'atteggiamento, non solo da parte del bambino, di ignorare quasi tutto sulle cose di uso comune che presentano un grado di ovvietà solo apparente.

Per quanto riguarda la carta, ad esempio, a volte si ottengono produzioni grafiche poco gratificanti e/o poco comprensibili solo perché è stato usato il tipo di carta sbagliata per un certo strumento o viceversa.

Cenni storici

La carta, inventata dai Cinesi un centinaio d'anni prima di Cristo, si è diffusa in Europa grazie agli arabi solo attorno al 1000 d.C. e, con l'invenzione della stampa, è diventata un *elemento fondamentale della nostra vita.* Prima di essa, in Europa, venivano usate *pergamene*, ricavate da pelli animali, rotoli di papiro, tavolette di cera o di terracotta e cortecce d'albero.

La carta si può fabbricare con *fibre vegetali*, con la *cellulosa* ricavata dagli alberi (i pioppi in particolare) o *riciclando* altra carta già usata.

UNITA' DI LAVORO 2

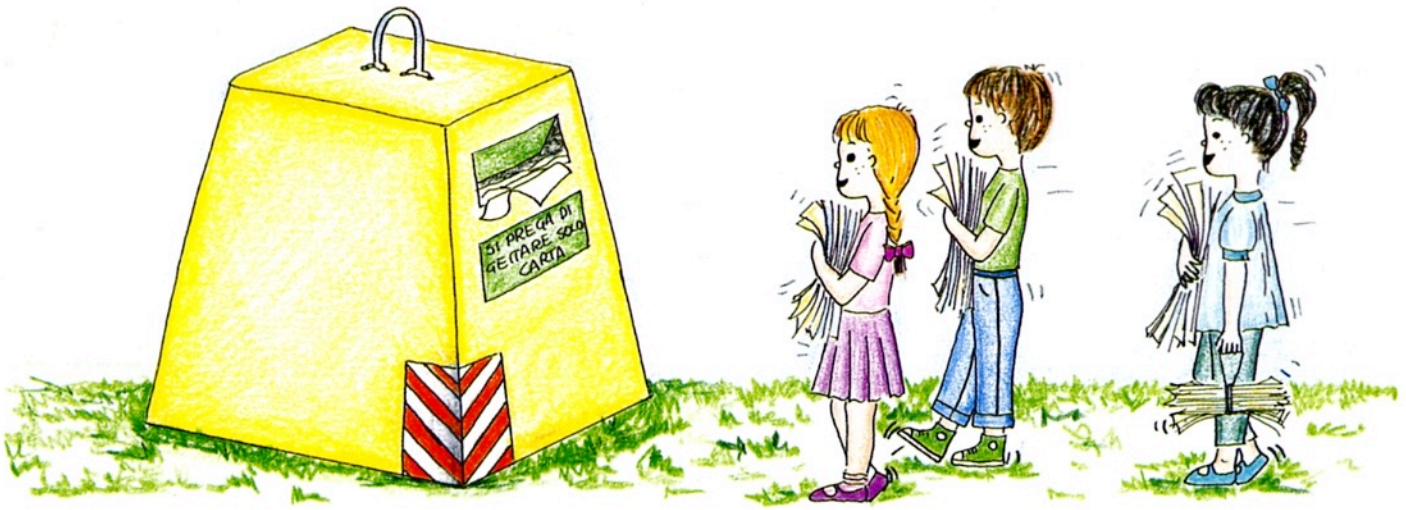
Ricerca tutte le notizie che puoi trovare sulla storia della carta.
Realizza, con i compagni, la storia a fumetti della carta.
(Oppure)
Realizza una serie di diapositive/documentario con didascalie/con il sonoro sulla storia della carta.
(Oppure)
Realizza un documentario in videoregistrazione.

Un po' di ecologia ambientale

I bambini dovrebbero essere a conoscenza dell'importanza di *non sprecare la carta* in quanto un forte consumo di essa provoca l'abbattimento di intere foreste con implicazioni ecologiche di estrema importanza per il futuro del mondo.

Raccogliere la carta e depositarla negli appositi contenitori, che ormai hanno fatto la loro comparsa in tutte le località (sollecitandone magari l'installazione nei pressi dell'edificio scolastico) può contribuire a risolvere, almeno in parte, il problema.

Anche per questo motivo si insiste molto, in questo testo, nel far lavorare gli alunni con materiali di recupero, soprattutto carte, cartoni e similari, oppure con carta riciclata o "prodotta" dai bambini stessi.



UNITA' DI LAVORO 3

Tutti gli alunni portino a scuola diversi tipi di carta, cartoncino e cartone e dopo averli selezionati e catalogati, costituiscano la "BANCA DELLA CARTA E DEL CARTONE" (fig. n. 12).

Uso

La carta si presta ad *innumerevoli usi*: serve infatti per scrivere, disegnare, dipingere, stampare, ecc. Sotto forma di *"materiali speciali"* come carta vetrata, oleata, fotosensibile ecc. può essere usata per lo sviluppo di fotografie, per grattare, per contenere...

Come strumento può essere usata per avvolgere, assorbire, strofinare, ricalcare, bruciare, separare, ecc...

Si può inoltre sfruttare la sua caratteristica di mantenere le pieghe e di assumere qualsiasi forma per ottenerne degli oggetti di tipo tridimensionale (fig. n. 13).

Per *"lavorare"* la carta sono necessari strumenti quali: forbici, colla, cucitrice, nastro adesivo, taglierina, punte d'osso (o di un tagliacarte non troppo tagliente) per facilitare la piegatura ecc...



12

UNITA' DI LAVORO 4

Costruisci un cartellone con tutti i tipi di carta che riesci a recuperare.
Aggiungi brevi didascalie che ne spieghino le caratteristiche.

UNITA' DI LAVORO 5

Disegna (oppure fotografa) in tante vignette tutte le azioni che si possono fare con la carta.



13

UNITA' DI LAVORO 6

Costruite dei libretti fatti di tante carte diverse, tagliate, piegate, a buchi ecc. con scritte, con disegni, con stampi (es. fig. 14).

Produzione della carta

È possibile *fabbricare la carta a scuola* seguendo un procedimento artigianale che parte dalla *macerazione* di carta straccia in acqua, con l'aggiunta di un collante (colla per colori da parati diluita, sapone, resina, allume potassico, farina, gesso...).

Successivamente la poltiglia ottenuta si stende su un *telaio* con una rete finissima, si fa sgocciolare, e si fa asciugare sotto pressione, tra due pezzi di tela.

La carta ottenuta sarà, ovviamente, molto più grezza di quella prodotta a livello industriale ma il bambino si sarà reso conto ugualmente del procedimento di realizzazione del materiale che usa così di frequente.

La diversità tra i vari tipi di carta dipende dai tipi di fibra vegetale usata (cotone, lino, legno, paglia...) e dai procedimenti di fabbricazione.

Si ottengono così carte porose e assorbenti, carte pesanti e robuste, per imballaggi, o leggere ma ugualmente robuste, per banconote, e così via.

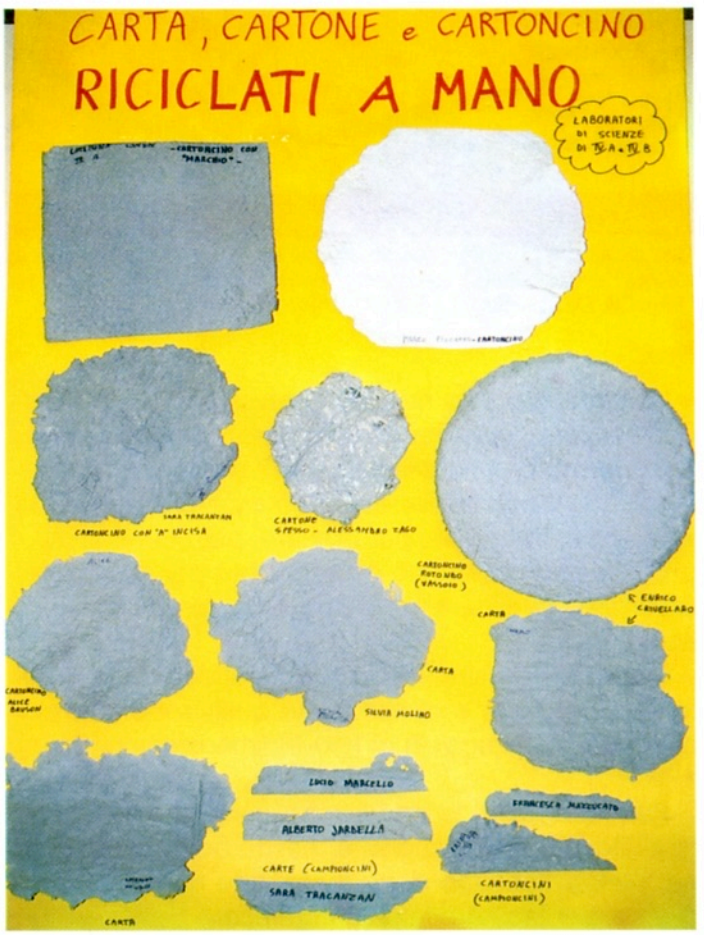


14

UNITA' DI LAVORO 7

Seguendo il procedimento schematicamente riportato produci, con i compagni, la carta.
1)Spezzettare la carta di recupero (vecchi giornali, riviste..) in tanti piccoli pezzettini;
2) immergerla in una bacinella d'acqua e lasciarla a mollo per almeno tre giorni;
3) impastare con le mani o, meglio, frullare (con un vecchio frullatore) la poltiglia ottenuta (volendo, aggiungere sapone o altro collante);
4) raccogliere la poltiglia di carta con un telaio, un velo, una garza o versarla su un fazzoletto;
5) appoggiare il telaio, il velo o il fazzoletto su di un vassoio o su dei giornali piegati (superficie piatta);
6) spianarla con i polpastrelli o con altro sistema;
7) pressare con un matterello o una bottiglia o un rullo qualsiasi;
8) mettere ad asciugare vicino ad una fonte di calore col suo sostegno;
9) staccare dal sostegno.

Documenta con fotografie e con uno scritto le varie fasi



15

UNITA' DI LAVORO 8

Confronta e rileva le differenze fra i vari tipi di carta seguendo le indicazioni:

— spessore
— orientamento delle fibre
— colore
— sensazioni tattili (morbidezza, ruvidezza, resistenza, ecc.).
— grana
— consistenza
— texture
— odore
— uso
— ecc...

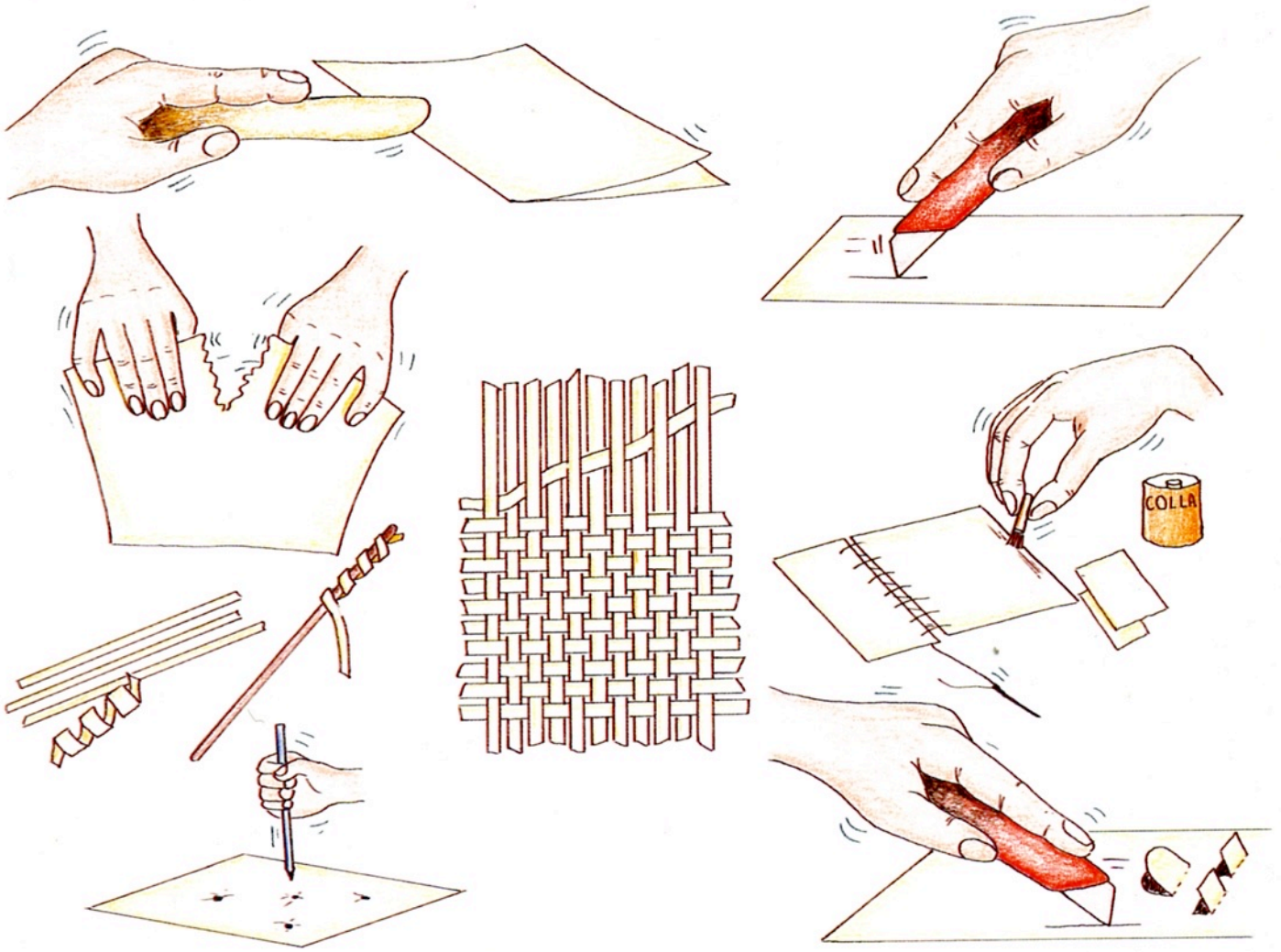
UNITA' DI LAVORO 9

Scegli la carta più adatta per fare le seguenti azioni:

- avvolgere
- decorare
- piegare
- comunicare (messaggio che emerge dalle caratteristiche del materiale usato)
- disegnare
- dipingere con tempere

UNITA' DI LAVORO 10

Prendi diversi tipi di carta ed esperimenta che cosa avviene e che cosa puoi produrre con essi facendo le seguenti operazioni:
— piegare (le pieghe vengono meglio se ti aiuti con un bastoncino d'osso che si trova in commercio);
— incidere (usando un taglierino e aiutandoti con un righello),
— strappare (con le mani o aiutandoti con un righello per strappi più regolari ecc.),
— tagliare (con le forbici, o, con un taglierino e una riga per andare diritto, sollevando le parti tagliate in modo da ottenere degli effetti in rilievo, aprendo finestrelle o buchi ecc.)
— curvare (tagliando strisce di carta, arrotolando la carta attorno a dei bastoncini o cilindri, magari inumidendola prima in modo che mantenga la curvatura proprio come per farle la "messa in piega")
— forare (con diversi strumenti appuntiti, con le dita, tenendo la carta sollevata o sopra ad una base molto morbida)
— unire (con la colla, il nastro adesivo, la puntatrice, con l'ago e il filo)
— intrecciare (tagliando delle lunghe strisce e combinandole come nelle stuoie o nelle ceste o piegandole per fare una fisarmonica)
Combina le diverse operazioni tra loro: ad esempio taglia e unisci, piega + taglia e unisci, ecc.)



16 *Esempi di operazioni che si possono effettuare con la carta.*

UNITA' DI LAVORO 11

Allo stesso modo dell'unità di lavoro n. 10, con diversi tipi di cartoncino (anche di recupero: bicchieri usa e getta, piatti, pacchetti di sigarette ecc.), esegui le seguenti operazioni:
piegare,
incidere,
strappare,
tagliare,
curvare,
intrecciare,
bucare,
unire,
fustellare (cioè eseguire dei buchi con la fustella che è uno strumento che fa dei buchi perfetti),
incastrare (poiché il cartoncino è rigido, facendo dei tagli si possono incastrare diverse parti tra loro).

UNITA' DI LAVORO 12

Con diversi tipi di cartone:
piegare,
strappare,
tagliare,
curvare,
bucare,
fustellare,
unire (anche con "fermacampioni" di metallo),
incastrare,
sagomare (bagnandolo in acqua).

La cartapesta

Con la carta si può produrre un materiale plasmabile di facile ed economica realizzazione che si presta a moltissime possibilità d'uso: la cartapesta.

Per produrla si usa la carta da giornale, che si può trovare facilmente in ogni casa.

La carta va sminuzzata in tanti piccoli pezzetti e messa a macerare, fino al giorno dopo, in una bacinella d'acqua. Prima di togliere la carta dalla bacinella, si deve sciogliere in mezzo litro d'acqua un cucchiaio di colla da parati, curando che la colla non faccia grumi.

Si prenderà la *carta macerata* e si strizzerà bene, quindi si impasterà carta e *colla* assieme e a lungo in modo da far penetrare la colla nei pori della carta ed ottenere alla fine una pasta omogenea.

A questo punto la cartapesta si può modellare. Si potranno ottenere oggetti pieni all'interno che però impiegheranno più tempo ad essiccare ed oggetti cavi, come teste di burattini o maschere.

In questo caso, bisognerà modellare la cartapesta attorno a materiale che possa essere sfilato via una volta asciutta. Si potrà usare della carta appallottolata, una bottiglia o, meglio, un palloncino pieno d'aria, che poi sarà facile estrarre sgonfiandolo.

La cartapesta, una volta asciutta, si può anche dipingere, per ottenere così maschere, burattini, ecc.

La pasta della cartapesta che avanzerà, potrà essere usata anche il giorno dopo se si avrà l'accortezza di aggiungere un po' d'acqua dentro la bacinella e di coprirla con uno straccio bagnato in modo da rallentare l'essiccazione.



17 *Fasi della produzione della cartapesta.*

UNITA' DI LAVORO 13

Usando la cartapesta, sopra ad un supporto liscio o tela per dipingere, crea un bassorilievo o altorilievo a tuo piacimento. Una volta asciutto puoi colorire l'opera (es. fig. n. 18).

UNITA' DI LAVORO 14

Stendi uno strato (di due-tre centimetri di spessore), di cartapesta su di un supporto liscio e rigido e poi "stampaci" sopra l'impronta di vari oggetti, meglio se le superfici degli oggetti sono "lavorate" in rilievo (es. fig. n. 19).

UNITA' DI LAVORO 15

Facendo tante palline, cubetti, cilindretti di cartapesta, puoi fare delle lunghe collane variopinte (fig. n. 20).

UNITA' DI LAVORO 16

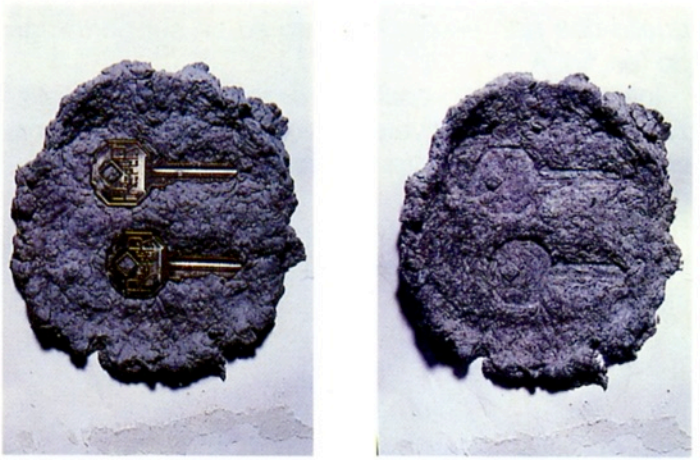
Stendendo uno strato di cartapesta di un centimetro di spessore e poi tagliandolo in tanti quadretti uguali e lasciandoli ad essicare, avrai il materiale di base, dopo averli coloriti, per costruire dei mosaici "leggeri" (fig. n. 22).

UNITA' DI LAVORO 17

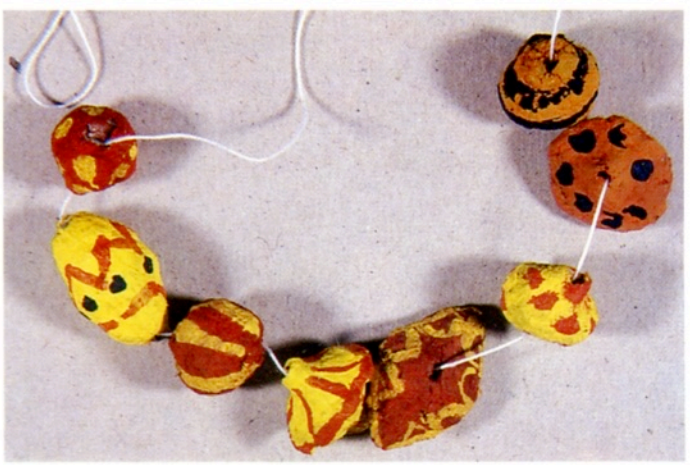
Facendo dei lunghi serpentelli ed arrotondandoli in vario modo su di una tela o supporto liscio e rigido puoi creare dei quadri in rilievo.



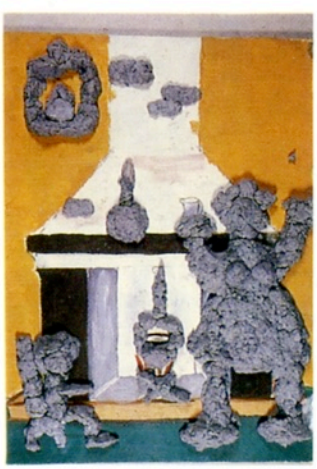
18 *Alessandro, 9 anni.*



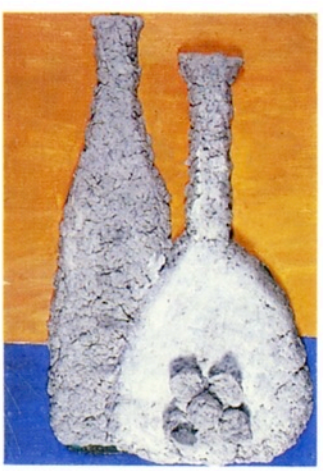
19



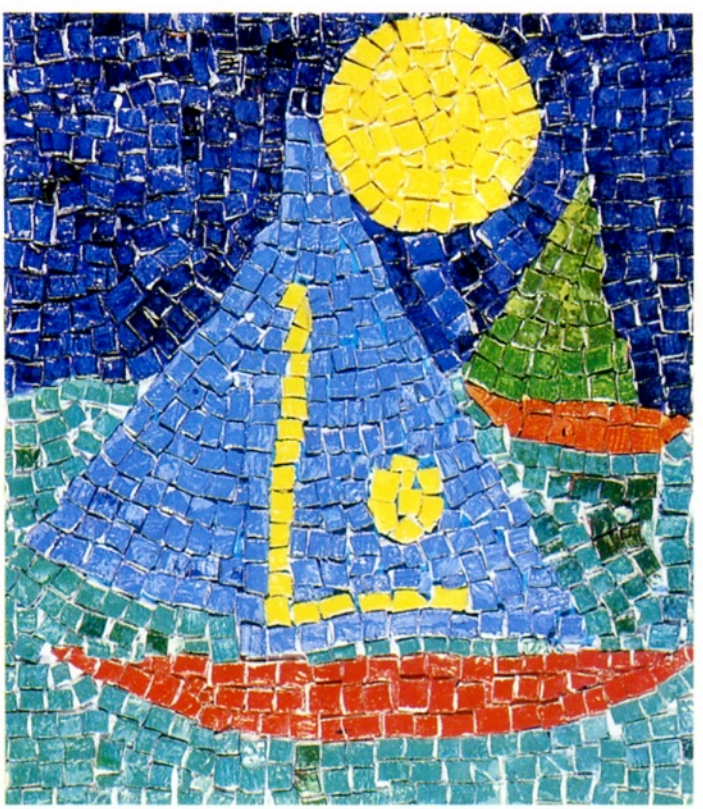
20 *Laura, 6 anni.*



21 *Laura, 6 anni.*



Mauro, 6 anni.



22 *Giorgio, 9 anni*

Il collage

Questa tecnica, promossa ad espressione artistica ai primi del secolo (figg. n. 23-24) può essere di facile, divertente e rapida realizzazione.

L'insegnante, in questa attività, dovrà evitare di fornire carte colorate già pronte, reperibili in appositi albums dai colori accattivanti, e cercherà, piuttosto, di indirizzare l'alunno al recupero di ritagli di diverso colore, consistenza, grammatura, da carte di imballaggio, giornali, riviste ecc. Questo per abituare il bambino a trovare rapporti nuovi con materiali che ha spesso a portata di mano e del cui uso creativo non si è mai reso conto.

Si possono effettuare collages sia con vari tipi di carta che con altri materiali come: plastica, stoffe, sughero, foglie o fiori secchi, spaghi e con *tutto quello che può essere incollato* su un supporto rigido (es. fig. n. 27, 28).

Interessanti sono anche i *collages materici*, realizzati con materiali diversi aventi un certo spessore, come sassi, stoffe a trama grossa, foglie, piccoli oggetti, ecc..

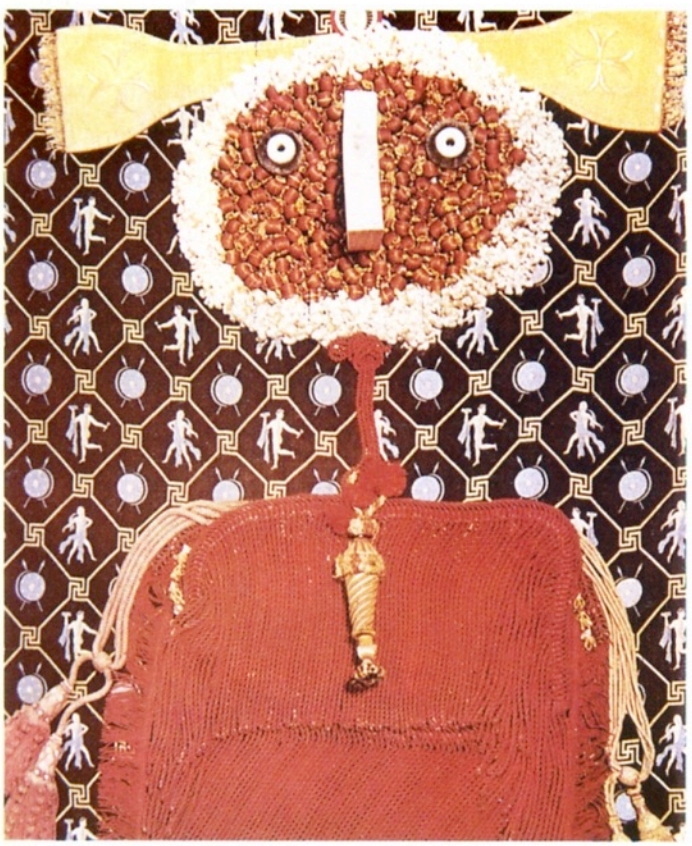
Un esempio di questo tipo di lavoro è rappresentato da alcune composizioni tipiche della Pop-Art (fig. n. 26).



23 *Höch: Taglio con coltello da cucina (1919). Berlino, Staatliche Museum, Nationalgalerie.*



24 *Bracque: Natura morta (1913). Zurigo, Kunsthaus.*



26 *E. Baj: Marie Touchet, dame de Belleville, 1974. Milano, Studio Marconi.*



25



27 *Genoveffa, 7 anni.*



28 *Sara, 7 anni.*

UNITA' DI LAVORO 18

Usando le "stelle filanti" di carnevale e i "coriandoli" componi dei collages (fig. n. 29).

UNITA' DI LAVORO 19

Tagliando la carta in tanti quadretti forma dei "mosaici" a collages (fig. n. 30).

UNITA' DI LAVORO 20

Usando la carta velina di diversi colori crea dei collages anche sovrapponendo parti di carta di diverso colore; otterrai degli effetti interessanti (es. fig. n. 31).



29 *Clara, 8 anni.*



30 *Gianni, 7 anni.*



31 *Nicola, 8 anni.*

Altri materiali

Riportiamo qui di seguito, in forma schematica (1), alcune attività di ricerca sui materiali, analoghe a quella descritta per la carta, relativa al legno e ai materiali trasparenti.

È evidente che un tale tipo di indagine può applicarsi a tutti i materiali reperibili: spaghi e corde, tessuto, filo di ferro, reti e tessuti metallici, metallo in fogli, plastica e gommapiuma.

Sarà l'insegnante che, a seconda della disponibilità dei vari materiali, saprà adattare lo schema e programmare le varie attività.

Come per la carta e il cartone, si può costituire una "banca" con la classificazione dei diversi tipi di materiale che i bambini possono avere a disposizione.

LEGNO

1) Unità di lavoro per la conoscenza diretta	• Raccolta indiscriminata del materiale • Catalogazione in base a criteri e motivazioni proposte • Classificazione, secondo caratteristiche sensoriali, di un materiale prescelto • Integrazioni con materiale strutturato.
2) Unità di lavoro per esperienze a livello sensoriale	• Tattili: esame delle sensazioni e impressioni derivanti da: - toccare, graffiare, incidere, battere, bruciare, bagnare, spaccare, tagliare, segare, pesare, costruire. - seriazioni: grandezza, durezza, spessore, superficie. • Visivi: - Colore interno, esterno (corteccia); - Venatura: sfumature e contrasti - Superficie - Spazio occupato - Forma - Seriazione (relativa alle caratteristiche precedenti). • Uditivi: timbro, sonorità, possibilità ritmiche relative a: - legno naturale - strutturato (percussioni con materiali diversi). • Olfattivi: - Annusare (e distinguere) odori e profumi. - esperienze personali memorizzate (legni odorosi: cannella, pino, canfora, ecc.). • Gustativi: dulcamara, matita, stuzzicadente, stecchino del gelato, oggetti vari
3) Unità di lavoro per la fruizione	• Legno naturale: - Ammonticchiare, stratificare, ammucchiare, accostare, incollare, inchiodare ecc. • Legno strutturato: - Blocchi, fogli, ritagli, bastoncini, riccioli e segatura, stecchine, stuzzicadenti, fiammiferi
4) Unità di lavoro per la ricerca storica	• Provenienza • Uso - naturale - strutturato
5) Unità di lavoro in collegamento interdisciplinare	• Scrivere le esperienze: - Letture, poesie, fiabe, significati simbolici del legno, linguaggi iconici, modi di dire, storia di Pinocchio, marionette e buratttini. • Realizzazione di strumenti musicali • Concetti legati al legno relativi a: - calore, luce, elettricità, peso specifico, galleggiamento, gravità. • Seriazioni, concetti geometrici. • Il legno nella storia: - la casa, la barca, gli strumenti di lavoro. - Il legno e gli ambienti.

MATERIALI TRASPARENTI

1) Unità di lavoro per la conoscenza diretta

- Raccolta e classificazione dei materiali:
  - Vetri (lisci, lavorati, colorati e non, ecc.).
  - Materie plastiche (acetati, lucidi, cellophane, plexiglass, ecc.)
  - Carte (veline, oleate, semitrasparenti, colorate e non, ecc.)
  - Tessuti (veli, organze, trame varie e reti, ecc.).
  - Vetri ottici (lenti concave, convesse, ecc.)
- Classificazione secondo caratteristiche sensoriali su uno o più materiali prescelti.

2) Unità di lavoro per esperienze a livello sensoriale

- Tattili: esame delle sensazioni e impressioni derivanti da:
  - Toccare, graffiare, incidere, bruciare, bagnare, tagliare, strappare, incollare.
  - Seriazioni: caratteristiche della superficie (liscia, ruvida, ecc.), colore, grado di trasparenza, ecc.
- Visivi: colore, superficie, ecc.
- Uditivi: rumore dello strumento atto a segnare, dello strappo, della superficie strofinata con diversi oggetti, percossa, ecc.

3) Unità di lavoro per la fruizione

- Interazione con:
  - Colore
  - Luce (pile e faretti, proiettore, lavagna luminosa, luce solare, neon, luce polarizzante, candele).
  - Calore
  - Fuoco
  - Fumo
  - Materiali graffianti e perforanti.

Ipotesi di lavoro con uno dei materiali trasparenti: acetato

a) Ricerca sulle caratteristiche del materiale:
- proprietà: è trasparente, liscio, flessibile, infiammabile, ritagliabile, di spessore e formato variabile, di produzione industriale, di utilizzo industriale-artigianale, privato, possiede diversi gradi di resistenza, permette la sovrapposizione ad un'immagine senza alterarla, permette di fotocopiare su foglio opaco o trasparente, è perforabile.
- Limiti: non è strappabile, è idrorepellente, sensibile alle variazioni di temperatura, la superficie è deteriorabile, l'incollaggio avviene per fusione.

b) Effetti nell'interazione con COLORE e LUCE.
- Esercizi possibili
  - Segnare un foglio di acetato con diversi tipi di strumenti traccianti e verificarne l'effetto.
  - Pennarelli lavabili;
  - Biro e matite (rimane un solco)
  - Cere colorate
  - Tempere
  - Inchiostri ad acqua
  - Pennarelli e colori vetrografici
  - Chine
  - Plastiche e veline colorate

- Sfruttare la caratteristica di trasparenza per:
  - ricalcare;
  - selezionare elementi significativi di una immagine;

- Uso della lavagna luminosa per:
  - proiettare ed ingrandire l'immagine;
  - deformare l'immagine;
    cambiare orientamento sul piano creando immagini composte e producendo il principio del movimento;
  - cambiare contesto agli elementi di una immagine (es. personaggi spostabili in ambienti diversi, ecc.);
  - sovrapporre immagini e creare effetti di movimento;
  - Creare textures e trame.

La creta e gli altri materiali plasmabili

Esistono due tipi di materiali plasmabili: quelli che induriscono essiccandosi e quelli, invece, che restano morbidi e possono essere riutilizzati.

Del primo tipo fanno parte la creta, il gesso, lo stucco, ecc., del secondo, invece, la cera e le plastiline.

Alcune paste plasmabili, di moderna realizzazione, pur presentandosi con l'aspetto della plastilina (colori, consistenza), si possono indurire come la creta. Ci occuperemo ora di quest'ultima, che può essere considerata come un *archetipo*, una forma originaria e primordiale, legata nella sua struttura a quelli che nella filosofia greca erano considerati i quattro elementi fondamentali: la terra, l'acqua, l'aria e il fuoco.

La creta, infatti, è formata di terra (anche se un particolare tipo di terra) e acqua, si essicca all'aria, e riceve quasi una seconda natura dal contatto con il colore del fuoco.

Non dobbiamo dimenticare che i primi esempi di manufatti, al di là delle rozze pietre scheggiate, consistettero proprio in materiali fittili, fatti cioè di terracotta o di argilla (fig. n. 32).

Per quanto riguarda il bambino, la manipolazione della creta presenta tutte quelle attività tanto care, specialmente alla prima infanzia, che consistono nel "pasticciare", giocando con la terra e con l'acqua, ed è questa esigenza che deve essere rispettata nei primi incontri con il materiale.

Solitamente, l'approccio del bambino con i materiali plasmabili è di tipo *inibitorio:* egli si trova disarmato di fronte alla tavoletta di plastilina o al blocco di creta, cosa che, d'altra parte, si verifica spesso anche davanti a un foglio rettangolare bianco.

Infatti gli si chiede spesso di eseguire sul foglio un soggetto preciso, magari quanto più possibile aderente alla realtà e, analogamente, lo si invita a realizzare con la plastilina o la creta un oggetto o una forma predeterminata.

Si ritiene che un approccio corretto sia quello di lasciare che il bambino prenda confidenza con il materiale, cosa che di solito non si verifica spontaneamente.

Solo se il bambino sarà riuscito, attraverso una ricerca personale, a capire le regole, ad *usare le mani* come strumento base ed a prendere confidenza con altri strumenti (piatti, lame, fili ecc.) saprà in seguito realizzare tutti quegli oggetti (il portacenere, le statuette ecc.) che tradizionalmente si costruiscono a scuola in determinate occasioni, in modo creativo ed originale e potrà imparare facilmente alcune tecniche artigianali come la costruzione del "colombino" per fare i vasi, e il taglio della tavoletta di creta, dello stesso spessore, da un blocco unico.



32



33

Alcune indicazioni pratiche

Prima di passare alle proposte operative, potrà essere utile dare qualche indicazione relativa al materiale e agli strumenti.

La creta si può reperire in grossi blocchi di colore grigio, ricoperti da un involucro di plastica che impedisce l'evaporazione dell'acqua e quindi l'essiccazione.

Per questo, una volta aperto l'involucro, è bene bagnare la creta che si suppone non venga immediatamente usata e riavvolgerla sempre con sacchetti di plastica. Lo stesso dicasi per lavori che non siano stati portati a termine: la creta, infatti, lasciata all'aria si essicca, si indurisce e non è più plasmabile.

Il blocco di creta può essere tagliato con l'aiuto di un filo di ferro sottile e, prima di cominciare a lavo-

rarlo, si dovrà manipolarlo schiacciandolo bene, come si fa con la pasta, per renderlo più morbido e far uscire eventuali *bolle d'aria* che, durante l'essiccazione successiva, potrebbero causare delle piccole crepe.

Se durante questo primo momento di manipolazione dovessero formarsi sulla superficie del blocco delle piccole screpolature, è bene bagnare con un po' d'acqua la creta perché, evidentemente, il processo di essiccamento sta già iniziando.

In alcune delle tecniche che descriveremo, può essere necessario saldare assieme alcuni pezzi di questo materiale. Per farlo ci si serve della *barbottina*, che si ottiene sciogliendo nell'acqua dei frammenti di creta fino ad ottenere una poltiglia più o meno della stessa densità dello yogurt. Quando la barbottina si essiccherà, assieme alla creta, agirà come un collante.

Per ottenere una saldatura migliore, si avrà cura di produrre, con un coltellino, dei piccoli *solchi* sulle due superfici che devono essere unite e, su questi, si passerà la barbottina con un pennello, in modo che siano sufficientemente bagnati. Sarà sufficiente poi unire le due parti con una leggera pressione.



35

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
- Conoscere il materiale "creta" attraverso la manipolazione.

L'insegnante potrà rendersi conto, dal modo in cui l'alunno coordinerà i movimenti e dai risultati ottenuti, se esistono problemi di tipo psicomotorio e/o manipolatorio, legati alla motricità fine.

Alcune unità di lavoro proposte, come il colombino e la scatola, saranno sviluppate con gli alunni delle utime classi.

UNITA' DI LAVORO 1

Manipola a tuo piacimento la creta, come se tu stessi impastandola per farne una torta e, mentre la lavori, rifletti sulle seguenti caratteristiche del materiale:
- è caldo o freddo?
- che consistenza ha?
- è liscio o ruvido?
- è sufficientemente annacquato?
- si screpola e non rimane compatto?
- puoi facilmente affondarci le dita?
- quali movimenti puoi fare con esso, con le dita e con le mani?



34

Obiettivo didattico n. 2
- Saper costruire degli oggetti tridimensionali

UNITA' DI LAVORO 2

Costruisci la "palla" e, partendo da essa, lasciandola cadere da una certa altezza, trasformala in un "dado". Con sistemi che riuscirai a trovare costruisci una piramide, un cono di gelato, un cilindro ecc.

UNITA' DI LAVORO 3

Rifletti: che cosa succede se lasci cadere degli oggetti pesanti/leggeri (una matita un chiodo, un sasso pesante...) sulla serficie delle forme che hai costruito? Che trasformazioni subiscono? Con punte, forchette, oggetti, crea delle decorazioni sul blocco di creta che stai lavorando (fig. n. 35).

UNITA' DI LAVORO 4

Affondando i pollici nella palla di creta, realizza una ciotola. Con una forchetta, con punte qualsiasi o con le unghie graffia la superficie esterna creando una decorazione ritmica tutt'intorno o una texture diffusa. Se vuoi, puoi aggiungere qualche decorazione anche in rilievo attaccandola col sistema della "barbottina" (fig. n. 36).

UNITA' DI LAVORO 5

Impara la tecnica del "colombino" seguendo le istruzioni sotto riportate e crea un recipiente a tuo piacimento.

Istruzioni per la tecnica del "colombino"

Si tratta di una tecnica per realizzare recipienti senza bisogno del *tornio*, solitamente usato dai ceramisti.

Si deve prendere un piccolo blocco di creta e manipolarlo con le mani in modo da ottenere una specie di lungo "grissino" plasmabile o "colombino" (fig. n. 37) che si unirà a cerchio. Lo si metterà sopra ad un cerchio di creta ottenuto con la tecnica della sfoglia, che fungerà da fondo del recipiente, avendo cura di saldarlo con un po' di barbottina (fig. n. 38). Si cercherà di far combaciare le due estremità pressandole l'una con l'altra con le dita, in modo da ottenere una specie di *serpente che si morde la coda*, e allo stesso modo si farà aderire il "colombino" al fondo.

Lo spessore del "colombino" dovrà essere *uniforme* in tutta la sua lunghezza.

Si procederà quindi, con un altro blocco, a realizzare un altro "colombino", che si sovrapporrà al precedente, pressandolo dolcemente con le mani in modo che vi aderisca senza lasciare bolle. Naturalmente anche le due estremità del secondo "colombino" andranno unite come abbiamo detto.

Successivamente si procederà con altri colombini, fino a quando il recipiente, che in questo caso avrà la forma di un clindro, raggiungerà l'altezza voluta.

Variando di poco la lunghezza dei colombini si possono ottenere anche forme più svasate.

La superficie interna dei recipienti ottenuti con questa tecnica, per una maggiore coesione dei colombini, dovrà essere *lisciata con le dita* o con una piccola stecca di legno in modo da renderla uniforme. È consigliabile eseguire questa operazione man mano che si aggiunge un colombino sull'altro, sia per raggiungere più facilmente la superficie da lisciare, sia per evitare di non poterlo più fare in modo efficace, a causa, del processo di essiccazione che potrebbe essere già iniziato.

La stessa opera di lisciatura si potrà fare anche all'esterno, a meno che non si voglia lasciare il *colombino "a vista"*, in modo da creare un effetto ritmico di pieni e vuoti (es. figg. 39-40).



36



37



38





40 39

UNITA' DI LAVORO 6

Impara la tecnica della *sfoglia* seguendo le istruzioni. Per costruire tutti gli oggetti che vorrai.

Istruzioni per la tecnica della "sfoglia"

Preso un piccolo blocco di creta, con un mattarello da cucina o con una bottiglia, si può appiattirlo su di un piano, proprio come se fosse una sfoglia di pasta fatta in casa.

Naturalmente la sfoglia di creta dovrà essere più spessa ma, soprattutto, il suo spessore dovrà essere uniforme. Per ottenere ciò, ci si può servire di due asticelle di legno, come nella fig. n. 41, su cui si farà scorrere il mattarello o la bottiglia.

Una volta ottenuta la sfoglia, questa si può usare per ottenere alcuni tipi di oggetti.

La forma più semplice che si può ottenere è un vaso a forma di cilindro (fig. n. 42).

Si taglierà quindi nella sfoglia la base circolare e lo sviluppo della fascia laterale del vaso che, sul piano, avrà la forma di un rettangolo lungo un po' meno della circonferenza della base.

Il rettangolo verrà poi chiuso su se stesso in modo da ottenere un cilindro con i punti di giunzione leggermente sovrapposti. Con le dita o con l'aiuto di una piccola spatola, si lisceranno poi i punti di giunzione in modo che i due lati minori del rettangolo si compenetrino uno nell'altro.

Il cilindro così ottenuto si poserà sulla base, tracciando dei piccoli *solchi* sulle superfici che verranno a contatto in modo da favorire l'azione della barbottina, che verrà spalmata prima di unire i due pezzi.

È probabile che, una volta uniti, la base circolare risulti più larga del cilindro: in questo caso, con un coltello, si taglierà la creta che sborda e poi, con le dita, si lisceranno le parti a contatto, in modo da non lasciare fessure o bolle d'aria.



41



42

UNITA' DI LAVORO 7

Realizza una *"scatola"* di creta, con il coperchio, da usare come porta caramelle, porta cioccolatini ecc.., seguendo le istruzioni.

Istruzioni per la realizzazione della "scatola"

Si tratta di tracciare, con una certa precisione, sulla sfoglia di creta i segni relativi alle "facce" di una scatola come se fosse aperta e piatta (può esserti di aiuto *"smontare"* nel senso di *"aprire"*, lungo i quattro lati dell'altezza, una scatola qualsiasi per vedere come è *"disegnata"*).

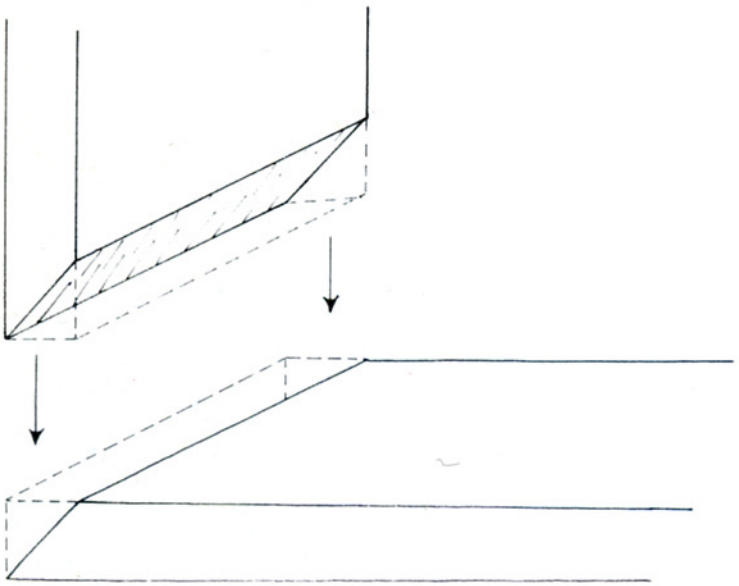
Con una lama, poi, si taglieranno le facce laterali e il fondo.

Per unire i lati si dovranno operare dei tagli obliqui sui bordi, come esemplificato nella fig. n. 43.

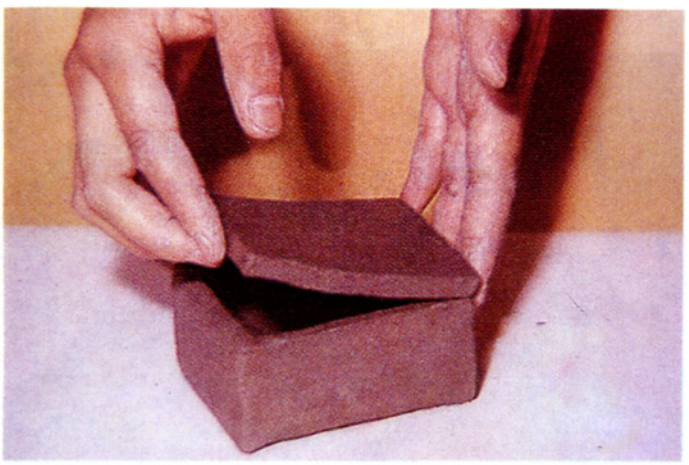
Sugli spigoli dei bordi, resi obliqui, si opereranno dei piccoli solchi con un coltellino, e ci si spalmerà sopra la barbottina. Si uniranno quindi la facce del piccolo solido ottenuto e con le dita si lisceranno i punti di giunzione in modo che non restino fessure o bolle d'aria.

Si potrà fare anche il coperchio, che dovrà avere le stesse dimensioni della base della scatola, ma dovrà anche essere munito di piccole guide aggiunte con la barbottina (vedi figg. n. 44, 45) per potersi incastrare, senza scivolare di lato.

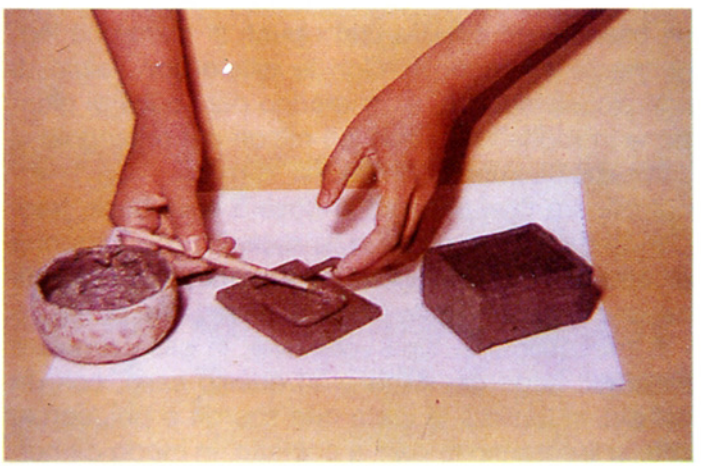
Il coperchio potrà anche essere fornito di una pallina che servirà da piccolo appiglio o da una decorazione tipo rosellina.



43



44



45

Conclusioni

Dopo aver eseguito gli esercizi proposti, il bambino dovrebbe aver acquisito una conoscenza del materiale sufficiente per provare a realizzare altri lavori come statuette e bassorilievi, teste di burattini e così via.

Alcuni dei prodotti realizzati possono essere messi *in forno* per far notare al bambino il cambio di colore e di consistenza della creta e delle sue stampigliature (figg. n. 46-47).

I prodotti, successivamente, possono essere decorati o immersi in appositi colori in polvere sciolti in acqua e rimessi nel forno. In questo modo anche i colori si *"cuociono"* dando sfumature anche molto diverse dal colore originario (figg. n. 48-49).

Solo alla fine potrà essere utile la *visita a un laboratorio artigianale* di un ceramista o di uno scultore, in quanto il bambino, dopo aver sperimentato direttamente le prime tecniche della modellatura della creta, potrà trovare conferma alle sue scoperte e comprendere, con vera cognizione di causa, quali altri mezzi ed esperienze tecniche sono necessarie per ottenere quei prodotti di cui siamo costantemente circondati.

È interessante anche far notare al bambino che in epoche remote e ancora oggi presso molte popolazioni africane o indiane, in assenza di apparecchiature relativamente complesse (come il tornio da vasaio) si usano le stesse tecniche imparate a scuola, per realizzare oggetti di uso comune come vasellame, recipienti per acqua e pentole per cucinare.

Attraverso una attività apparentemente legata solo ad ambiti "ricreativi", il bambino può essere condotto a ripercorrere un aspetto importante della storia dell'umanità.



46



47



48



49

3.2. SUPERFICI E TEXTURES

Le esperienze sui supporti che abbiamo appena esaminato, si riferiscono per lo più a produzioni di tipo *tridimensionale*. Attraverso di esse il bambino modifica manualmente i materiali con un intervento essenzialmente di tipo fisico.

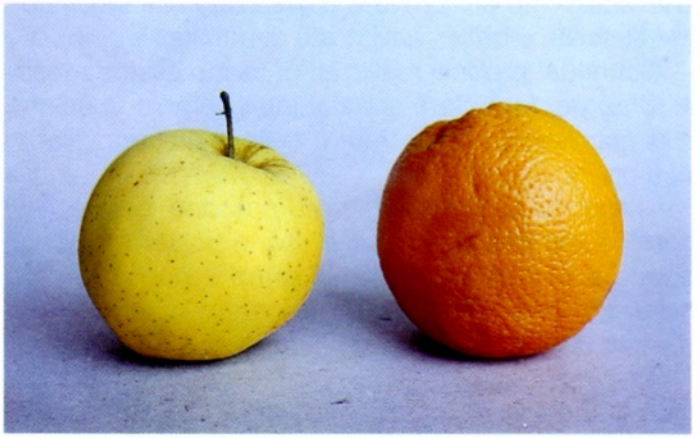
La caratteristica di moltissime delle nostre esperienze visuali è però di tipo bidimensionale: nella riproduzione della realtà si opera generalmente facendo una specie di "traduzione" da segni iconici tridimensionali ad altri segni di tipo bidimensionale, corrispondenti molto spesso alle immagini mentali che abbiamo degli oggetti che ci circondano.

Le esperienze che proponiamo nel presente paragrafo sono ancora molto legate alla *fisicità delle cose* e ad un tipo di indagine non solo visiva ma anche tattile: si tratta di una ricerca sulle superfici degli oggetti e su come tali superfici, per mezzo delle mani del bambino e di alcuni strumenti semplicissimi, come carta e matite, o pastelli a cera e ad olio, possano tradurre da sole la propria tridimensionalità in una rappresentazione di tipo bidimensionale. Si tratta delle esperienze legate alla rilevazione delle *"textures"*.

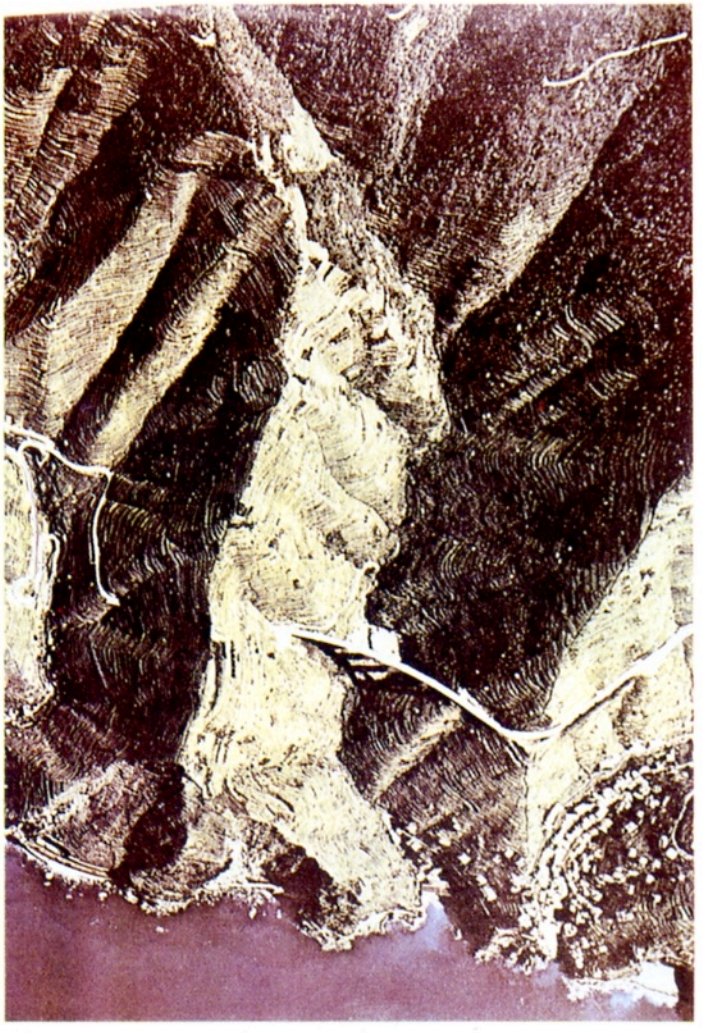
Le textures (termine intraducibile in italiano) sono *"la caratterizzazione visiva, e anche tattile in certi casi, di superfici che si presentano in modo uniforme senza alcun disegno o figura; le possiamo trovare in natura, sulla buccia di certi frutti, come per esempio l'arancia, il melone, la pera, e sulla pelle umana (...). Textures sono le superfici di certi legni, di certi marmi, del granito, della pelle di certi animali come l'elefante o le lucertole. Possiamo anche trovarle già costruite artificialmente: la carta vetrata, i vetri stampati, i tessuti d'abbigliamento, gli intonaci, le zigrinature di strumenti che si devono impugnare, e via dicendo. (...) Provare a costruire delle textures può essere un esercizio divertente e interessante. La conoscenza di questo aspetto della percezione visiva abitua ad una osservazione meno superficiale delle cose. Nella elaborazione delle textures per scopi decorativi o espressivi, si possono scoprire infinite possibilità nella sperimentazione di materiali e mezzi e nella mescolanza di effetti diversi"* (1).

Il bambino, all'inizio, sarà invitato ad osservare i vari tipi di superfici che esistono in natura o nelle cose fabbricate dall'uomo, secondo gli aspetti visuali e tattili.

Si accorgerà osservando e toccando che, ad esempio, *l'arancia* ha una superficie diversa da quella di una mela (fig. n. 1), la corteccia di un albero è diversa da un pezzo di legno levigato e così via.



1

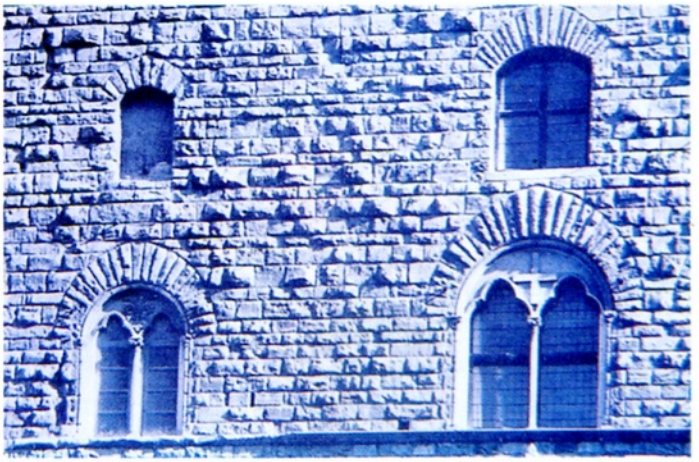


2

La stessa pelle umana ha una sua texture, come la superficie delle foglie, e persino un paesaggio visto dall'alto si presenta con varie caratterizzazioni (fig. n. 2).

Ancora, in natura si potranno osservare le differenze tra le varie *superfici di pietre e sassi*, per passare poi alle textures tipiche dell'*edilizia*: da quelle dei muri "a vista", ossia con i mattoni senza intonaco (in pietra grezza, in terracotta, o nel tipico "bugnato") ai vari tipi di lavorazione dell'intonaco che il bambino può vedere a casa, a scuola, sugli edifici per la strada, ecc. (figg. n. 3-4).

Interessante, come già abbiamo visto, è pure osservare la caratterizzazione diversa che una stessa superficie texturizzata può avere in presenza di una *fonte di luce* orientata in un modo o in un altro (figg. n. 153, 154 a pag. 141).



3 *"Bugnato" in un edificio medioevale*

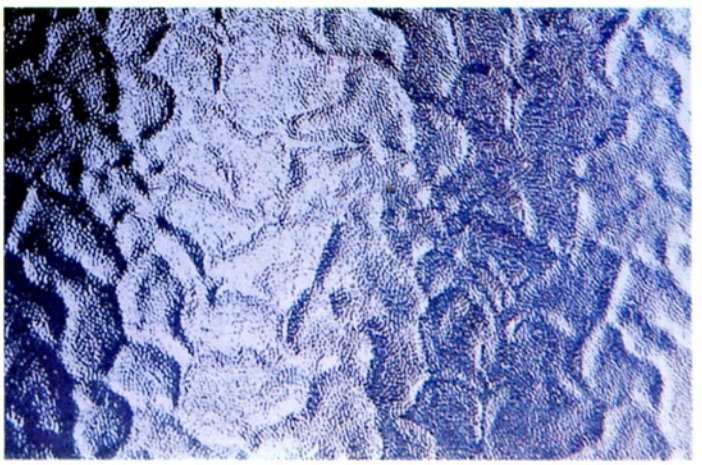
Anche i *vetri lavorati* presentano textures che variano a seconda dell'illuminazione come pure i metalli, i tessuti, la carta da parati e la superficie di alcuni oggetti, vedi le impugnature di strumenti di lavoro zigrinate per una maggiore presa, fogli di gomma, di plastica, ecc. (figg. n. 5, 7).



4 *Un tipo di intonaco lavabile molto comune*

Sarà importante raccogliere e classificare tutti i tipi di superfici che il bambino riuscirà a reperire a casa, a scuola, nell'ambiente, e confrontarli tra loro dal punto di vista tattile e visivo, secondo le caratteristiche intrinseche, l'uso, la reperibilità e così via.

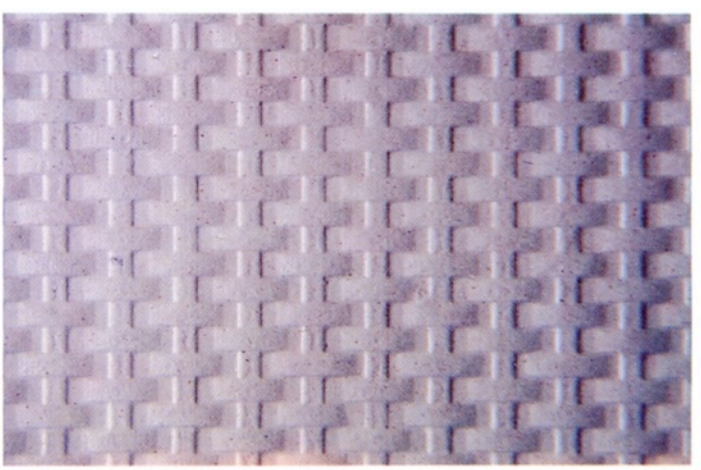
Si passerà quindi alla caratterizzazione grafica delle superfici, che si ottiene con l'operazione detta del *"frottage"*. Questa consiste nello strofinare con matite o, soprattutto, con pastelli a cera usati di piatto (vedi fig. n. 6) sopra a supporti leggeri (ad es. carta da pacchi bianca) appoggiati sulle superfici texturizzate (vetri stampati, piastrelle in rilievo, copertine di quaderni, pareti bugnate, ecc.) per ottenere dei segni che, pur ripetendo le forme della superficie sottostante, suggeriscono, sia al tatto sia alla vista, stimoli nuovi non stereotipati.



5 *Superfici di vetro lavorato*



6 *La tecnica del "Frottage".*



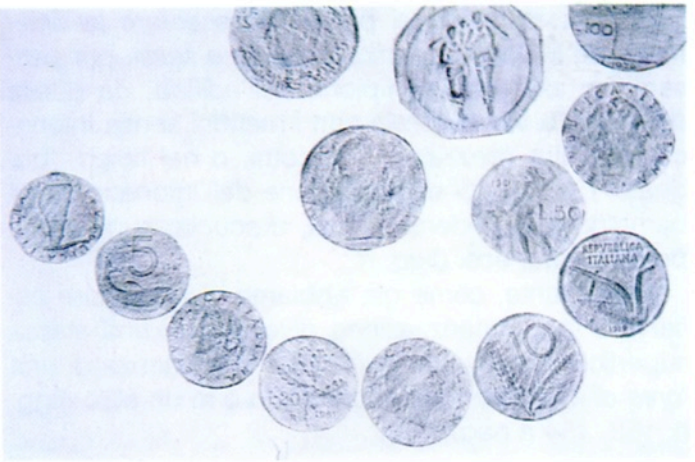
7 *Vassoio per dolciumi*

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Esperire, per conoscere, diversi tipi di textures.

UNITA' DI LAVORO 1

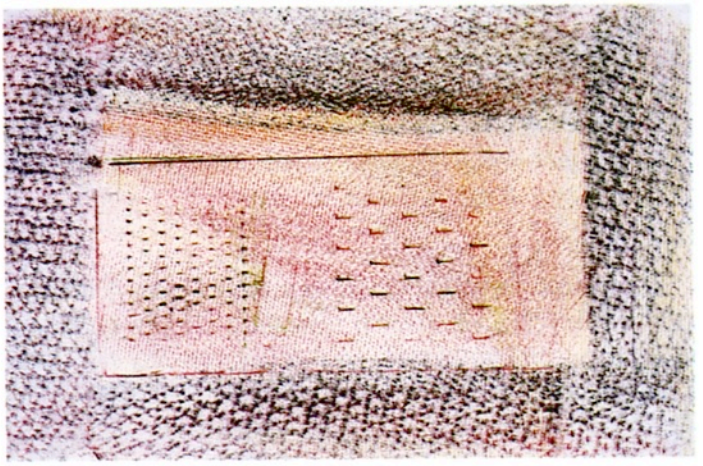
Sovrapponi un foglio leggero sopra monete da 50/100/200/500 ecc. lire, oppure sopra la parete dell'aula e strofina la matita in modo da far emergere il rilievo che presentano. Ripeti l'esercizio con tutte le superfici in rilievo che puoi recuperare, usando anche, per strofinare, i colori a cera (del tipo non plastificato) (fig. n. 8).



8

UNITA' DI LAVORO 2

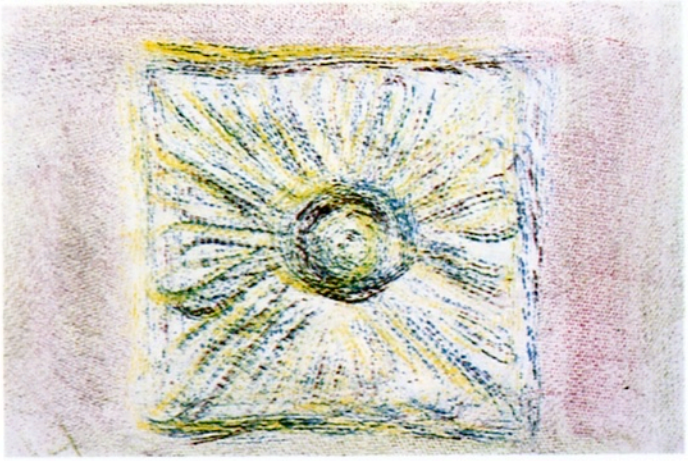
Mettendo sotto il foglio una piccola grattugia, un vassoio di plastica per torte, con zigrinature, ecc., strofina sulla superficie, usandoli a rullo, i colori a cera. Mantenendo la stessa texture e spostando leggermente il foglio, osserva l'effetto strofinando colori diversi (es. figg. n. 9, 10).



9

UNITA' DI LAVORO 3

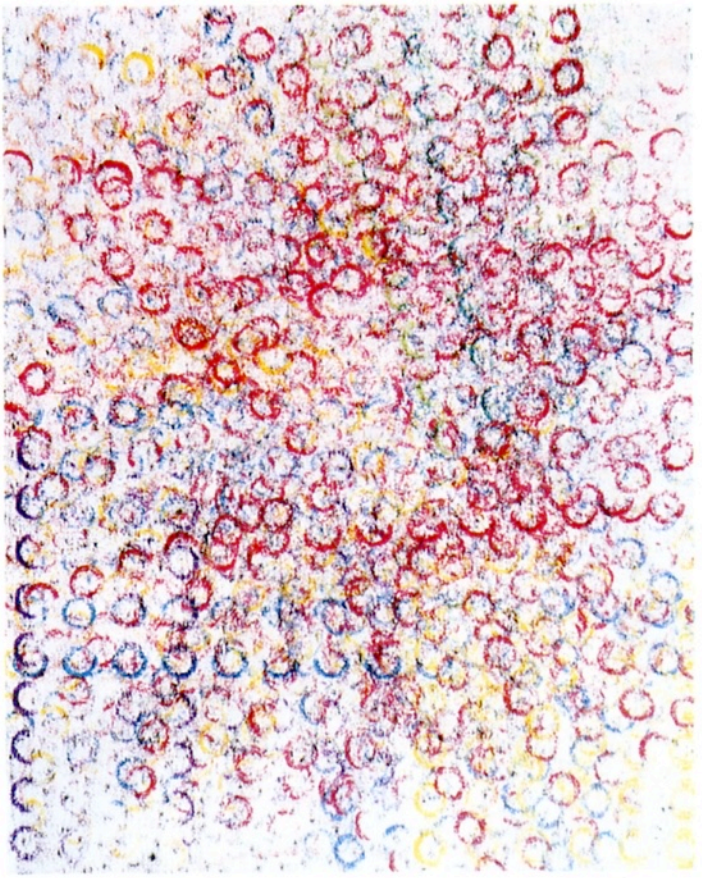
Prova a ruotare il foglio, strofinando il pastello a cera sempre nella stessa direzione (es. fig. n. 11, 12).



10



11 *Sandra, 7 anni.*



12 *Giorgio, 8 anni.*

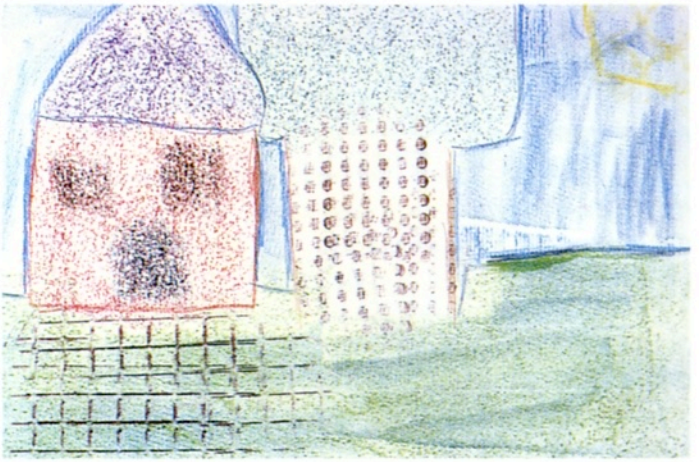
Obiettivo didattico n. 2
— Saper inventare modi nuovi di colorare con la tecnica del frottage.

UNITA' DI LAVORO 4

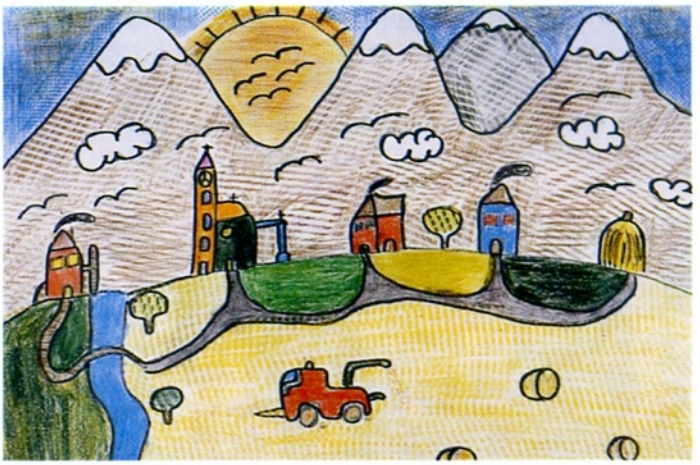
Componi un disegno e colora le varie parti di esso con la tecnica del frottage, cercando le superfici texturizzate adatte ad ogni parte (es. figg. n. 13, 14).

UNITA' DI LAVORO 5

Realizza con del cartoncino abbastanza spesso (mm 1/2), un collage in rilievo che userai come matrice per riprodurre anche più volte, su un foglio di carta, con la tecnica del frottage, lo stesso soggetto.
Per ottenere la figura di un viso, ad esempio, ritaglierai sul cartoncino prima l'ovale, che ne costituisce la forma di base, e successivamente vi incollerai sopra gli altri elementi del viso, le ellissi degli occhi, sulle ellissi i cerchietti dell'iride, su questi quelli delle pupille; sopra gli occhi le sopracciglia, anche in due/tre strati sovrapposti (maggiore spessore hanno gli elementi, più evidente risulta il frottage) e poi tutti gli altri elementi che risulteranno così in rilievo gli uni sugli altri.
Naturalmente se, dopo aver strofinato la prima volta un colore, sposterai leggermente il foglio e passerai un altro colore, otterrai degli effetti di rilievo (figg. n. 15, 16, 17).



13 *Clara, 6 anni.*



14 *Giacomo, 8 anni.*



15



16 *Renato, 8 anni.*



17 *Clara, 8 anni.*

(1) T. Milite (a cura di): Le texture, nella Collana "Giocare con l'arte" diretta da Bruno Munari, Zanichelli, Bologna 1983, pag. 3.

3.3. IL PUNTO E LA LINEA

a) Il punto

Il punto è alla base dell'*unità minima della struttura visiva* non solo nei linguaggi figurativi tradizionali ma anche nella fotografia, nel cinema, nella televisione e nella grafica del computer.

Le immagini "tecnologiche" hanno la stessa unità di base dei codici visivi delle immagini grafico-pittoriche: il punto, la linea, il colore, le luci e le ombre.

Una fotografia è costituita infatti dall'ossidazione maggiore o minore di una miriade di cristalli di sali d'argento sensibili alla luce.

Se ingrandiamo un'immagine fotografica ci appariranno una serie di puntolini più o meno addensati a formare zone più o meno luminose: è quella che in gergo fotografico viene indicata come *"grana" di una fotografia* (figg. n. 1, 2).

Sulla pellicola cinematografica l'immagine si forma con lo stesso procedimento ottico-chimico che determina una immagine fotografica.

Per la televisione il discorso è analogo: al posto della pellicola c'è un elemento composto, ancora una volta, da un numero elevatissimo di *"punti" sensibili alla luce*, che vengono attivati non più chimicamente, come per la pellicola, ma elettricamente, e che, caricandosi più o meno, trasmettono impulsi elettrici. Questi vengono registrati su di un nastro magnetico o inviati via cavo/via etere, ad una apparecchiatura che, provvedendo a decodificarli, li ricompone su uno schermo televisivo ricostruendo l'immagine reale di partenza o, meglio, la sua riproduzione televisiva (figg. n. 3, 4).



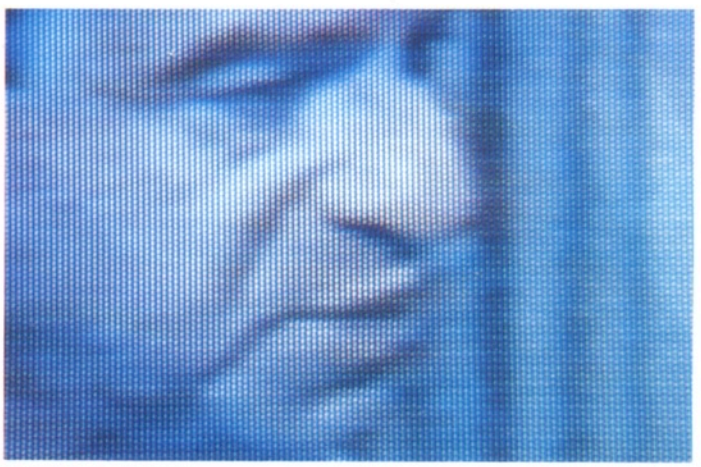
1



2



3



4

Nel monitor video del computer l'immagine si forma allo stesso modo e un disegno composto con la tecnica detta *"computer-grafica"* suddivide lo stesso schermo in tanti punti che addensandosi o rarefacendosi possono produrre addirittura qualcosa di simile ad un chiaroscuro (figg. n. 7, 8).

Anche la *stampa tipografica* di una immagine sfrutta lo stesso principio dei punti più o meno ravvicinati o sovrapposti (figg. n. 5, 6).

Appare evidente che il punto, in ogni rappresentazione visuale, è l'elemento minimo in cui si può scomporre la rappresentazione stessa, una sorta di *"atomo"* che costituisce l'elemento primo e non ulteriormente scomponibile di una immagine grafica o visuale in genere.

Vedremo, parlando del colore, come punti blu e gialli molto ravvicinati, vengano percepiti da lontano come fusi in un unico colore verde.



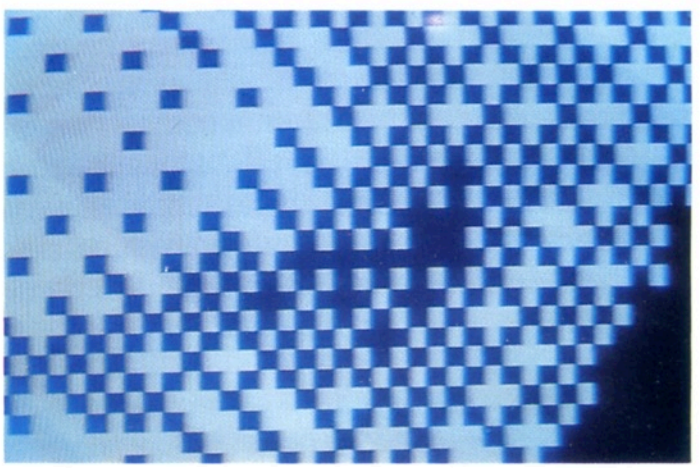
6



5



7



8 *L'immagine mostra il particolare della bocca della ragazza della fig. n. 7*

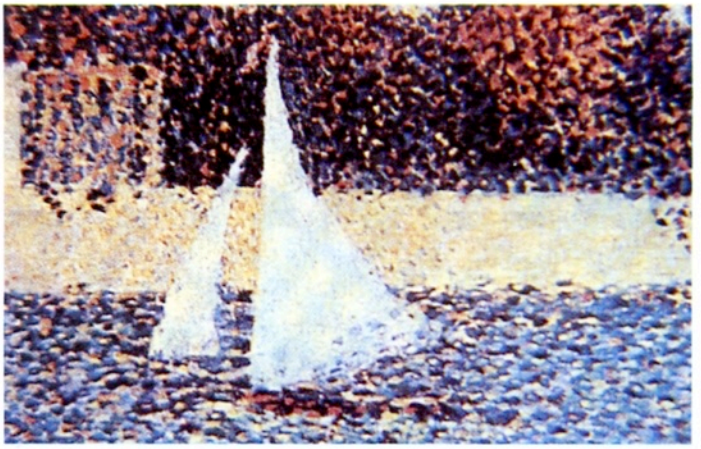
La tecnica dei *pittori impressionisti* e *divisionisti* sfruttava proprio questo tipo di effetto percettivo dei punti di colore (piccole pennellate ravvicinate) che ci può fornire più di uno spunto operativo (figg. n. 9, 10, 11).

Il punto, da solo, assume dei significati pregnanti, come in alcune opere di Kandinski, Klee, Mirò, Fontana, e diventa stimolo per una serie di osservazioni da compiere con i bambini come, ad esempio, quelle suggerite da Bruno Munari nella fig. n. 12.

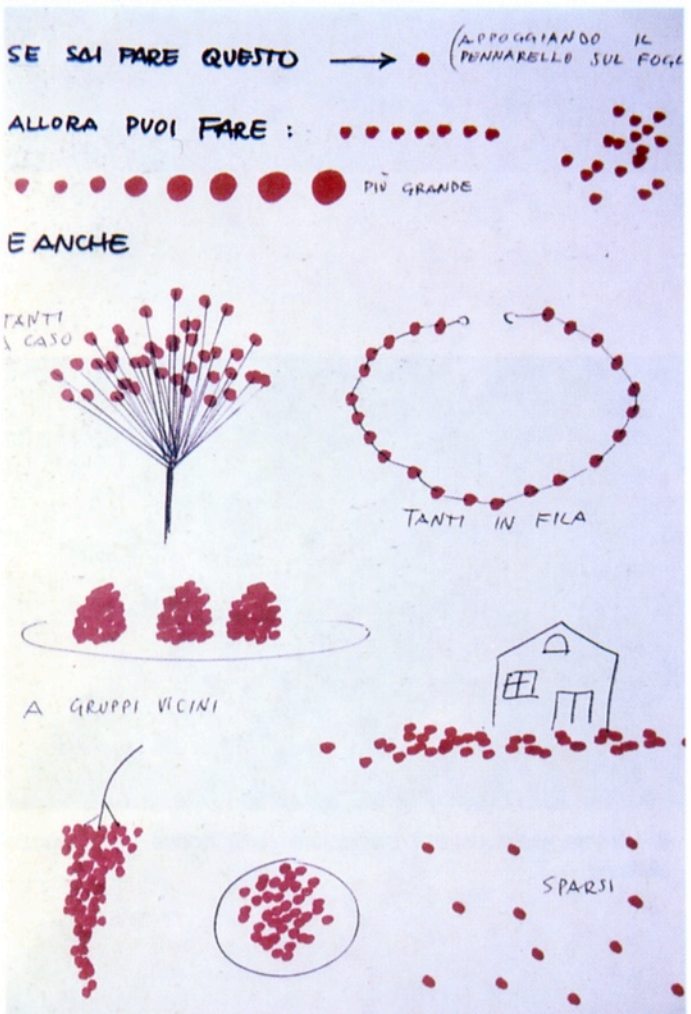
Eseguendo tanti punti con vari strumenti (matite, pennarelli a punta sottile, pennarelli a punta media, pennelli, ecc.) e usando vari accostamenti di colore, il bambino otterrà risultati originali, non stereotipati e significanti, anche se non aderenti ad un referente reale preciso. Si renderà conto così dell'importanza del punto come elemento base della composizione visuale, sia essa di tipo grafico-pittorico che di tipo tecnologico.



9 *C. Seurat: La Senna alla Grande Jatte, Musées Royaux des Beaux Arts, Bruxelles.*



10 Un particolare ingrandito del dipinto di Seurat



11 *G. Severini: La danseuse obsedante, 1911. N. York, Collezione Samuel S. Kurzmann.*



12 da "Il laboratorio per bambini a Brera" Ed. Zanichelli.

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper usare il punto come elemento grafico-pittorico di base.

UNITA' DI LAVORO 1

Usando pennarelli con punta di diversa grossezza, componi delle opere astratte servendoti solo del punto (es. fig. n. 13).

UNITA' DI LAVORO 2

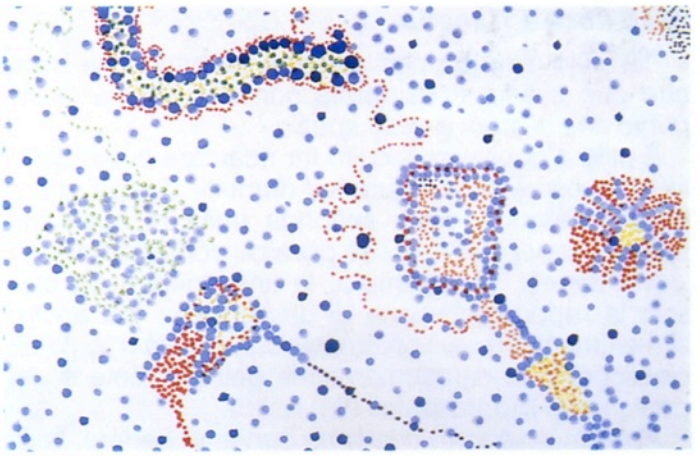
Dopo aver tracciato un disegno, coloralo servendoti di punti disposti con diversa densità (es. figg. n. 14, 15).

UNITA' DI LAVORO 3

Usando dei coriandoli (o cerchi ottenuti con l'apposita macchinetta che serve per bucare i fogli) come fossero dei "grossi punti" componi dei collages.

UNITA' DI LAVORO 4

Inventati la storia di un punto "puntoso" raccontandola in vignette con tanti punti e puntini...



13 *Marco, 7 anni.*



14 *Federico, 9 anni.*



15 *Ileana, 9 anni.*

b) La linea e il segno

Più punti raggruppati assieme formano una linea che può essere considerata come la *traccia di un punto che si muove nello spazio.*

È utile a questo proposito far ricercare ai bambini, in varie espressioni figurative (fumetti, disegni d'autore, eccetera) questa seconda unità di base del messaggio visuale e le sue possibili combinazioni.

Nei fumetti, ad esempio, la linea determina non solo la rappresentazione di un soggetto ma anche altri elementi come il chiaroscuro, il movimento (linee cinetiche) o la caratterizzazione dell'ambiente e dei personaggi rappresentati (fig. n. 16).

Abbiamo già visto che *linee curve*, in genere, suggeriscono *tranquillità, linee spezzate: ostilità, violenza*, *paura*, ecc...

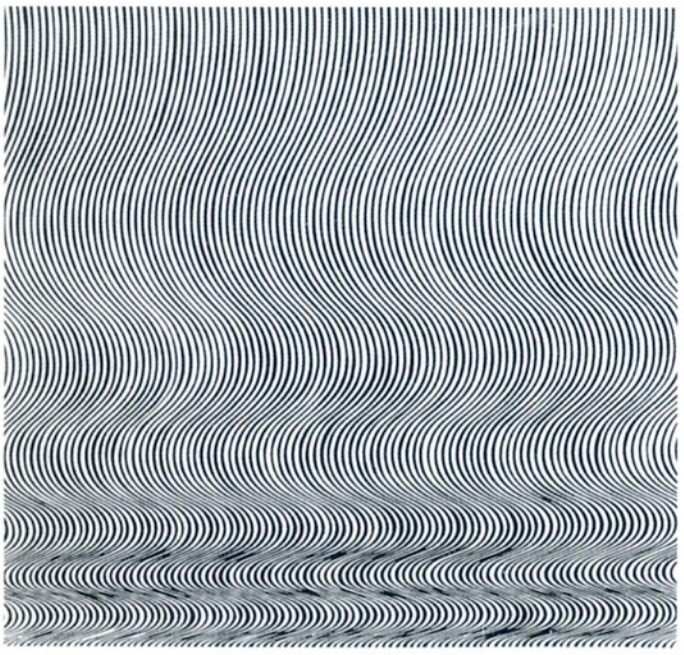
Allo stesso modo lo spessore e la direzione delle linee, siano esse curve, oblique, orizzontali, verticali o spezzate, sono sempre il *prodotto di forze convergenti che trasmettono sensazioni di dinamismo, staticità, quiete, tensione, eccetera.* La loro ripetizione e quantità determinano il significato del messaggio. Ad esempio, tante linee curve che si arricciano una sopra l'altra, danno la sensazione di un mare in burrasca (fig. n. 17).

Una notevole *importanza* riveste il *segno-linea nel campo fotografico, grafico-pubblicitario, nel design e nella grafica del computer.*

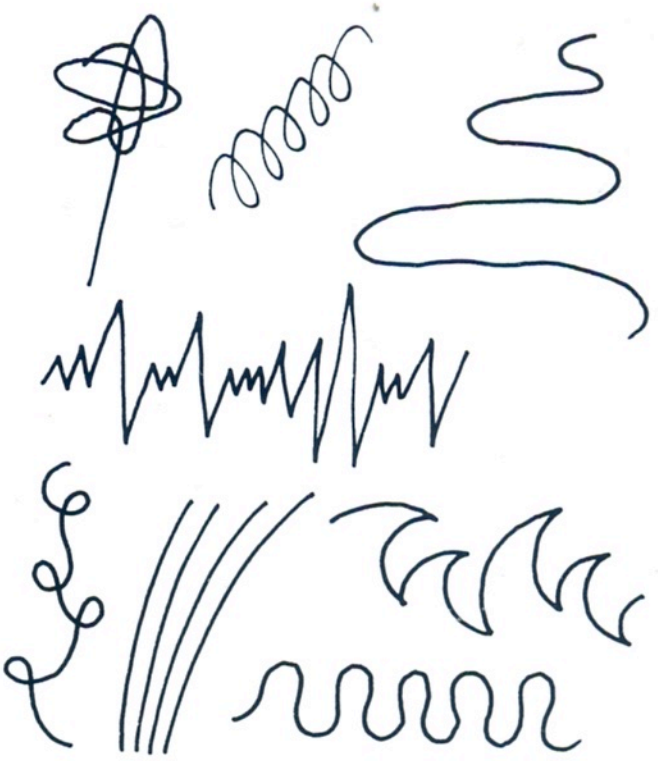
Si farà quindi notare al bambino, stimolandolo all'osservazione di capolavori dell'arte moderna (Kandinsky, Klee, Mirò, Fontana ecc.) come un insieme di punti possa dare origine a una linea, una serie di linee possa formare una immagine grafica e come un insieme di linee, e conseguentemente di immagini aggiunte l'una alle altre secondo un ordine voluto, possano esprimere un concetto (figg. n. 19, 20, 21).



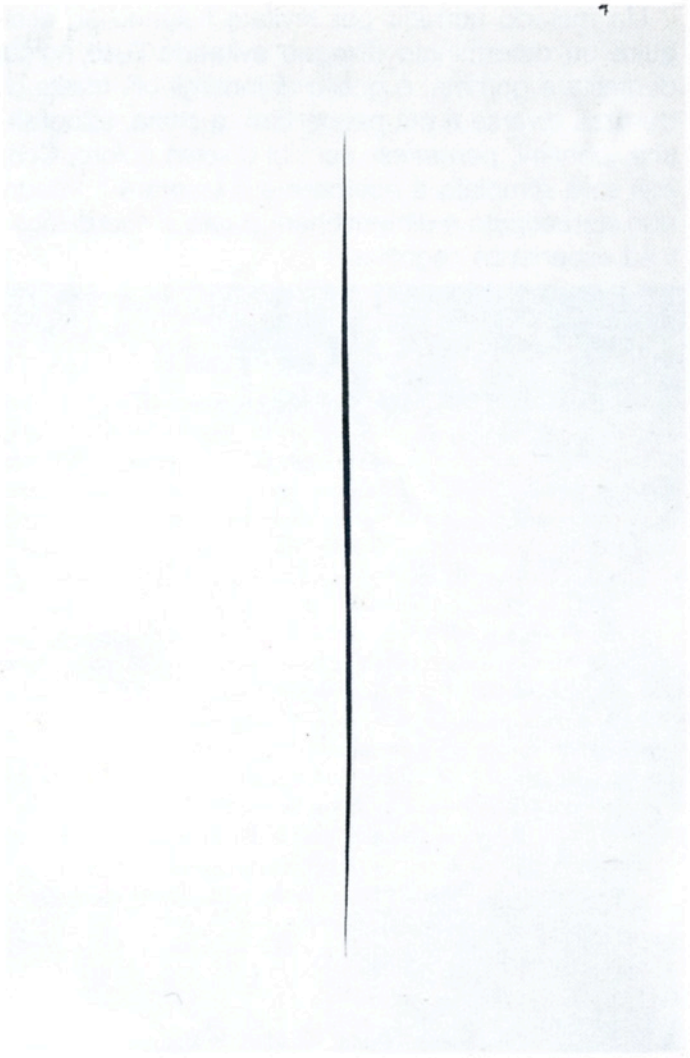
16



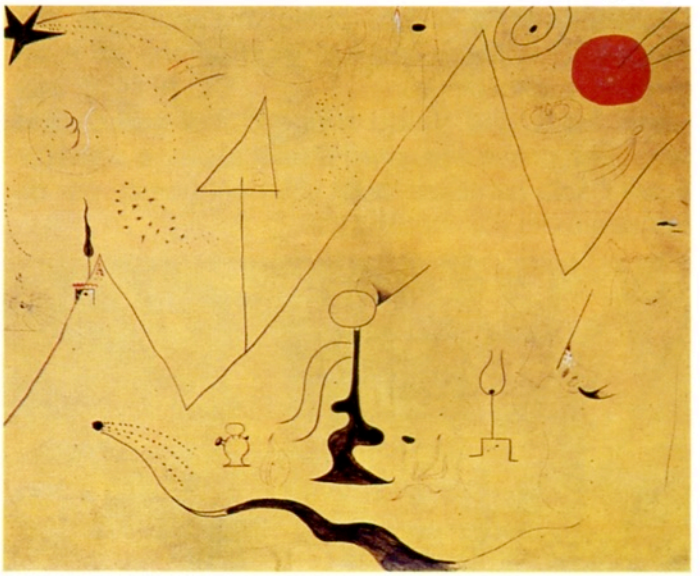
17



18 *Semplici linee possono trasmettere l'idea di dinamismo, staticità, quiete, tensione, ecc.*

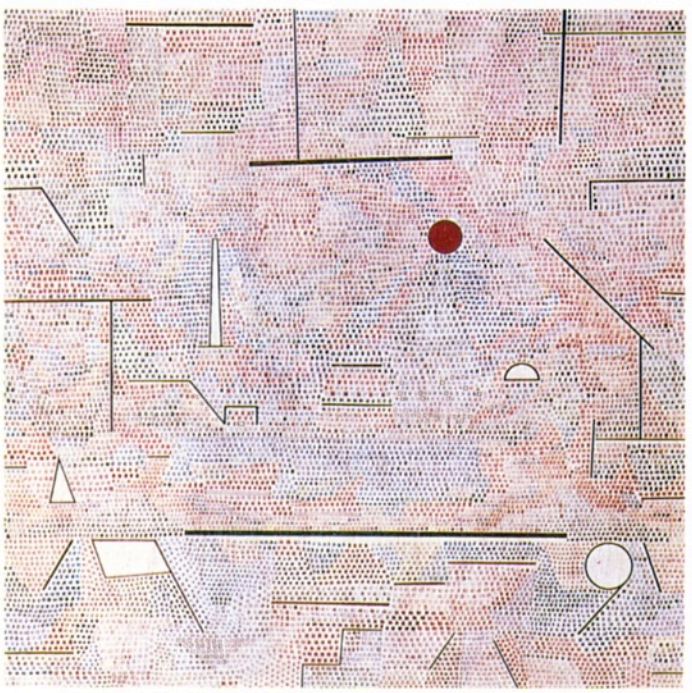


19



20

19 *L. Fontana. Concetto spaziale: attesa, 1965. Milano, collezione privata.*
20 *J. Mirò. L'eremo, 1924. Filadelfia, Museum of art.*
21 *P. Klee. La luce ed altre cose, 1931. Monaco, Collezione privata.*
22 *W. Kandinsky. Punte nere, 1937. Milano, Collezione privata*



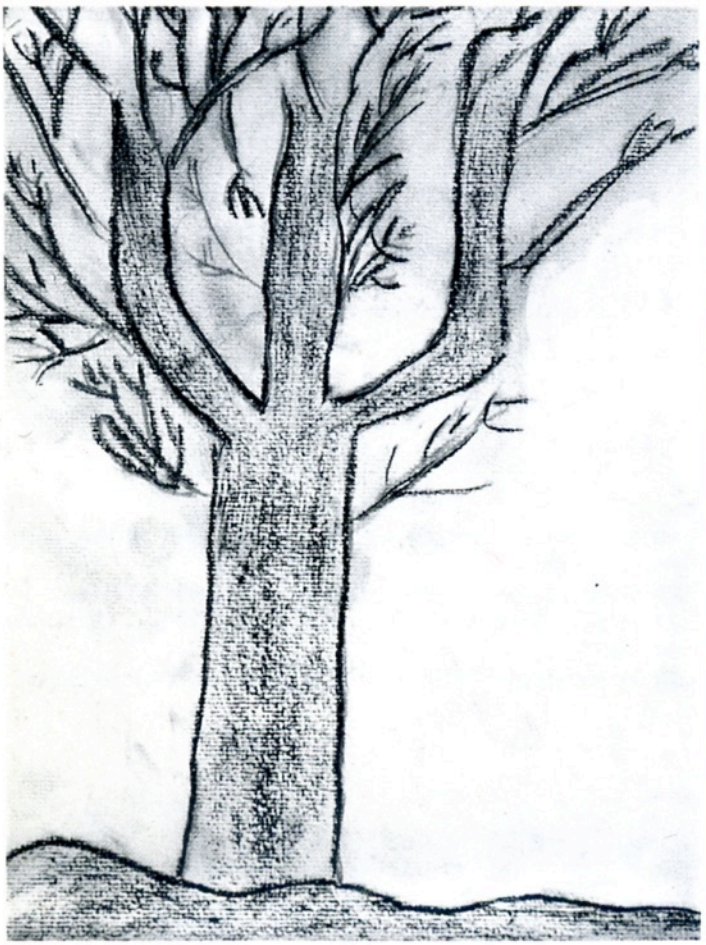
21



22

Interessante, a questo punto, è l'approccio che l'alunno deve avere con tutti gli strumenti atti a segnare. Le immagini n. 23, 24, 25, 26, infatti, ci mostrano come uno stesso soggetto, nel nostro caso un albero, possa assumere diversi aspetti e significati con il solo cambiare dello strumento usato per disegnare o del suo modo d'uso.

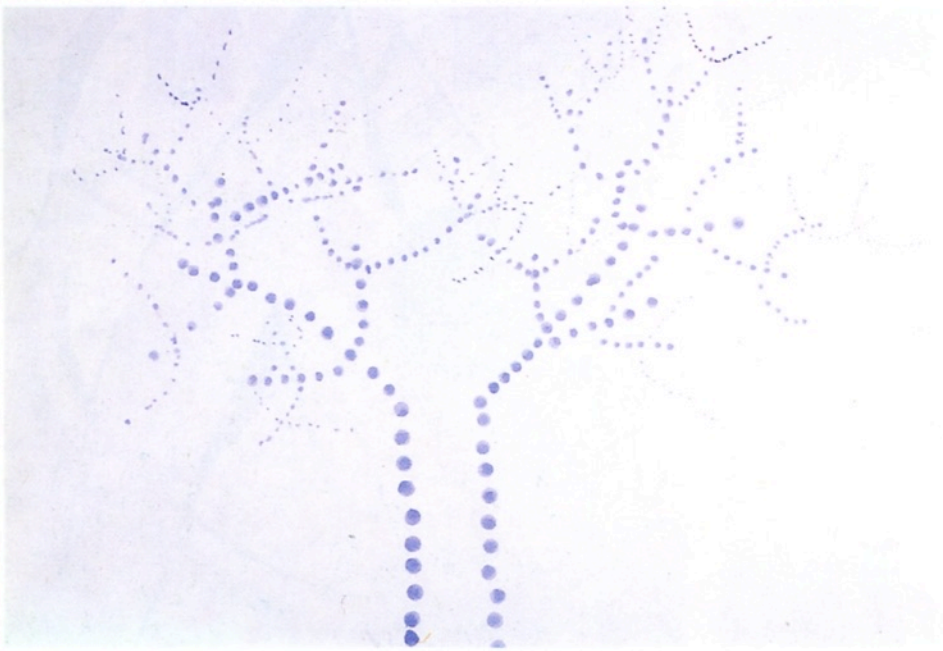
Un metodo corretto per invitare l'alunno ad eseguire un determinato disegno evitando l'uso rigido di matita e gomma, è quello di fornirgli più matite di durezza diversa e più penne biro, a china, stilografiche, pennini, pennarelli, ecc. di diverso colore. Così egli sarà stimolato a ricercare e a lavorare in modo non stereotipato e dimenticherà paure o ricordi legati ad esperienze negative.



23 *Sebastiano, 9 anni.*



24 *Sara, 8 anni.*



25 *Renato, 9 anni.*



26 *Laura, 8 anni.*

Obiettivo didattico n. 2
— Saper usare la linea e il segno in modo creativo.

UNITA' DI LAVORO 5

Usando matite di diversa grossezza inventati una composizione di sole linee (es. fig. n. 27).

UNITA' DI LAVORO 6

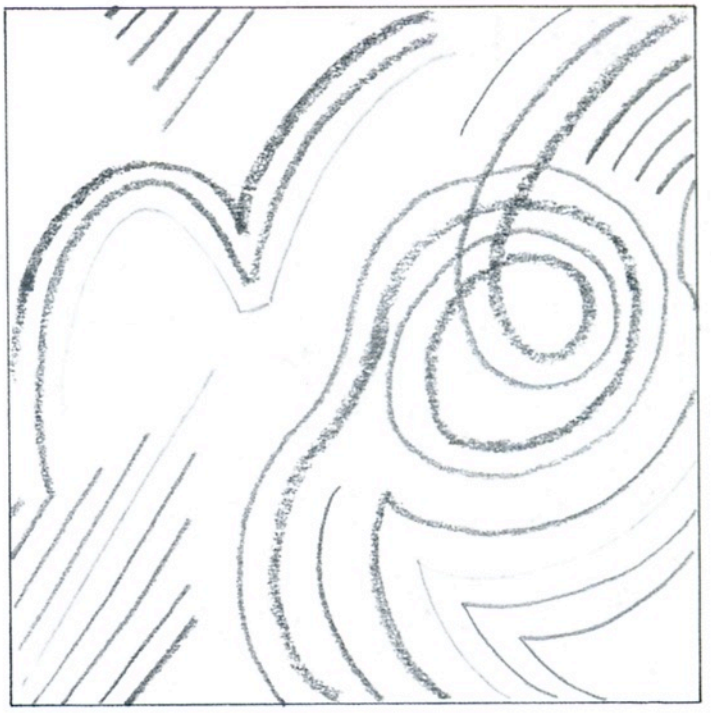
Osserva l'immagine n. 29. Che elemento di base ha usato l'artista per comporre l'opera? Che tipo di linee? Che sensazioni ti trasmettono?

UNITA' DI LAVORO 7

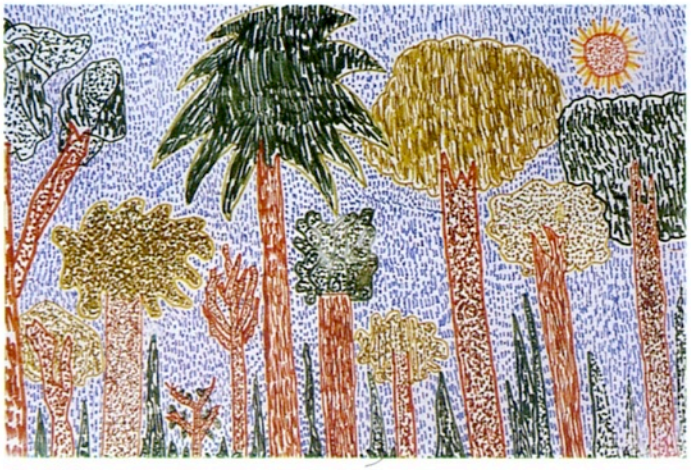
Esegui un disegno servendoti solo di linee spezzate (usando dei pennarelli) ed uno usando linee curve ed oblique. Invita un tuo compagno a dare un titolo alle tue opere e ad esporre le sensazioni che gli provengono dalle due composizioni (es. fig. n. 30).

UNITA' DI LAVORO 8

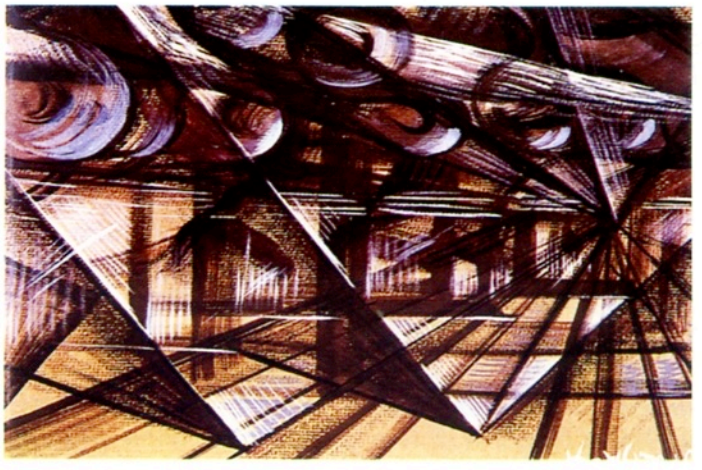
Con la stessa tecnica usata per il punto, esegui un disegno accostando più o meno linee tra loro (es. fig. n. 28) oppure puoi fare un collage usando segmenti di stelle filanti.



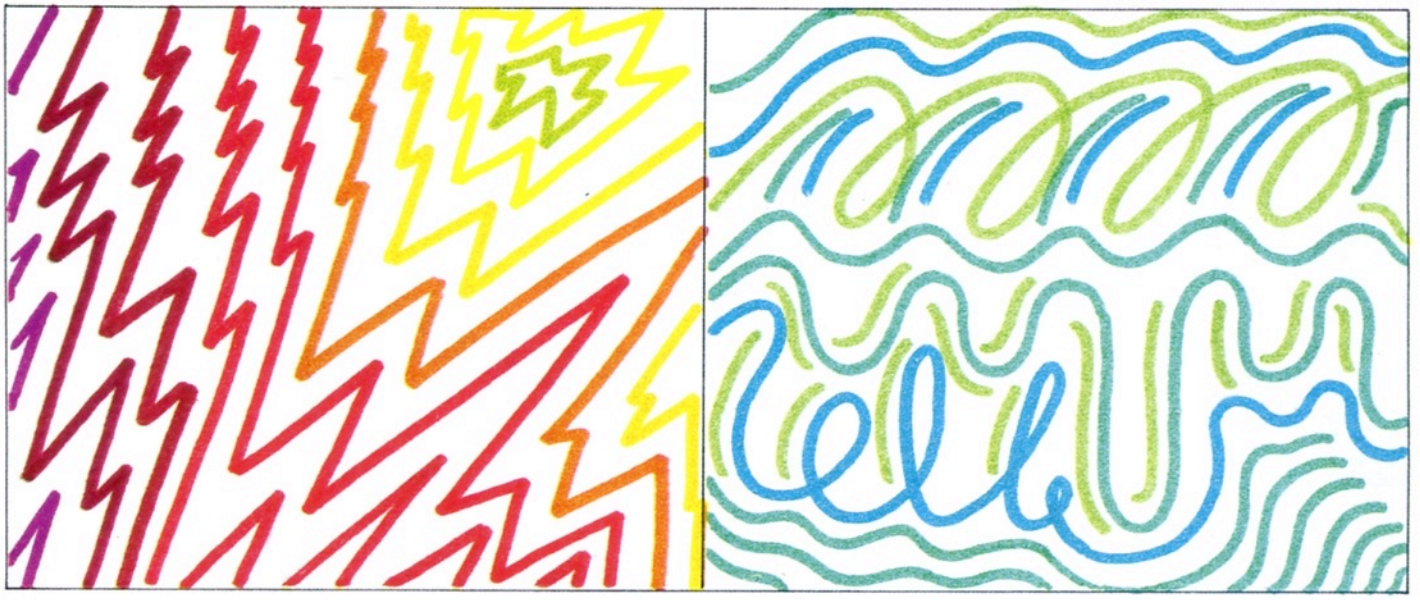
27



28 *Chiara, 9 anni.*



29 *C. Balla: Profondità dinamiche*



30

3.4 IL COLORE

Il colore, tra gli elementi che costituiscono il linguaggio visuale, è quello che colpisce di più la nostra *attenzione* anche se l'occhio umano percepisce, grazie alla luce, una *parte molto limitata dello spettro solare.* Nella nostra vita quotidiana e nell'arte di tutti i secoli il colore è *"l'attore"* principale che riveste ogni oggetto di un suo particolare *"abito"* riconosciuto dal nostro senso visivo. Con una metafora si potrebbe dire che *il colore è il "sale" della nostra capacità visuale e della nostra percezione del mondo.*

Riteniamo opportuno, prima di iniziare un discorso di ricerca sui colori, parlare della luce e della sua *scomposizione naturale.*

Usando un prisma di cristallo è possibile *rifrangere* la luce del sole in modo da scomporla in quelli che comunemente vengono chiamati i *"colori dell'arcobaleno" o dell'iride* che compongono lo *"spettro solare"* (fig. n. 1).

La luce del sole, che noi vediamo per lo più come bianca, è infatti composta di *radiazioni* di *lunghezza d'onda diversa* che vengono percepiti dai nostri occhi come *colori.*

Senza entrare nei dettagli, ci basterà sapere che le radiazioni luminose fanno parte del più ampio spettro elettromagnetico che comprende anche i raggi "X" e le onde radio.

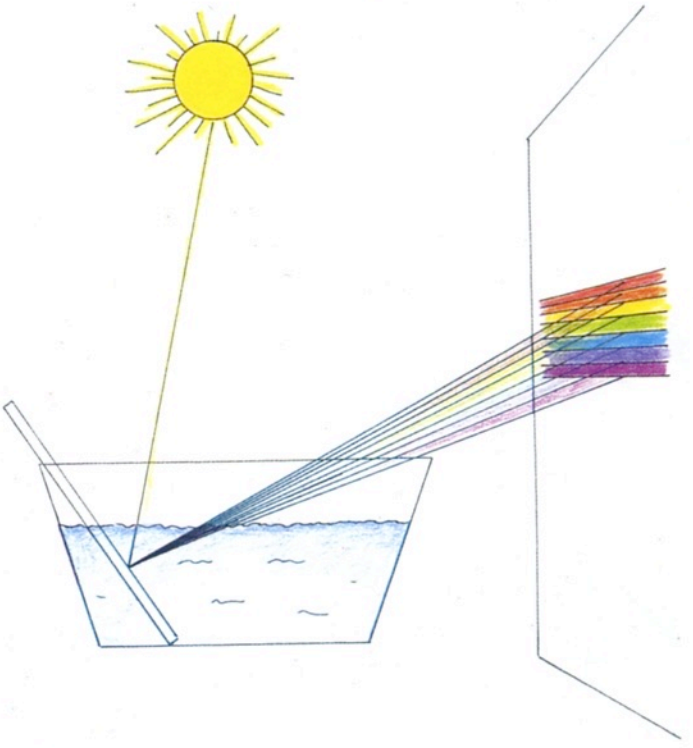
L'esperienza della rifrazione della luce può essere facilmente effettuata anche senza il prisma di cristallo: basta disporre di uno specchio da immergere in una bacinella d'acqua. Il tutto dovrà essere posizionato in modo da ricevere direttamente la luce del sole. Provando ad inclinare opportunamente lo specchio, questo proietterà di fronte a sé i colori dell'iride: la superficie dell'acqua e quella dello specchio, angolate, avranno svolto la stessa funzione del prisma, rifrangendo la luce nelle sue diverse componenti cromatiche (fig. n. 2).

Osservando attentamente lo spettro solare che si sarà formato in questo modo (è opportuno prevedere una superficie bianca da mettere davanti allo specchio), si riusciranno a distinguere nettamente sette colori che appariranno sempre nello stesso ordine perché ad ognuno di essi corrisponde una ben precisa lunghezza d'onda delle radiazioni luminose: rosso, arancione, giallo, verde, blu, indaco, violetto.

Si noterà inoltre che la differenza tra i colori non è definita nettamente ma che c'è un "continuum" che permette di "sfumare" tra l'uno e l'altro senza soluzione di continuità.



1



2

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Saper riconoscere i colori dell'iride

UNITA' DIDATTICA 1

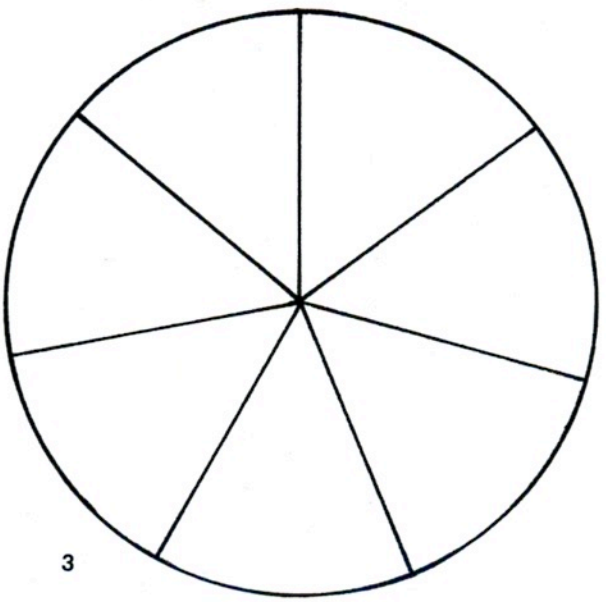
Attraverso una attenta ricerca in casa trova e porta a scuola tutti quegli oggetti di vetro o simil vetro (piccoli vasetti, bottigliette ecc.) che, per la loro particolare forma, se esposti direttamente al sole, riflettono l'arcobaleno.
Con l'aiuto dell'insegnante, dopo una attenta osservazione dei colori che vedi riflessi, cerca di riprodurli nella posizione e negli accostamenti che hai notato. Puoi anche cercare ed osservare il fenomeno dell'arcobaleno in fotografie o immagini tratte da libri, foto, riviste, ecc.

UNITA' DI LAVORO 2

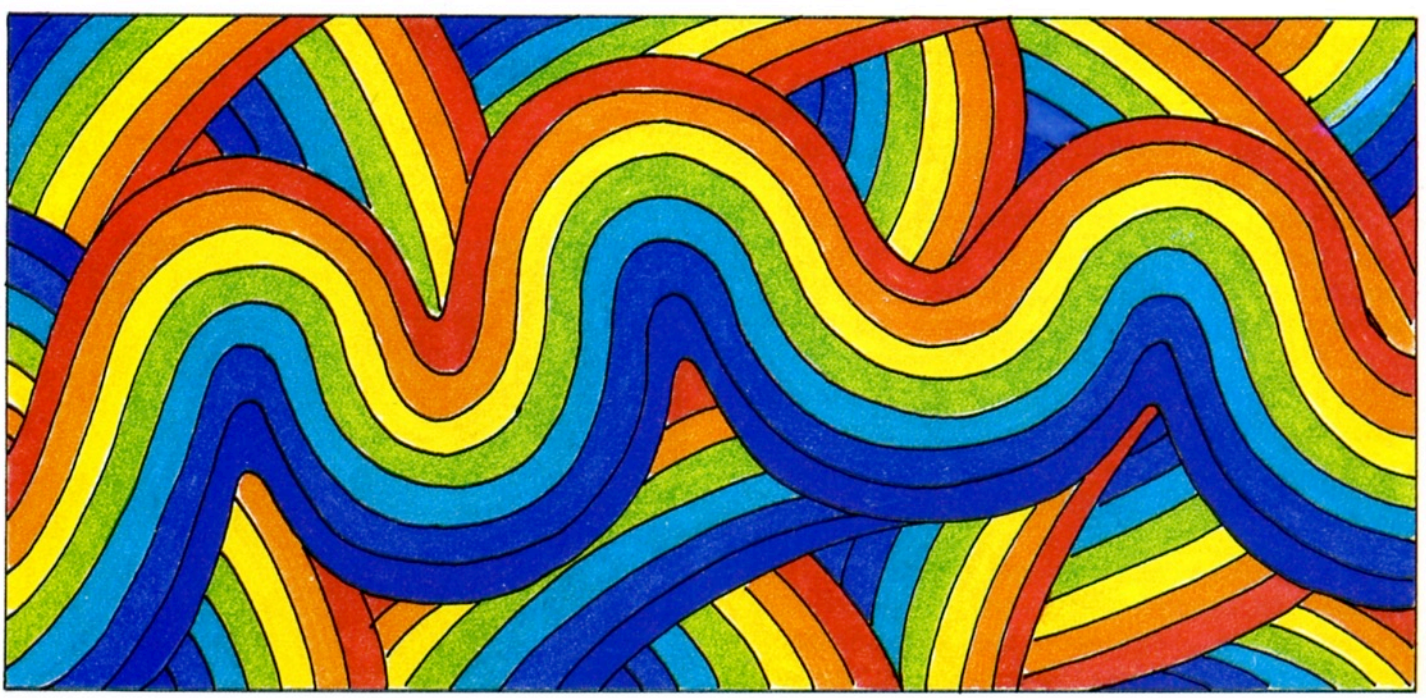
Riempi il cerchio a spicchi della fig. n. 3; con i colori che hai osservato nell'esperienza precedente della rifrazione della luce, rispettando gli accostamenti. Puoi inventarti delle composizioni astratte usando come elementi fasci di arcobaleno o dando all'arcobaleno forme geometriche diverse (Es. fig. n. 4).

UNITA' DI LAVORO 3

Costruisci una girandola come da indicazioni della fig. n. 3; dopo aver colorato gli spazi con i colori dell'arcobaleno, falla girare forte forte ed osserva di che colore diventa. Racconta...



3



4

Colori primari e secondari

Proviamo a racchiudere graficamente, in un cerchio, la superficie dello spettro solare, *semplificando i* colori a sei: rosso - arancione - giallo - verde-blu-viola (con l'eliminazione dell'indaco).

Otteniamo così il *cerchio cromatico* (fig. n. 5), sul quale possiamo fare con i bambini molte osservazioni, tramite esperienze operative dirette, a cominciare dal fatto che *il verde, il viola e l'arancione si possono ottenere mescolando* rispettivamente il giallo e il blu, il blu e il rosso, il rosso e il giallo.

Il blu, il giallo e il rosso, invece, *non si possono ottenere per mescolanza ma*, opportunamente mescolati, danno origine agli altri. Il blu (o meglio, una particolare sfumatura di blu detta ''ciano'' o ''cyan''), il giallo e il rosso (o per essere più esatti una particolare tonalità di rosso chiamata ''magenta'') sono i colori fondamentali, o primari, in quanto danno origine a tutti gli altri.

Il verde, il viola e l'arancione si dicono *colori secondari in quanto sono originati dai primi tre.*

Con il disco cromatico possiamo fare l'esperienza contraria a quella della rifrazione (unità di lavoro n. 3 e n. 4); facendolo *girare* ad una *certa velocità* vedremo che i *colori scompaiono* per lasciare il posto ad una *superficie bianca*, data dalla *somma di tutti i colori.*

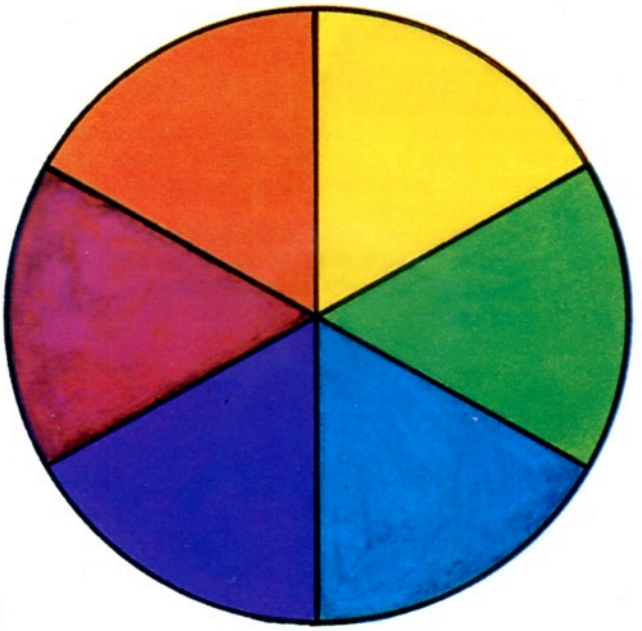
Se la superficie, anziché bianca, risulta grigiastra, significa che i colori sono ''sporchi'', ossia non hanno le tonalità esatte del disco cromatico. In ogni caso, però, resta confermato il fenomeno della fusione dei colori.

Il bianco, quindi, e anche il nero, non sono colori veri e propri, ma sono importanti come i tre primari per ottenere, come vedremo più avanti, ulteriori sfumature.

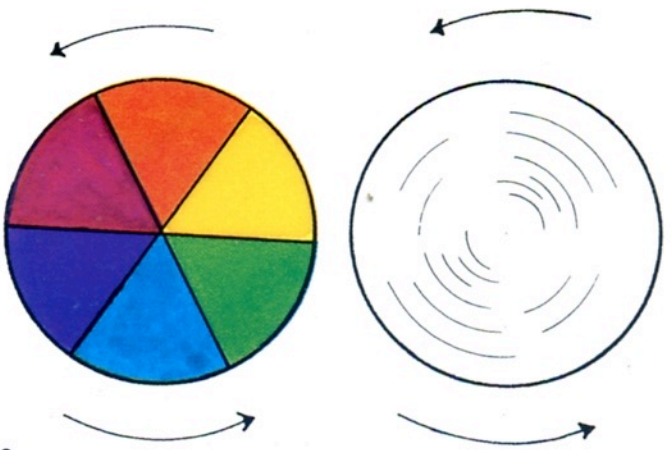
Abbiamo visto che il *bianco è la somma di tutti i colori. Il nero*, al contrario, è *l'assenza di luce*, e quindi di tutti i colori.

Una prima dimostrazione della composizione dei colori secondari si può effettuare con l'aiuto di una lavagna luminosa e di alcuni fogli di acetato colorato nei tre colori primari: rosso magenta, blu cyan, e giallo. Esistono dei costosi fogli di ''gelatine'' colorate che si usano a teatro ma se ne possono trovare di più economici nelle comuni cartolerie. Ci si può arrangiare anche con delle copertine di plastica trasparente, per quaderni, colorate con i tre colori primari.

Ponendo i fogli colorati sul piano della lavagna luminosa e provando a sovrapporli, si otterranno i colori secondari. L'effetto visivo dato dalla proiezione è immediato e si possono provare tutte le sfumature possibili (fig. n. 7).



5



6



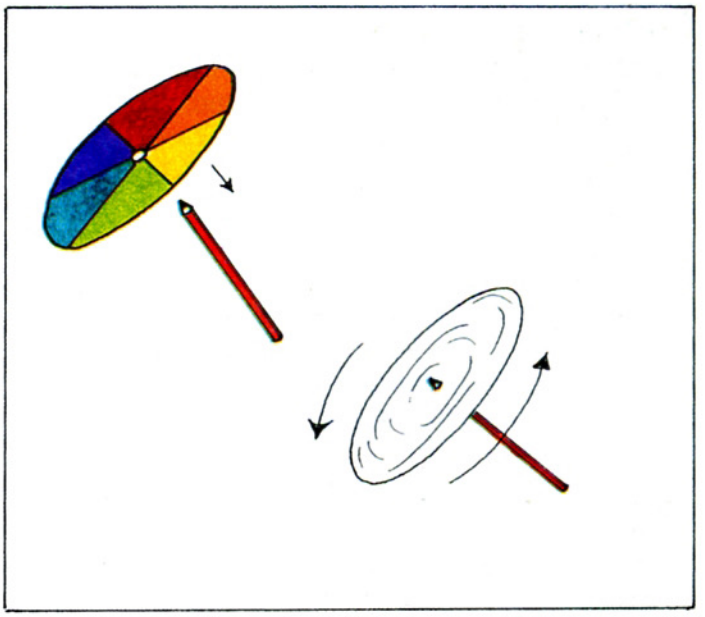
7

Obiettivo didattico n. 2
— Capire i collegamenti tra i colori del disco cromatico, primari e secondari, e saper operare con essi.

L'insegnante metterà a disposizione degli alunni i *sei colori del disco cromatico* preferibilmente ad acqua, tipo tempere, acrilici, acquerelli, con pennelli o spugnette e con tante vaschette (tappi di vasetti, piattini, ecc.) per poter mescolare i colori tra loro.

UNITA' DI LAVORO 4

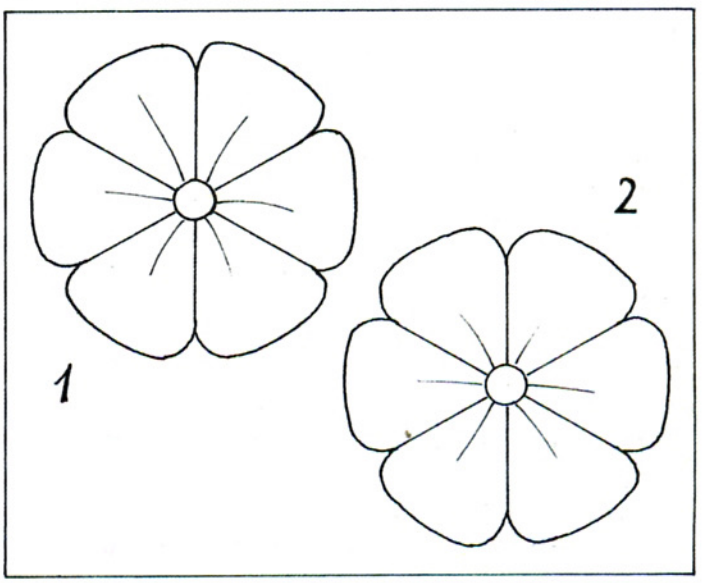
Prova a costruire una specie di trottola incollando il disco cromatico che avrai dipinto con i 6 colori occorrenti, su un cartoncino robusto, bucandolo al centro in modo da poterci infilare una punta (ad es. una penna biro che non scrive più) (fig. n. 8). Fallo girare vorticosamente su di un piano regolare e descrivi che colore vedi formarsi sul disco cromatico che gira.



8

UNITA' DI LAVORO 5

Confronta il cerchio che hai colorato tu con il "disco cromatico della fig. n. 5 e vedi se corrisponde.
Osservando il cerchio dato rispondi ed esegui:
— Tra quali colori si trova il verde?
— Mescola il giallo e il blu che cosa osservi?
— Con che colori puoi "costruire" il verde?
— Che colore c'è di fronte al verde?
— Prova ad ottenere il colore opposto al verde mescolando i colori che hai a disposizione, ci riesci?
Ripeti l'esercizio con l'arancione e il viola, rispondendo alle stesse domande.



9

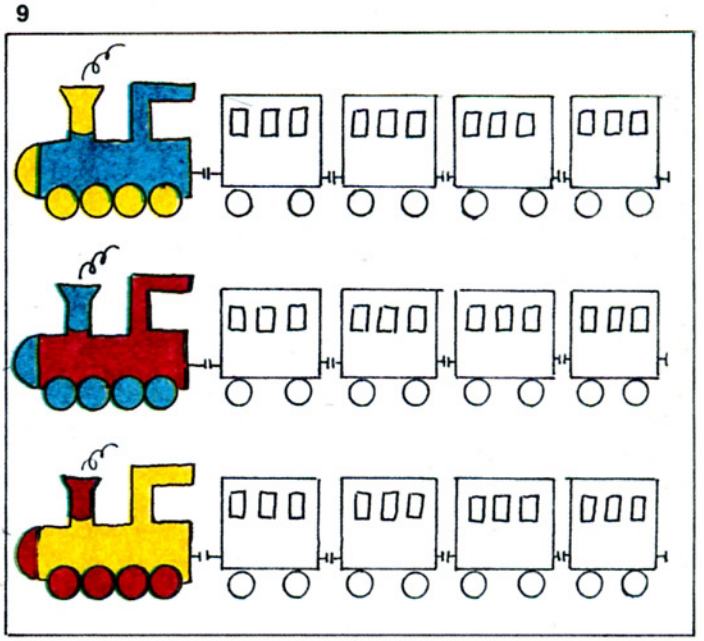
UNITA' DI LAVORO 6

Colora i petali del fiore n. 1 della fig. n. 9 con i colori che non sei riuscito ad ottenere con le mescolanze, e i petali del fiore n. 2 con quelli che sei riuscito ad ottenere mescolando due colori.
Quale fiore ha colori che si potrebbero chiamare "PRIMARI"? E quale "SECONDARI"? Perché? Che significato ha, secondo te, il nome di colore primario? e di colore secondario? Confrontati con i compagni.

UNITA' DI LAVORO 7

Colora i vagoni del treno mescolando i due colori della locomotiva (giallo-azzurro, azzurro-rosso, giallo-rosso) in modo da mettere un po' più di un colore o un po' più dell'altro. "Stacca" (ritagliandoli) poi i vagoni e mettili in ordine dal più scuro o cupo, al più chiaro e luminoso. Metti i seguenti nomi ai treni:

A Treno delle gradazioni del verde
B Treno delle gradazioni del viola
C Treno delle gradazioni dell'arancione



10

UNITA' DI LAVORO 8

Mescolando i sei colori che hai in varie combinazioni, riesci ad ottenere il bianco? Ed il nero?
Li metteresti, come importanza, assieme ai colori primari o secondari?

Colori ternari

Consideriamo lo schema della fig. n. 11, elaborato da Johannes Itten (1). In esso troviamo, al centro, un triangolo equilatero suddiviso nei tre colori fondamentali, giallo, rosso, blu. Sui lati del triangolo, sono disegnati altri tre triangoli più piccoli, il colore di ognuno dei quali è dato dalla fusione dei due colori fondamentali adiacenti. Sui lati del triangolo maggiore, quindi, abbiamo i tre colori secondari: arancione, viola, verde.

Il triangolo maggiore più i tre più piccoli costruiti sui lati, costituiscono tutti assieme un *esagono regolare*, che è circoscritto da una corona circolare suddivisa in *dodici settori variamente colorati*. In corrispondenza di ogni vertice dell'esagono troviamo un settore che corrisponde o ad un colore primario (i vertici del triangolo grande) o ad un colore secondario (i vertici dei triangoli piccoli). Tra un settore della corona colorato con il colore primario ed uno con il secondario, viene così a trovarsi un altro settore che è dato dalla mescolanza dei due colori adiacenti.

Otteniamo così una *terza categoria* di sei colori, i *ternari, che si ottengono mescolando i primari con i secondari:* è evidente che, in questo modo, si potrebbe realizzare una seconda corona all'esterno della prima, in cui otterremmo una ulteriore serie di dodici nuove sfumature e così via.

È dimostrato in questo modo che, *usando i soli colori primari, si possono ottenere tutte le sfumature possibili.* Aggiungendo poi il bianco e nero, come vedremo, la gamma cromatica aumenta ancora.

Le bellissime scatole contenenti dodici, ventiquattro, quarantotto colori, sono quindi molto affascinanti dal punto di vista estetico, ma scarsamente utili dal punto di vista formativo.

Il bambino dovrà rendersi conto che non esiste un verde, un rosso, un blu, ecc., corrispondenti ai colori contenuti nelle scatole di pastelli e pennarelli che possiede, ma che, invece, *esistono tantissimi tipi e varietà* di blu, rosso ecc, *quante sono le possibilità di mescolanza, diluizione, sovrapposizione ecc. dei diversi colori.*

È proprio dal verde, che si consiglia di cominciare, perché è il colore che già in natura si presenta con una incredibile varietà di sfumature.



11

Obiettivo didattico n. 3
— Saper riconoscere diverse tonalità di un colore

UNITA' DI LAVORO 9

Ricercare tutti i tipi di immagini che si possono trovare, da riviste, giornali, manifesti, cartoline, riproduzioni di quadri ecc., in cui ci sia una certa tonalità di verde. Ritagliare la stessa, isolandola dal contesto in modo da avere solo delle macchie di colore.
Sistemare i vari ritagli in un tabellone formando una specie di *"scala cromatica"* quanto più estesa possibile. I ritagli colorati si potranno anche usare per dei collage monocromatici, composti cioè di sfumature dello stesso colore.

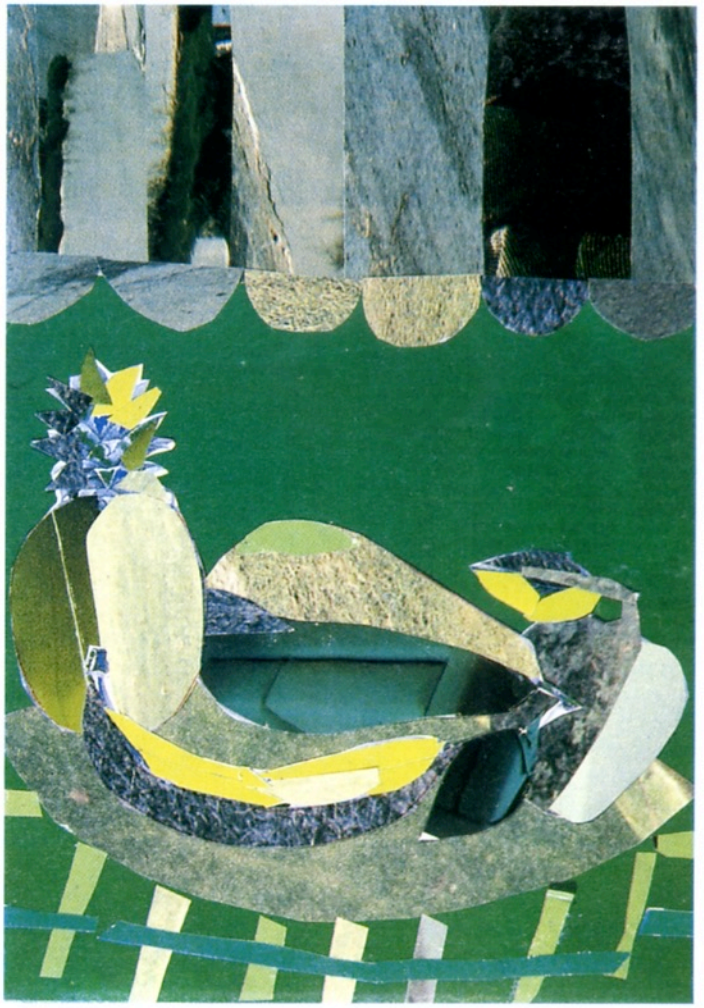
Obiettivo didattico n. 4
— Saper ricavare dai colori primari e secondari mescolati tra loro o con il bianco e il nero, tutte le gamme possibili di colore.

UNITA' DI LAVORO 10

Utilizzando le tempere, realizza dei disegni usando solo la coppia di colori blu e giallo per dipingere solo con tonalità di verde (es. figg. n. 13, 14).

UNITA' DI LAVORO 11

Utilizzando le tempere, realizza dei disegni usando solo la coppia di colori giallo e rosso per ottenere tutte le sfumature dell'arancione (es. figg. n. 15, 16).



12 *Collage monocromatico. (Daniela, 10 anni).*



13 *Andrea, 7 anni.*



14 *Stefania, 7 anni.*



15 *Silvano, 7 anni.*



16 *Rino, 8 anni.*

UNITA' DI LAVORO 15

Mescolando il bianco e il nero assieme, attraverso le varie tonalità del grigio colora le scaglie del dragone della fig. n. 22.

UNITA' DI LAVORO 16

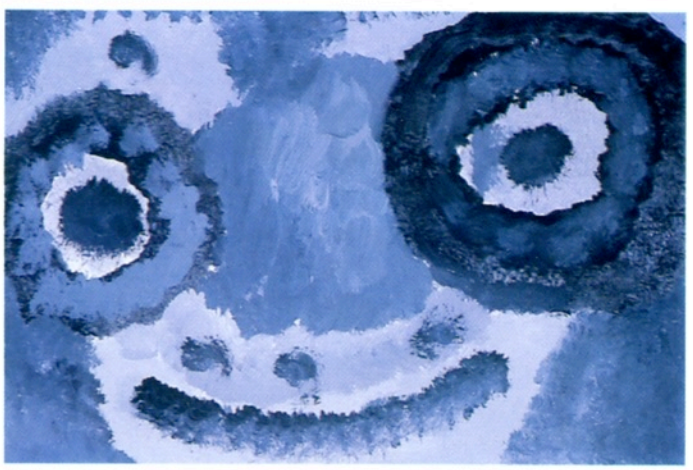
Esegui dei disegni utilizzando la coppia bianco-nero per ottenere la gamma dei grigi (es. figg. n. 23, 24).

UNITA' DI LAVORO 17

Usando la tecnica dei pittori impressionisti e divisionisti, che dipingevano i loro quadri con mille piccole pennellate, accostando colori puri tra loro, senza mescolarli, puoi dipingere un grande prato usando il giallo e il blu stesi a puntini ravvicinati (con il pennarello, il cotton fioc, ecc.), lasciando all'occhio il compito di addizionare i colori fondamentali per ottenere il colore secondario verde. Prova lo stesso esercizio intrecciando tanti piccoli tratti in modi diversi e ottenendo sfondi, o textures (es. figg. n. 25, 26).



22



23 *Emanuele, 7 anni.*



24 *Mauro, 8 anni.*



25 *Anna, 9 anni.*



26 *Alessia, 9 anni.*

Colori complementari

Nel disco cromatico a sei colori, i colori diametralmente opposti, cioè giallo e viola, verde e rosso, blu e arancione sono detti *colori complementari*: essi hanno la caratteristica di presentare *il massimo contrasto cromatico, cioè ciascuno fa risaltare maggiormente l'altro* tanto che, se i colori sono particolarmente vivaci, gli *occhi ne soffrono* o possono addirittura avere, dopo qualche secondo di fissazione, una sensazione di movimento dell'immagine.

Abbiamo già visto come in pubblicità si usino i contrasti dati dai colori complementari, specialmente tra primari e secondari, per creare un impatto visivo molto forte, quasi a voler aggredire chi guarda, imponendo a forza il prodotto da vendere (figg. n. 27, 28, 29).

I colori, infatti, trasmettono sensazioni dovute alle qualità delle tinte usate, agli effetti dei loro accostamenti e spesso accentuano il significato espressivo di forme, superfici e linee.

Anche i colori ternari opposti, nel disco cromatico a dodici colori, sono complementari, e presentano un alto contrasto cromatico, come pure l'accostamento dei tre colori primari giallo, blu, e rosso.



27 *Contrasto rosso-verde*



29 *Contrasto blu-arancione.*



28 *Contrasto giallo-viola.*

Colori complementari

Nel disco cromatico a sei colori, i colori diametralmente opposti, cioè giallo e viola, verde e rosso, blu e arancione sono detti *colori complementari*: essi hanno la caratteristica di presentare *il massimo contrasto cromatico, cioè ciascuno fa risaltare maggiormente l'altro* tanto che, se i colori sono particolarmente vivaci, gli *occhi ne soffrono* o possono addirittura avere, dopo qualche secondo di fissazione, una sensazione di movimento dell'immagine.

Abbiamo già visto come in pubblicità si usino i contrasti dati dai colori complementari, specialmente tra primari e secondari, per creare un impatto visivo molto forte, quasi a voler aggredire chi guarda, imponendo a forza il prodotto da vendere (figg. n. 27, 28, 29).

I colori, infatti, trasmettono sensazioni dovute alle qualità delle tinte usate, agli effetti dei loro accostamenti e spesso accentuano il significato espressivo di forme, superfici e linee.

Anche i colori ternari opposti, nel disco cromatico a dodici colori, sono complementari, e presentano un alto contrasto cromatico, come pure l'accostamento dei tre colori primari giallo, blu, e rosso.



29 *Contrasto blu-arancione.*



27 *Contrasto rosso-verde*



28 *Contrasto giallo-viola.*

Sarà interessante ricordare che, nella fotografia a colori, sulla pellicola sono *stesi tre strati sensibili* ai tre colori fondamentali. Ci sarà quindi uno strato sensibile al giallo, uno al blu, uno al rosso. Dopo lo sviluppo, come per le comuni foto in bianco e nero, sulla pellicola appare l'immagine in negativo, nella quale ad ogni colore della realtà corrispondono i rispettivi colori complementari. Alle sfumature del rosso, infatti, corrisponderanno sul negativo quelle del verde, alle sfumature del blu quelle dell'arancione, alle gialle quelle del viola, e viceversa.

Nella *stampa* delle foto, poi, si ristabiliscono i colori originari (figg. n. 30, 31).

Anche le pellicole per diapositive sono concepite allo stesso modo. La differenza sta nel fatto che esse, durante lo sviluppo, subiscono una *seconda esposizione alla luce* che *"inverte"* il processo restituendoci una immagine positiva.



30



31

Obiettivo didattico n. 5
— Saper riconoscere i colori complementari e la loro funzione di contrasto.

UNITA' DI LAVORO 18

Osserva il disco cromatico che hai già costruito e rispondi:
— Quale colore si trova nella parte opposta al verde? .....
— Hai usato questo colore quando hai mescolato i colori per formare il verde? SI NO
— Che colore è opposto al viola.....
— Questo colore entra a formare il viola? SI NO
— Che colore è opposto all'arancione
— Entra a formare l'arancione? SI NO

I colori che sono opposti al verde, viola, arancione che sono (scrivili) A..... B..... C....., si dicono COLORI COMPLEMENTARI.

UNITA' DI LAVORO 19

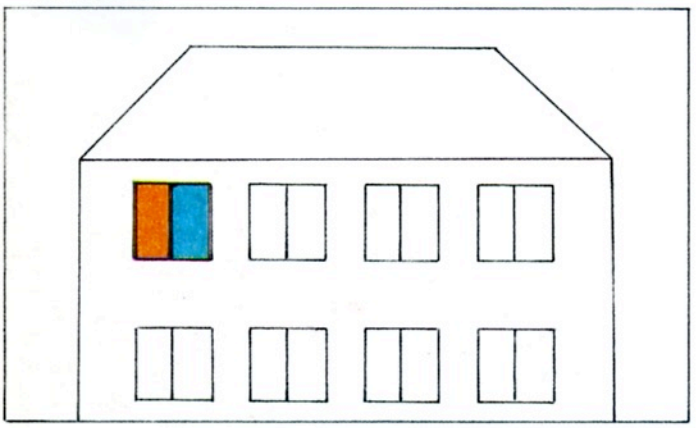
Rifletti: quando ti "opponi" alla decisione di un tuo compagno di fare qualche cosa, sei d'accordo o sei in contrasto con lui?.....
Allora se il verde è opposto al rosso, il viola opposto al giallo, l'arancione opposto all'azzurro sono in accordo o in contrasto?.....
Prova a colorare con queste coppie di colore i vetri delle finestre della fig. n. 34 (usando colori vivaci) che cosa noti?

— risaltano molto vero-falso
— si guardano volentieri, senza fastidio vero-falso
— contrastano poco vero-falso
— uno prevale sull'altro vero-falso
— guardandoli per un po' fan male agli occhi vero-falso
— se li fisso sembra che si muovano vero-falso

UNITA' DI LAVORO 20

Osserva le figg. n. 32, 33, 35 e rispondi:

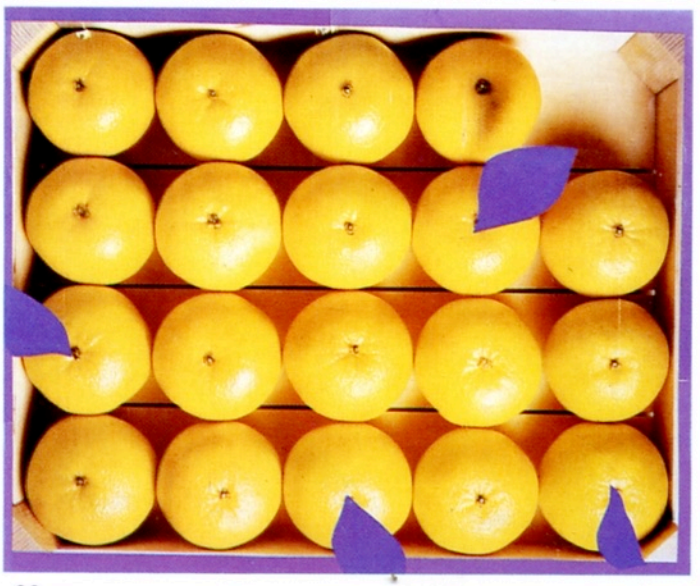
— Che colori complementari sono stati usati?
— Che effetto danno?
— Le figure risaltano: poco - molto - moltissimo
— Il colore che messaggio ti invia?
di tranquillità
di disturbo
di fastidio
di insistenza



34



32



33



35

UNITA' DI LAVORO 21

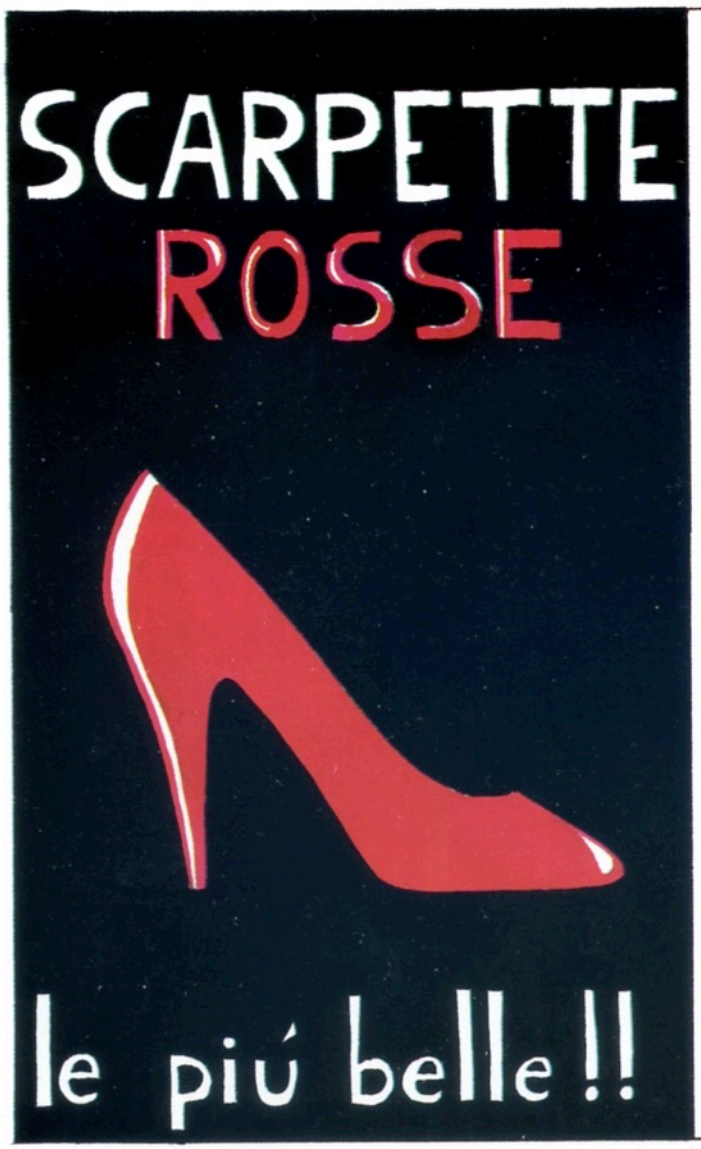
Colora le luci del semaforo della fig. n. 36. Con che colori il semaforo ti manda i due messaggi opposti di fermarti o di andare avanti?.....
Sapresti trovare o indicare situazioni o messaggi in cui sono stati usati gli accostamenti di due colori complementari per catturare l'attenzione? Ricerca....

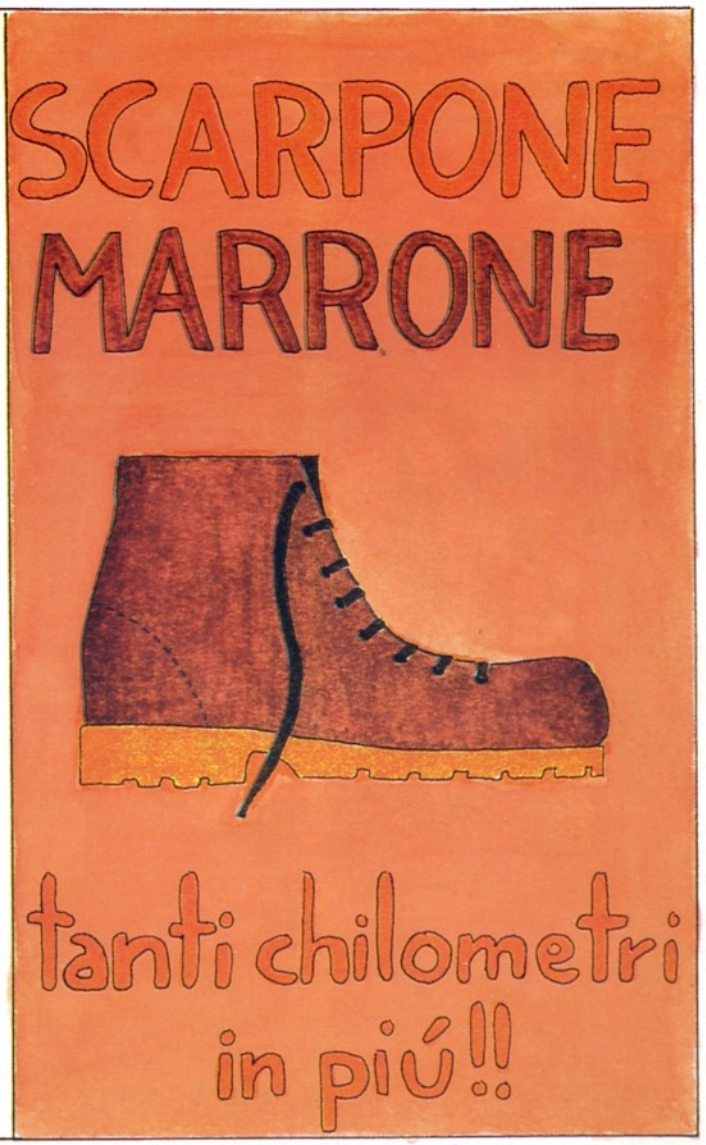


36

UNITA' DI LAVORO 22

Quale dei due cartelli della fig. n. 37 ti manda il messaggio più convincente e perché?





37

Contrasti di colore

Abbiamo visto che i colori complementari presentano tra loro il massimo contrasto cromatico.

Per Johannes Itten, pittore e maestro di Belle Arti, *"si parla di contrasto quando si avvertono differenze o intervalli tra due effetti cromatici posti a confronto"*. (2).

In particolare questo autore prende in considerazione sette tipi di contrasti dei colori:

— *il contrasto di colori puri* (giallo - rosso - azzurro, primari, con maggiori effetti chiassosi, energici, vistosi, oppure arancio - verde - viola, con minore intensità ecc.);

— *il contrasto di chiaro e scuro* (bianco e nero)

— *il contrasto di freddo e caldo* (tra colori che danno queste sensazioni, ad esempio tra rosso e azzurro ecc.)

— *il contrasto dei complementari* (tra giallo-viola, rosso-verde, arancione-blu)

— *il contrasto di simultaneità* (che avviene non per la presenza ma per l'assenza del colore complementare. Ad esempio, quando fissiamo per alcuni secondi una immagine verde e poi chiudiamo gli occhi o li spostiamo su di una superficie bianca, avremo la sensazione di vedere la stessa figura come rossa)

— *il contrasto di qualità* (detto anche di luminosità, poiché si riferisce alla purezza dei colori usati che sono più intensi se non mischiati con altri. I colori delle tempere, se usati puri, danno una forte intensità di luce e quindi forti contrasti in una composizione molto più che degli acquerelli).

— *il contrasto di quantità* (che consiste nel rapporto tra quantità di colore usato, cioè quanta parte di verde accostata al rosso ecc.).

Prenderemo qui di seguito in considerazione solo alcuni di questi contrasti cominciando da quello dato dall'accostamento di colori caldi e freddi.

I colori caldi sono quelli che contengono il *giallo*, il *rosso* e l'*arancione* (metà del disco cromatico) che sono legati, nel nostro immaginario (dato che l'esperienza li associa al sole, al fuoco e al deserto) a sensazioni di calore (fig. n. 38).

I *colori freddi* sono quelli che contengono il *blu*, il *verde*, il *viola* (l'altra metà del disco cromatico), che noi accostiamo all'idea dell'acqua, del cielo, dell'inverno, del ghiaccio che ci trasmettono una sensazione di freddo, anche se dette sensazioni sono sempre molto soggettive (fig. n. 39).



38 *Laura, 9 anni.*



39 *Paola, 9 anni.*

Il *contrasto di qualità* è dato dall'accostamento di *colori luminosi* con *altri opachi* o, per usare una terminologia più esatta, tra colori più o meno *saturi*.

I colori dello spettro solare presentano il più alto grado di saturazione e quindi di luminosità. Possiamo ad esempio, rendere più luminoso un verde se si aumenta la quantità di giallo in esso contenuto; se invece lo mescoliamo con il bianco, contrariamente a quello che si potrebbe pensare, diventa opaco, perdendo vivacità e colore. Questo si verifica con tutti i colori.

Il nero aggiunto a qualsiasi altro colore, sottrae luminosità e dà la sensazione dell'ombra.

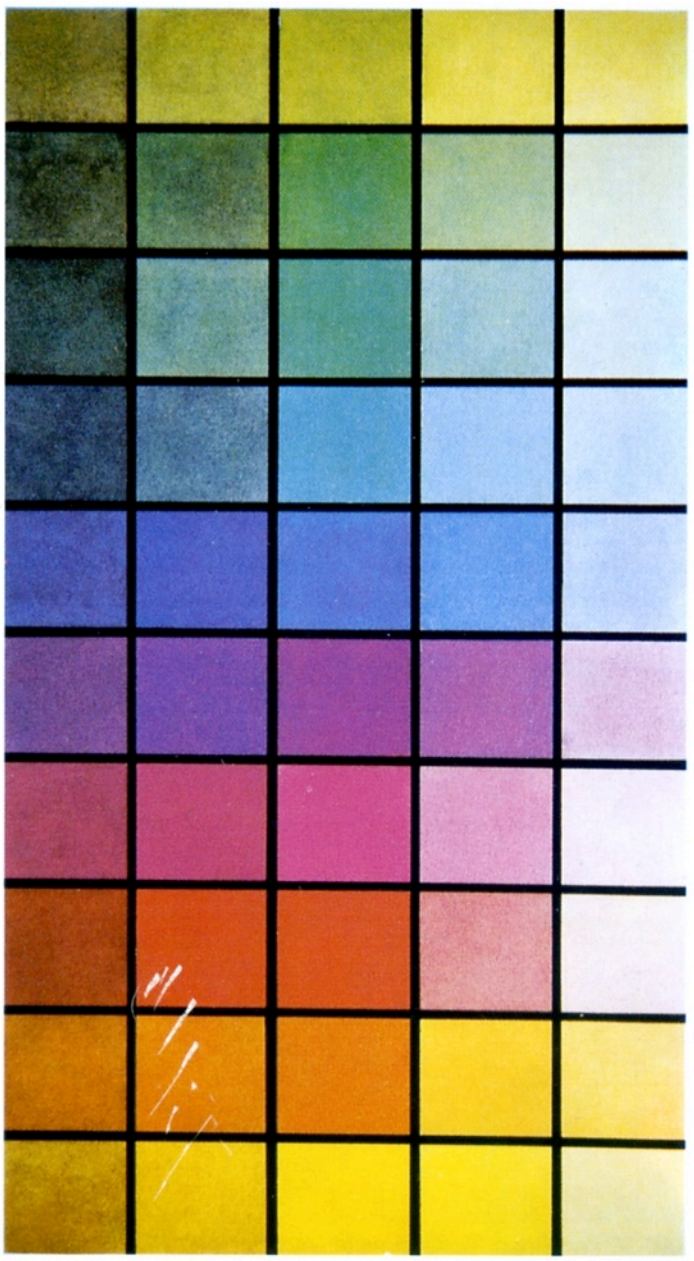
Nella fig. n. 40 è rappresentata una tabella al centro della quale sono i colori saturi. A destra e a sinistra si possono vedere i diversi effetti dati dalla mescolanza con il bianco e con il nero.

La percezione del contrasto tra i colori, e degli stessi colori in se stessi, può essere condizionata da alcuni fattori.

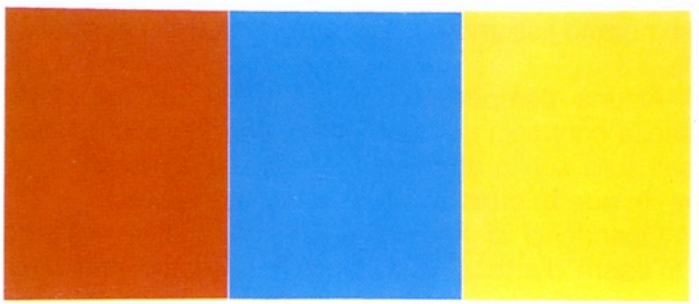
Se ad esempio accostiamo i *tre colori primari* (fig. n. 41) essi presentano un *contrasto cromatico equilibrato*, ma se li separiamo con delle strisce bianche o nere, l'effetto cambia completamente.

Nel primo caso i colori ci appariranno sbiaditi (fig. n. 42) nel secondo sembreranno molto più vivi, in un impatto visivo quasi violento (fig. n. 43).

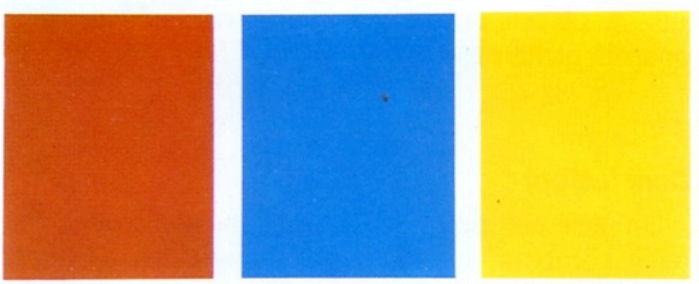
La stessa cosa si verifica se consideriamo singolarmente i colori complementari in relazione al bianco e al nero.



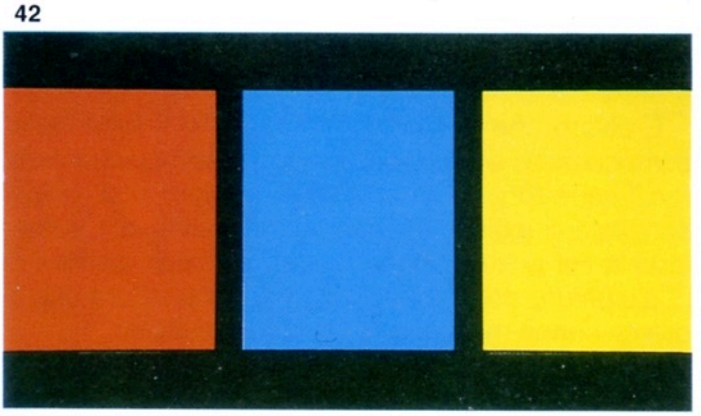
40



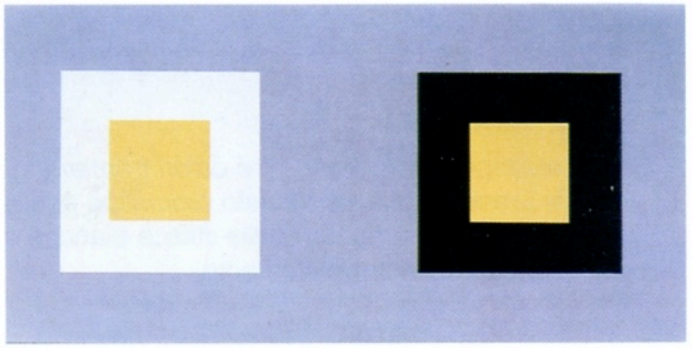
41



42



43



44

Obiettivo didattico n. 6
— Conoscere alcuni tipi di contrasto del colore

UNITA' DI LAVORO 23

Esegui con i tuoi compagni due composizioni che abbiano lo stesso soggetto, ma che contengano colori caldi la prima, e colori freddi la seconda.
Confronta i risultati ed esprimi le sensazioni che ti trasmettono. (Es. figg. n. 38, 39, pag. 276).

UNITA' DI LAVORO 24

Osserva le due opere d'arte. Che colori sono usati in prevalenza nell'opera A e nella B?
Che sensazioni/messaggi ti trasmettono?
Fig. n. 45 .....
Fig. n. 46 .....

Come possiamo vedere nella fig. n. 44, i colori, circondati dal bianco e dal nero, non solo presentano una brillantezza diversa ma, apparentemente, sembrano assumere addirittura diverse dimensioni.

Alcune composizioni possono essere realizzate senza contrasto di colori, cioè secondo accordi basati sulla scelta di diverse *tonalità* dello stesso colore. In questo caso la pittura viene detta *tonale*.

Quando ci si accinge a dipingere o si osserva un'opera d'arte, è importante tener conto non solo della scelta dei colori ma anche del loro accostamento, del modo in cui sono stesi (a grandi pennellate, a piccoli punti, con sfumature ecc.) e della quantità usata per ciascun colore.

Conclusioni

Un volta comprese e assimilate le regole del colore, il bambino può dare più espressività alle sue composizioni cromatiche e arrivare a leggere più correttamente l'espressione degli artisti delle varie epoche.

È chiaro che il risultato cromatico o il tono della composizione è una conseguenza dell'accostamento di varie tonalità di uno stesso colore o di colori contrastanti (colori "intonati" e "stonati"), che suscitano in chi guarda sensazioni ed emozioni particolari: sfumature dello stesso colore e contrasti fra colori diversi danno messaggi di diverso significato.

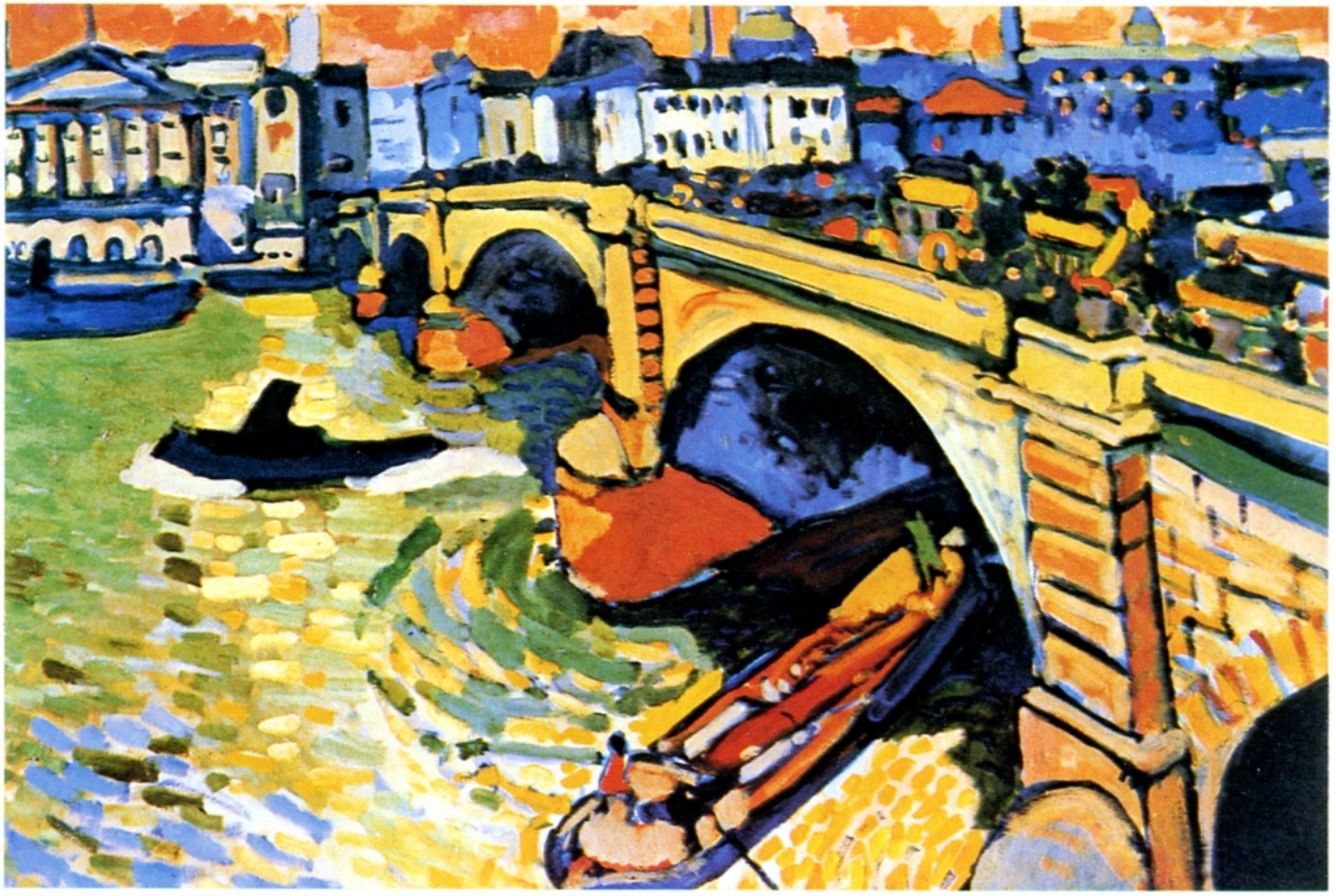
Naturalmente l'approccio alle regole del colore dovranno essere acquisite dal bambino con attività in cui sarà egli stesso a "scoprire", di volta in volta, le varie caratteristiche dei colori usati.



45 *F. Hodler: Anima in pena, 1889. Basilea, Kunstmuseum.*



46 *V. Van Gogh. Caffé di notte, interno 1888. Otterlo, Rijksmuseum Kroller-Müller.*



47 *A. Derain: Ponte di Blackfriars a Londra. N. York, Museum of Modern Art.*

UNITA' DI LAVORO 25

Osserva la fig. n. 47. Analizza i colori usati: come sono? (vivaci - scuri - luminosi ecc.)
Come sono stati accostati tra loro? (colori caldi/freddi - primari/secondari complementari, ecc.)
Quali parti sono più in risalto? Perché?
Quali sensazioni manda nel suo insieme la composizione?

UNITA' DI LAVORO 26

Osserva la pittura tonale della fig. n. 48. Che colori sono stati usati?
Esegui un disegno, fotocopialo in tre schede e dipingilo usando in ciascuno solo un colore sfumato in varie gradazioni aggiungendo, eventualmente, del bianco o del nero.
Osserva i risultati e descrivi i diversi effetti espressivi e le diverse emozioni che suscitano.

UNITA' DI LAVORO 27

Inventati una composizione astratta, con delle spugnette, usando colori a tempera complementari, sfruttando così il massimo contrasto.
Descrivi: che sensazioni ti dà l'opera? Che emozioni-sentimenti trasmette ai tuoi compagni?



48 *E. Vuillard: Decorazione per la casa del dr. Vaquez: La biblioteca. Parigi, Musée du Petit Palais.*

Colore e comunicazione

L'uomo vive la sua esperienza umana completamente immerso nel mondo del colore e dal colore (del cielo, delle piante, degli animali ecc.) riceve quei messaggi che gli permettono di orientarsi e di sopravvivere, di adattarsi nel modo migliore ad un determinato ambiente e di interagire con esso. Egli, fin dalla sua prima comparsa in mezzo a questa straordinaria ricchezza cromatica, ha imparato a servirsi dei colori della natura ed ha dipinto, decorato, l'ambiente intorno a sé, dipingendo e colorando pure sé stesso, il proprio corpo (come fanno tutt'oggi i popoli primitivi) per sentirsi in armonia con l'universo. Ancor oggi si è conservata questa atavica usanza (basti pensare a cosa succede durante il Carnevale) e soprattutto le donne usano quotidianamente accentuare parti del loro viso o delle mani o dei piedi usando trucchi e smalti variopinti. Come in natura il colore è un segnale, un simbolo comunicativo (naturale, non volontario) così lo è anche quando viene usato dall'uomo per vestirsi, dipingersi, arredare la propria casa, curarsi, comunicare (in questo caso è espressivo/intenzionale).

La scelta dei colori, nell'uomo, spesso è in collegamento con uno stato d'animo particolare o con una esperienza interiore.

Il colore è un *simbolo culturalizzato* e quindi il suo significato cambia a seconda della cultura di un determinato popolo; per questo motivo la sua simbologia va letta a seconda del contesto ambientale in cui è inserita (come dire: paese che vai, usanze "cromatiche" che trovi). Anche il linguaggio riflette una diversa importanza data ad un determinato colore tant'è vero che alcune popolazioni dell'Amazzonia, che vivono in mezzo alla vegetazione della foresta, arrivano ad avere anche 200-300 vocaboli diversi per indicare il solo colore verde: la lingua tedesca, invece offre un solo vocabolo per indicare sia il blu che l'azzurro.

Alcuni studiosi, come lo psicologo svizzero Max Luscher, partendo dal concetto che i colori fondamentali sono in stretto collegamento con i bisogni atavici di un individuo, hanno elaborato dei tests proiettivi attraverso i quali poter studiare le caratteristiche più profonde della personalità.

È stato dimostrato che esistono dei *rapporti di causa-effetto* fra *sensazioni cromatiche* e *reazioni comportamentali*; è facilmente verificabile come, in un ambiente con pareti rosso-vivaci, ci si senta nervosi e agitati. La *cromoterapia* viene applicata da alcuni medici per curare le malattie attraverso i colori e i loro effetti terapeutici (sembra, ad esempio, che il blu riesca ad attenuare la febbre in un paziente).



49



50

Si danno qui alcuni significati simbolici e psicologici-terapeutici attribuiti al colore (può essere d'aiuto, per l'insegnante per "leggere" i dipinti dei suoi alunni).

Giallo = colore del sole, della luce, in alcune tonalità fa pensare alla ricchezza, all'abbondanza, oppure, in altre, alla malattia, codardia, povertà. È un colore stimolante, liberatore, disinibitore. Viene usato nell'arte per dare il senso del divino, del prezioso, come l'oro.

Rosso = colore del fuoco, stimolante, vivace, caldo. Ravviva la malinconia, rende meno pigri ma anche nervosi ed eccitati. Viene usato per dare allegria, festosità, gioia per indicare pericolo nei segnali stradali. Nell'abbigliamento è simbolo di alto rango (vestiti dei cardinali).

Viola = è il colore della monotonia, a volte del lutto (paramenti viola in chiesa, prima della Pasqua) del sogno, dell'utopia. Nelle tonalità più scure può indicare l'eroismo, la passione, la sofferenza, la magnificenza, il mistero. È opprimente, mistico, malinconico.



51 *Laura, 6 anni.*



53 *Katia, 10 anni.*



52 *Matteo, 8 anni.*

Blu = è il colore del mare, del cielo, dà il senso del lontano, dell'infinito.

Calma il nervosismo, rilassa, distende, tonifica può anche deprimere. Esprime pace, quiete, immaterialità. Simbolicamente viene usato per dare il senso del pulito, del fresco.



54 *Andrea, 7 anni.*

Verde = è il colore dei prati, della vegetazione, è refrigerante, non procura emozioni. Sulle tonalità verso il blu dà freddezza, passività; verso il giallo asciutezza, rilassamento. Lo stato d'animo si distende, assume uno "status" di calma, di dolcezza. Viene usato come segnale di sicurezza, di via libera, di speranza, costanza, pace. È immobile ma vivo.

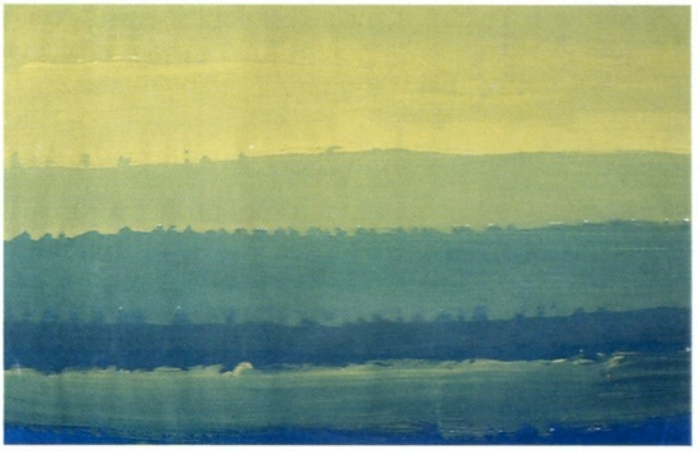
Arancione = è anch'esso associato al sole, alle cose mature, al rame, dà calore, stimola, rende attivi. Può provocare turbamento, agitazione.

Marrone = è il colore della materialità della terra, può essere deprimente e provocare angoscia. È un colore stabile, asciutto.

Bianco = è il colore della luce, della purezza, della verginità (abito bianco della sposa, della cresima ecc.). Rappresenta la felicità , la vita, l'attività. Può essere anche il colore della neve, del freddo, della morte organica, quindi in oriente è simbolo del lutto e, contemporaneamente, della rinascita o reincarnazione.

Nero = è l'assenza del colore, rappresenta la solitudine, l'immobilità, la distanza, il buio della notte, la morte. È anche simbolo di angoscia e peccato, indica umiltà, austerità, modestia, penitenza. Viene oggi usato anche per sottolineare un certo status symbol (basti pensare agli abiti da cerimonia, macchine di rappresentanza ecc.).

Grigio = colore della vecchiaia, della malinconia, del dubbio, dell'abbandono. Assume valore di severità morale, austerità, laboriosità, conservatorismo.



55 *Nicola, 8 anni.*



56 *Giorgia, 8 anni.*



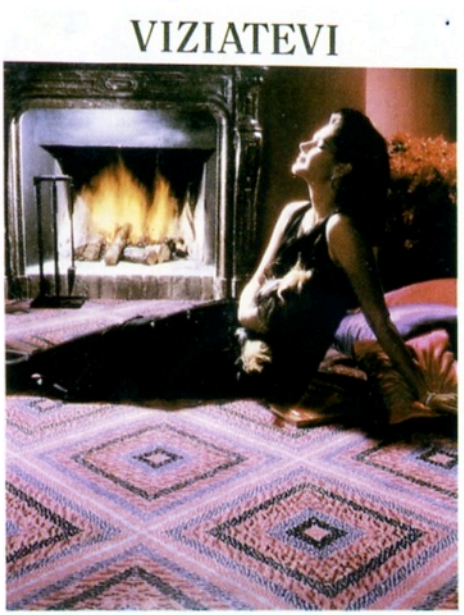
57 *Angelo, 7 anni.*



58 *Emily, 8 anni.*



59 *Eva, 10 anni.*



60



61



62

Obiettivo didattico n. 7
- Conoscere il significato simbolico dei diversi colori

UNITA' DI LAVORO 28

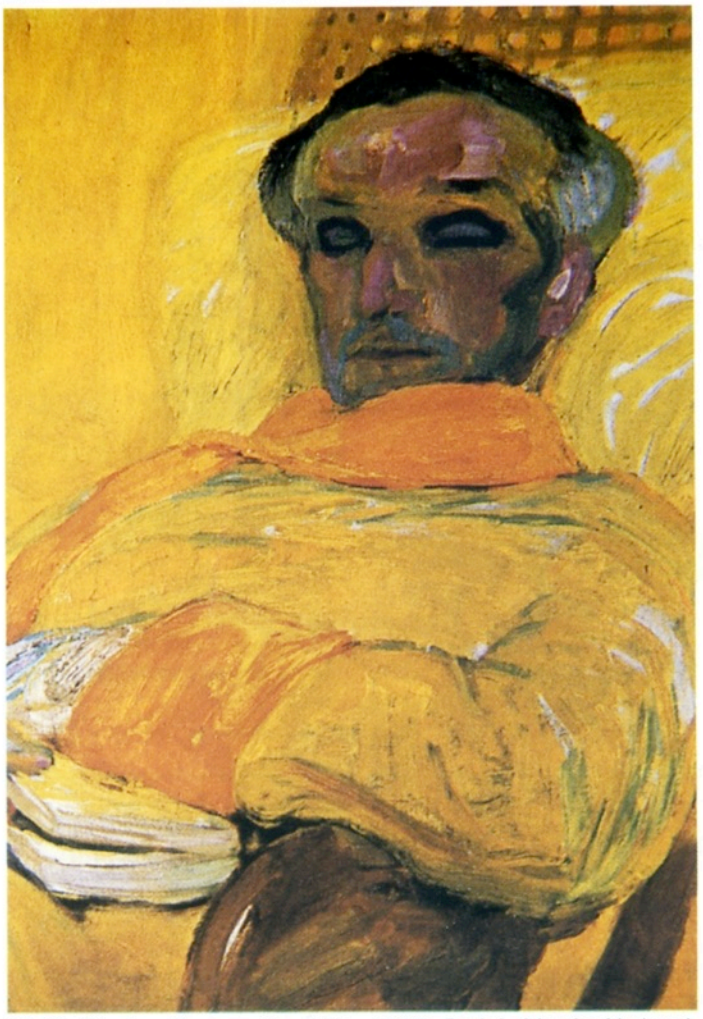
Osserva i colori usati in diverse pubblicità e scrivi quale uso e per suscitare quali sensazioni vengono usati più spesso. (Ad esempio azzurro = pulito = fresco; si trova in pubblicità di detersivi, ecc.) (figg. n. 60, 61, 62).

UNITA' DI LAVORO 29

Studiando i diversi messaggi pubblicitari compilare una tabella di come vengono abbinati più spesso i colori tra loro e con quale scopo.
Compilare altre tabelle dall'analisi di opere d'arte o di cartelli/segnali indicatori.

UNITA' DI LAVORO 30

Osserva l'opera della fig. n. 63. Che significato simbolico ha voluto dare l'autore ai colori verde, giallo, arancione?



63 *F. Kupka: Gamma in giallo, 1907. Parigi, Musée National d'art Moderne.*

UNITA' DI LAVORO 31

Leggi queste due poesie e crea delle composizioni che esprimano le stesse sensazioni interiori, usando le varietà cromatiche adeguate, secondo il significato di ogni colore.

CADON LE FOGLIE
Cadon le foglie come farfalle:
ve n'è di rosse, ve n'è di gialle,
volteggiano un momento,
e partono col vento.
E la povera pianta là, nell'aria,
rabbrividisce, nuda e solitaria.

(M. Maltoni)

SPUGNE DI NEBBIA
Dal grigio della nebbia fitta
traspaiono cipressi,
ombre nere
spugne di nebbia.
E di lontano diradando lento
viene un suono di campana
quasi spento.

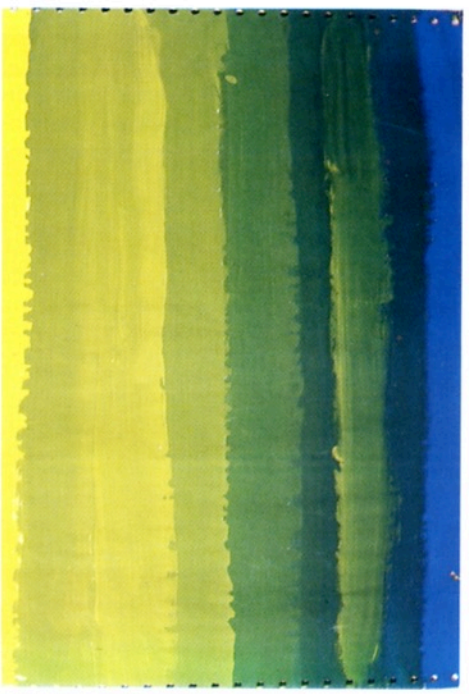
(A. Palazzeschi)



64 *Giorgio, 10 anni.*



65 *Luca, 8 anni.*



66 *Anna, 7 anni.*



67 *Stefano, 9 anni.*

UNITA' DI LAVORO 32

Nelle figg. n. 65, 66, 67, scrivi, accanto ad ogni immagine, il significato simbolico che assume il colore.
(rabbia - collera, pericolo, ricchezza, freschezza)

Obiettivo didattico n. 8
— Capire l'importanza del colore nella vita di tutti i giorni.

UNITA' DI LAVORO 33

Scrivi tutte le cose che non riusciresti a capire o a fare se improvvisamente mancassero i colori intorno a te.
(Esempio: non saprei più quando attraversare la strada di fronte ad un semaforo...)

UNITA' DI LAVORO 34

Descrivi: come usano i colori gli animali? E le piante? E i minerali? e l'uomo?

UNITA' DI LAVORO 35

Descrivi che cosa succederebbe tra gli animali e/o tra i vegetali se i colori scomparissero.

UNITA' DI LAVORO 36

Inventati un mondo senza colori e racconta che cosa succede in esso.

UNITA' DI LAVORO 37

Servendoti dei significati simbolici/psicologici/culturali che hai scoperto, riguardanti i diversi colori, compila una tabella come segue:

colore	qualità	azioni	nomi
es. verde	calmo vivo	vivere germogliare	pace speranza

UNITA' DI LAVORO 38

Scegli alcuni brani o poesie particolarmente ricchi di riferimenti ad immagini visuali, disegna e colora i messaggi cromatici che trasmettono (es. fig. n. 68, 69, 70).

(1) J. ITTEN, L'arte del colore, Il Saggiatore, Milano 1965.
(2) Ibidem, pag. 36.



68 *Emily, 10 anni.*



69 *Enrico, 10 anni*



70 *Reginalma, 7 anni.*

UNITA' DI LAVORO 2

Scegli un soggetto (ad es. l'albero) e ricerca in diverse opere d'arte, classiche o moderne come lo stesso è stato riprodotto e proposto dall'autore. (Es. figg. n. 3, 4, 5).

UNITA' DI LAVORO 3

Ritaglia da diverse immagini sagome di figure, incollale su schede e riproponile ai compagni che le devono riconoscere e commentare (es. fig. n. 6).

UNITA' DI LAVORO 4

Di uno stesso soggetto, (ad. es. la bocca, la scopa ecc.), dopo aver fatto una ricerca su riviste, libri, ecc., disegna tutte le forme che conosci.



3

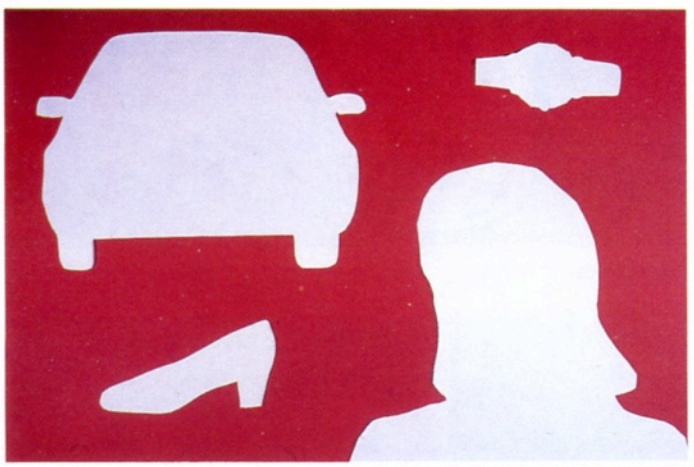


4

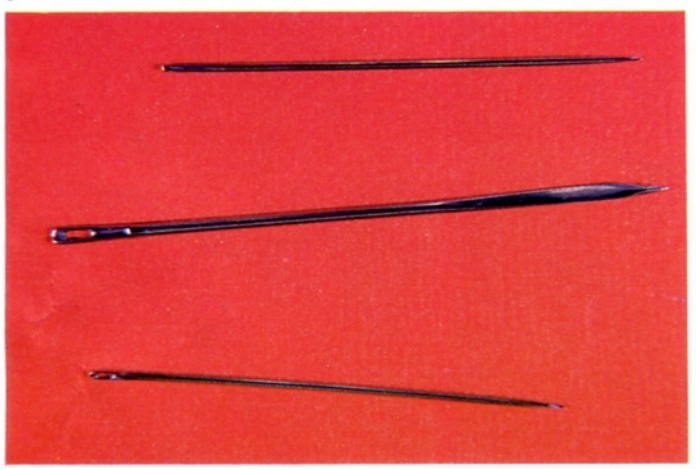


5

3 *P. Mondrian: L'albero rosso, 1909-1910*
4 *P. Mondrian: Melo in fiore, 1912*
5 *P. Mondrian: L'albero argentato, 1912*
L'Aia, Gemeentemuseum



6



7

Obiettivo didattico n. 2
— Capire il rapporto tra la forma, la funzione e la struttura di un determinato elemento.

L'insegnante, sul tipo di unità esemplificata, sceglierà diversi soggetti e proporrà le domande adeguate al caso.

UNITA' DI LAVORO 5

Osserva e disegna diversi tipi di aghi e rispondi:
— Come si presenta, in generale, la loro forma?
— Potrebbero avere una forma a cerchio o quadrata?
— Potrebbero avere una punta grossa e fatta a palla? Perché?
— Di che materiale sono costruiti?
— Potrebbero essere fatti di gommapiuma? Perché?
— Che funzione hanno?
— C'è un rapporto tra la loro forma e la loro funzione?
— Se sì, qual è?
— Quali sono i diversi usi che se ne possono fare?
— Sapresti inventare almeno altri 3 modi inusuali di usarli?

UNITA' DI LAVORO 2

Scegli un soggetto (ad es. l'albero) e ricerca in diverse opere d'arte, classiche o moderne come lo stesso è stato riprodotto e proposto dall'autore. (Es. figg. n. 3, 4, 5).

UNITA' DI LAVORO 3

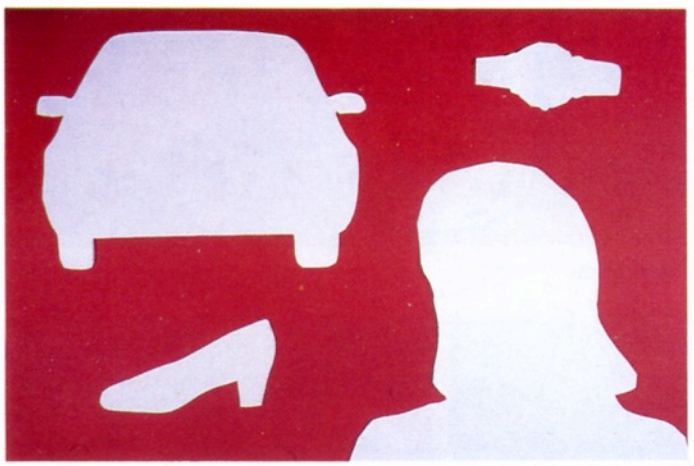
Ritaglia da diverse immagini sagome di figure, incollale su schede e riproponile ai compagni che le devono riconoscere e commentare (es. fig. n. 6).

UNITA' DI LAVORO 4

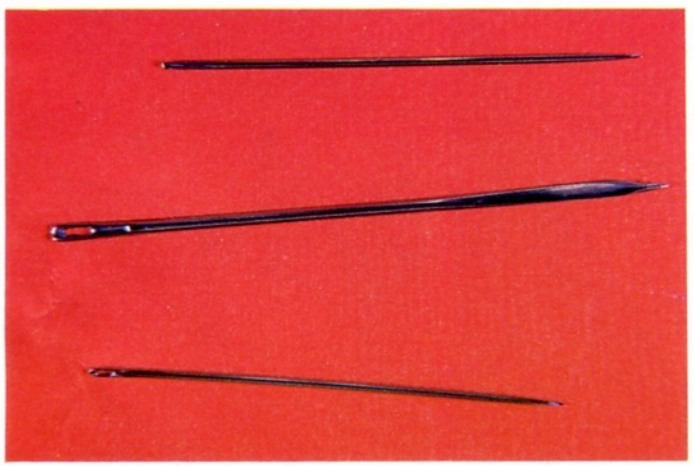
Di uno stesso soggetto, (ad. es. la bocca, la scopa ecc.), dopo aver fatto una ricerca su riviste, libri, ecc., disegna tutte le forme che conosci.



4



6



7



3



5

3 *P. Mondrian: L'albero rosso, 1909-1910*
4 *P. Mondrian: Melo in fiore, 1912*
5 *P. Mondrian: L'albero argentato, 1912*
L'Aia, Gemeentemuseum

Obiettivo didattico n. 2
— Capire il rapporto tra la forma, la funzione e la struttura di un determinato elemento.

L'insegnante, sul tipo di unità esemplificata, sceglierà diversi soggetti e proporrà le domande adeguate al caso.

UNITA' DI LAVORO 5

Osserva e disegna diversi tipi di aghi e rispondi:
— Come si presenta, in generale, la loro forma?
— Potrebbero avere una forma a cerchio o quadrata?
— Potrebbero avere una punta grossa e fatta a palla? Perché?
— Di che materiale sono costruiti?
— Potrebbero essere fatti di gommapiuma? Perché?
— Che funzione hanno?
— C'è un rapporto tra la loro forma e la loro funzione?
— Se sì, qual è?
— Quali sono i diversi usi che se ne possono fare?
— Sapresti inventare almeno altri 3 modi inusuali di usarli?

I formati

È necessario innanzi tutto fornire al bambino *un metodo per applicare la tecnica.*

A questo proposito è interessante proporgli alcune situazioni nuove come il *cambio del formato del foglio* (circolare, elissoidale, trapezoidale, irregolare, con punte, ecc.) o il *cambio della consistenza del supporto* (es. carta da pacchi, carta assorbente, carta patinata, cartoncino ruvido, ecc.).

Come già abbiamo visto altrove, anche nella storia dell'arte e in fotografia possiamo avere formati diversi da quelli "standard", che hanno, generalmente, contorni regolari, quadrati o rettangolari.

Di fronte a un foglio da disegno dal formato strano, l'alunno può reagire in diversi modi.

Può succedere che il formato diverso *rimanga neutro* e venga usato come il foglio bianco rettangolare, oppure che *inibisca* il bambino e lo blocchi.

In questi due casi il bambino tende a sfruttare una parte del foglio, ignorando la forma diversa, come se si ritagliasse una piccola forma più usuale dove disegnare.

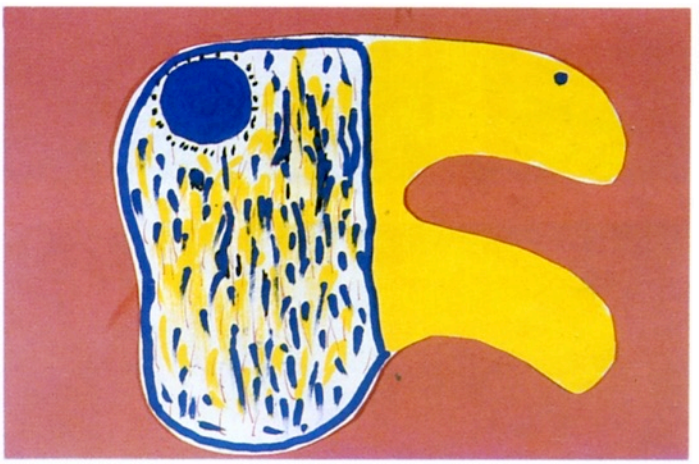
Nella reazione più corretta, invece, egli si lascerà condizionare dalla forma, consistenza e colore del supporto o da una sola di questa varianti (es. figg. n. 9, 10, 11).

Tutte le varianti possibili legate alla forma, colore e consistenza del supporto potranno essere *"esplorate"* se il docente stimolerà adeguatamente l'alunno. Ad esempio, potrà forare in vari modi la superficie del foglio in modo che il foro diventi il punto di partenza attorno al quale far sviluppare il disegno.

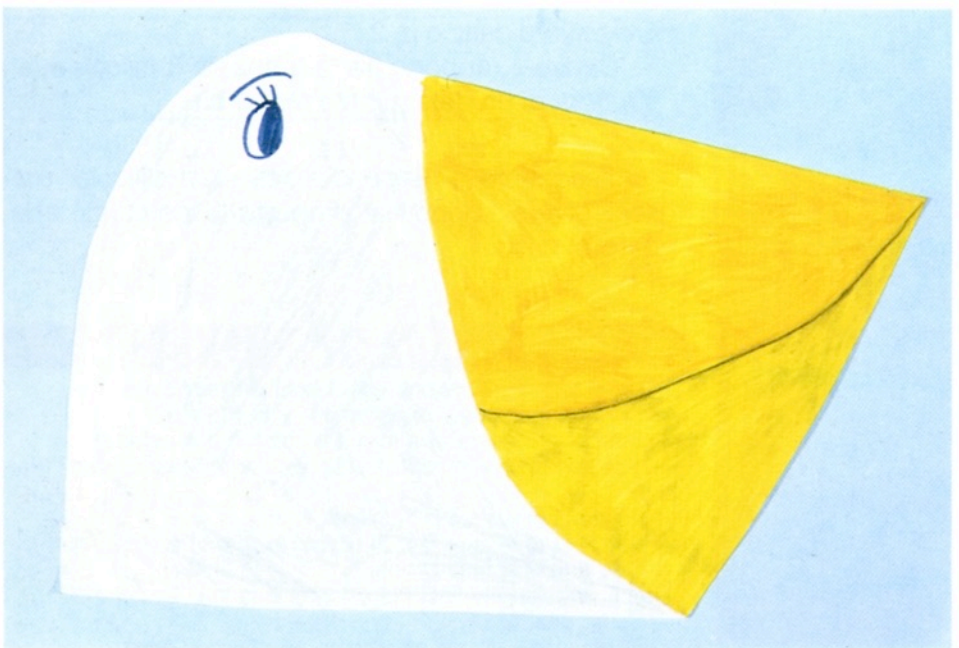
Il colore scuro del supporto o una tinta inconsueta, diversa comunque del bianco, potrà stimolare nell'alunno una soluzione alternativa a quella che avrebbe scelto secondo la consuetudine suggerita dal supporto bianco (fig. n. 8).



8 *Sandro, 8 anni.*



9 *Andrea, 8 anni.*



10 *Ileana, 8 anni.*



11 *Federico, 8 anni.*

Una superficie molto ruvida, con delle stampigliature già predisposte, si presterà ad una suggestione tattile che condizionerà e stimolerà scelte creative e non stereotipate.

Inoltre, al bambino, possono essere dati due o più formati strani, che egli dovrà collegare in qualche modo per scoprire una nuova forma (figg. n. 12, 14).

Sarà indispensabile, in ogni caso, fare confrontare i prodotti della classe per far notare come una stessa forma può dar luogo a interpretazioni e messaggi diversi (fig. n. 13).

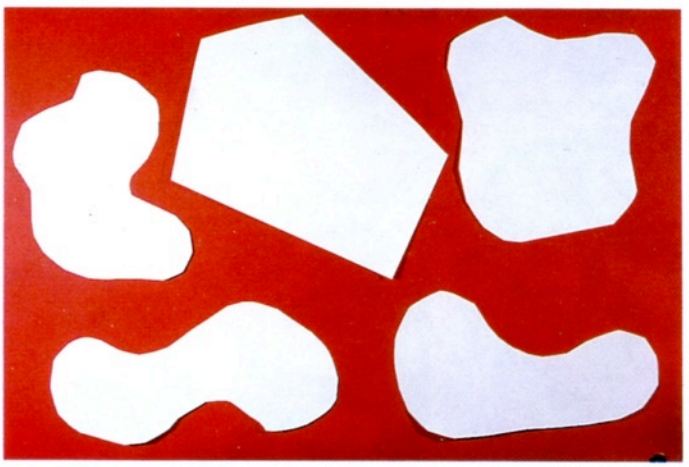


13

Obiettivo didattico n. 3
— Saper usare diversi formati e diversi supporti in modo creativo e non stereotipato.

UNITA' DI LAVORO 6

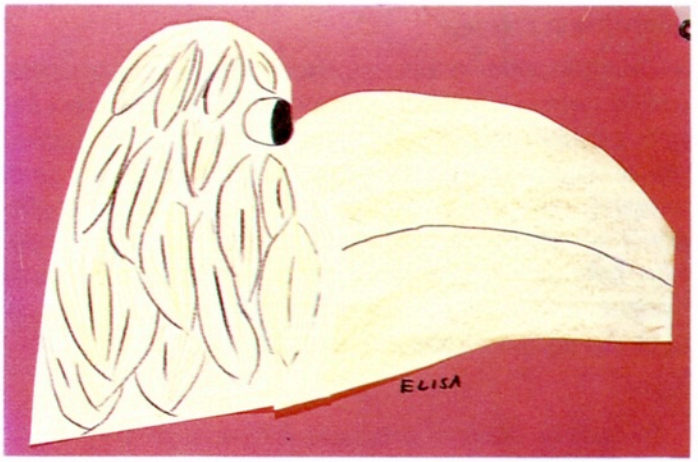
Date le forme della fig. n. 15 inventati animali/oggetti/cose/personaggi che ti vengono suggeriti dal supporto.



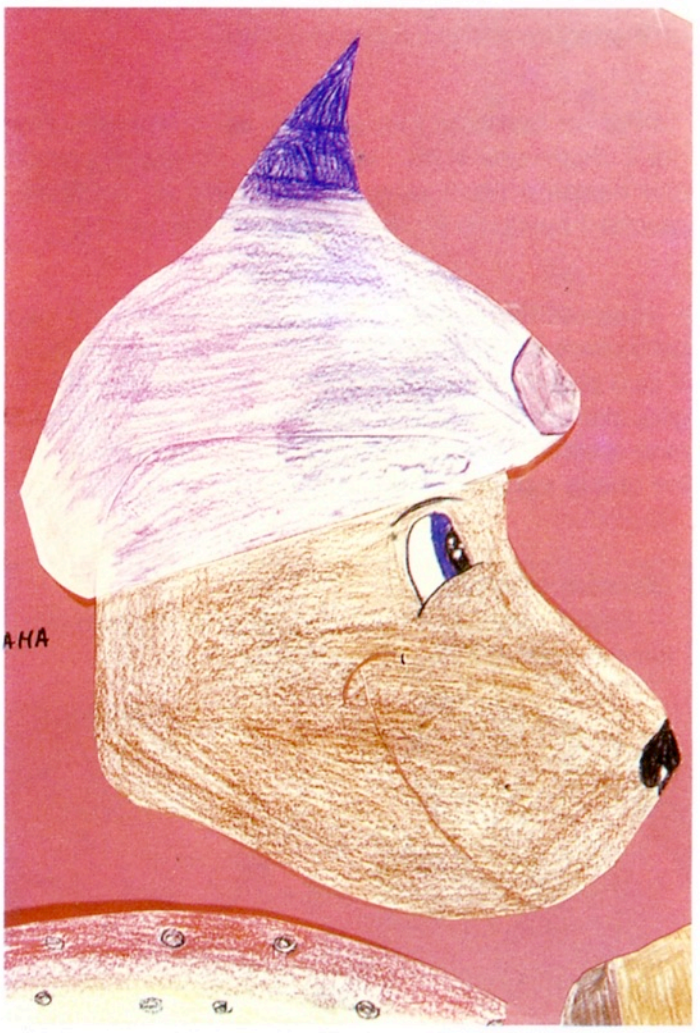
15

UNITA' DI LAVORO 7

Taglia, in una carta che avrai scelto tu, dalla banca della carta e del cartone, una forma strana e offrila al tuo compagno come base per un disegno e che lui faccia altrettanto con te. Confrontate i risultati.



12 *Elisa, 9 anni.*



14 *Anna, 9 anni.*

UNITA' DI LAVORO 8

In un gruppo di 5-6 compagni, tagliate diverse forme a caso, e poi accordatevi affinché ciascuno di voi disegni una parte di un extraterrestre o di un drago o di un mostro (chi disegnerà la testa, chi i piedi ecc.). Senza guardare che cosa ciascuno fa, quando le varie parti saranno completate, mettetele assieme in un collage che risulterà davvero divertente ed originale.
Date un nome od un titolo al soggetto.

Macchie e strappi

Una macchia o uno strappo casuali o appositamente eseguiti, in forma regolare o irregolare sul foglio, possono contribuire a determinare una situazione di *superamento di blocchi inibitori.* Infatti uno strappo, uno scarabocchio o una macchia sul foglio sono sempre stati considerati errori irreparabili, da non potersi rimediare neanche con una opportuna cancellatura e quindi tali da far eliminare il foglio e costringere a ricominciare daccapo.

In questo caso si propone il rovesciamento della situazione tradizionalmente prospettata. Se l'insegnante riesce a convincere il bambino a considerare *l'errore come l'inizio del disegno, potrà* nascerne un'immagine composita ed originale.

"Per un bambino i vantaggi ci sono: in primo luogo, è chiaro che si sta facendo una *attività giocosa* e che nessuno potrà dirgli che ha fatto un pasticcio, perché *il pasticcio è già il punto di partenza*" (1).

Interessante, come vedremo, può essere un uso particolare degli inchiostri o delle chine, con le quali si può produrre volontariamente una macchia sul foglio, trasformandola poi con uno stecchino, un pennino o soffiando con una cannuccia, secondo le forme che la macchia stessa suggerirà (fig. n. 16).



16 *Riccardo, 10 anni.*

Obiettivo didattico n. 4
— Saper usare lo scarabocchio o lo strappo come elementi di base per un disegno/dipinto.

UNITA' DI LAVORO 9

In un foglio che abbia uno strappo o un taglio più o meno regolare, componi un disegno in cui lo strappo o il taglio stessi siano un elemento importante (es. figg. n. 17, 18).



17 *Alessia, 8 anni.*



18 *Andrea, 9 anni.*

UNITA' DI LAVORO 10

Macchia un foglio con dell'inchiostro di china e poi, partendo dalle macchie, componi un disegno (es. fig. n. 19).

UNITA' DI LAVORO 11

Da strappi e scarabocchi proposti tra compagni, create un collage dal titolo "La città, dell'errore" (Ogni strappo o scarabocchio può essere l'elemento per l'invenzione delle case, delle auto ecc.).

Dal segno alla forma

Divertente e allo stesso tempo fortemente motivante, per il bambino, può diventare quel gioco molto sfruttato dalle riviste di enigmistica, in cui è dato un segno a caso da cui si deve partire per ricostruire una situazione, un soggetto, una rappresentazione ecc.

L'insegnante dovrà preparare dei fogli con un segno tracciato a caso con un pennarello o un pennello, che il bambino completerà a suo piacere. L'"espansione" del segno diventerà un particolare di un oggetto, di un animale, o, comunque, qualcosa di nuovo, facendo scoprire al bambino forme originali da disegnare (es. figg. n. 20, 21).



20 *Nicola, 9 anni.*



21 *Ileana, 8 anni.*

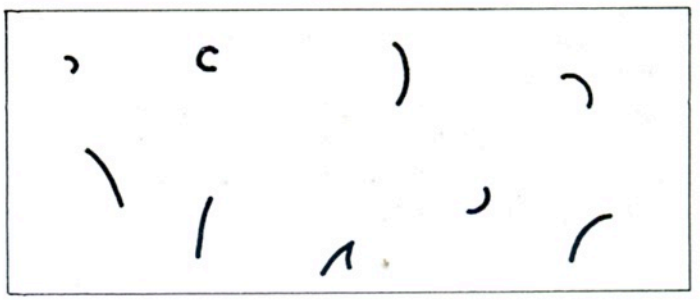


19 *Stefania, 8 anni.*

Obiettivo didattico n. 5
— Saper trasformare un segno dato (intenzionale o non) in una forma.

UNITA' DI LAVORO 12

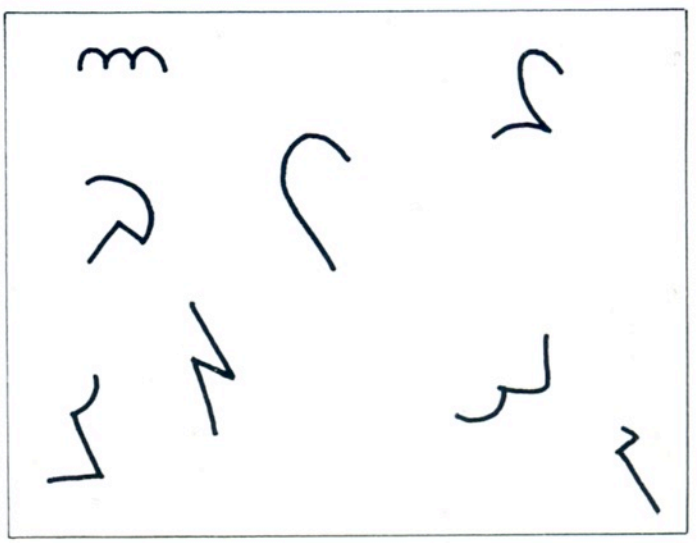
Dati i segni della fig. n. 22 trasformali in tanti fiori.



22

UNITA' DI LAVORO 13

Prendi lo spunto dai segni della fig. n. 23. Per ricavarne la forma di un oggetto/animale/personaggio ecc.



23

(1) C. Lastrego, F. Testa, Educazione all'immagine nella scuola elementare, Zanichelli, Bologna 1986, pag. 33.

3.6. STRUMENTI E MATERIALI

Ad ogni discorso sul segno o sul colore, si ricollega naturalmente quello sull'*uso degli strumenti atti a segnare e a colorare:* è chiaro che ogni strumento traccia un segno o stende un colore le cui caratteristiche fisiche sono diverse da quelle degli altri strumenti. Tale diversità, di per sé, è già una forma di espressione e di comunicazione.

L'analisi degli strumenti viene affrontata alla fine di tutto il nostro discorso sugli elementi del linguaggio visivo solo per economia di esposizione. In realtà, la fase di scoperta dei segni e del colore dovrà andare di pari passo con la ricerca sugli strumenti atti a segnare e a colorare e con la scoperta delle modalità e peculiarità d'uso di ciascuno di essi. È chiaro, infatti, che una matita, un pennarello o un pastello a cera non possono essere usati, indifferentemente, per qualsiasi rappresentazione di tipo grafico o su qualsiasi supporto. Il bambino deve scoprire *attivamente* quali "regole" permettono il miglior uso di un determinato strumento.

Obiettivo didattico n. 1
— Saper ricercare diverse modalità d'uso dei seguenti strumenti e materiali.

Matite

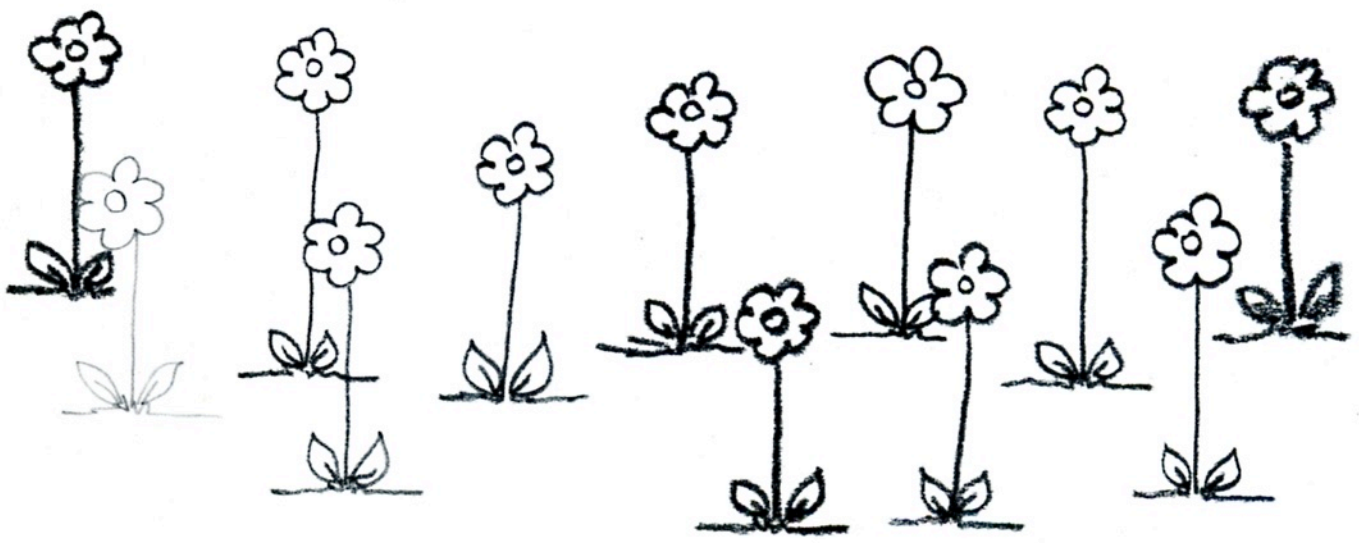
L'aspetto esteriore di una matita deriva da *due materiali: quello esterno* (impugnatura) di legno o altro materiale, e la *parte interna*, costituita dalla polvere (a base di *grafite* e argilla conglomerate) impastata e cotta, chiamata "mina".

Il grado di *durezza* è determinato dalla *cottura* ed è espresso da due scale contrassegnate dalla lettera B per le mine tenere e H per quelle dure.

Le *matite tenere* si possono cancellare, con una gomma tenera, più facilmente di quelle dure, dato che queste, assieme al segno, producono sul foglio un solco.

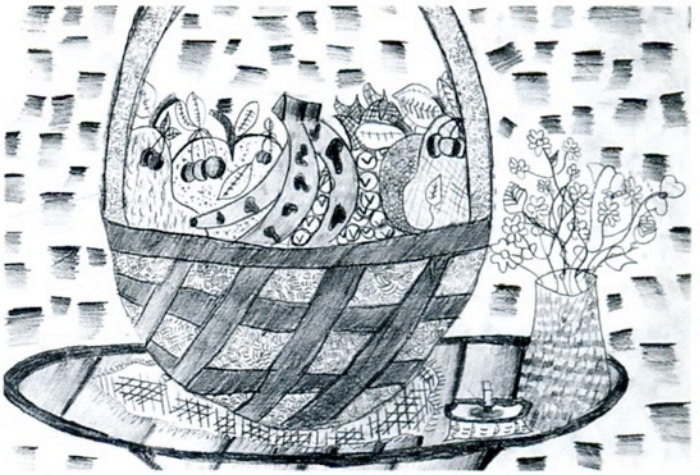
Anche se relativamente semplice, la matita offre una vasta possibilità d'uso a seconda di come si tempera o si affila la punta, della sua inclinazione sul foglio, della superficie o supporto scelto, della pressione esercitata dalla mano, eccetera.

Per provare sarà sufficiente avere a disposizione *due matite:* una tenera e l'altra dura. Si potrà quindi ricercare la *gamma di segni diversi* che la matita può dare, usando una riga o a mano libera, esercitando sul foglio una maggiore o minore pressione, tratteggiando, saltellando con la punta, eseguendo delle piccole volute e così via. I bambini, operando in questo modo, si renderanno conto della grande quantità di segni che si possono tracciare con la matita e del grado di durezza della mina. Si potrà quindi invitarli ad eseguire dei disegni rappresentanti lo stesso soggetto con i diversi tipi di segni sperimentati (es. fig. n. 1).

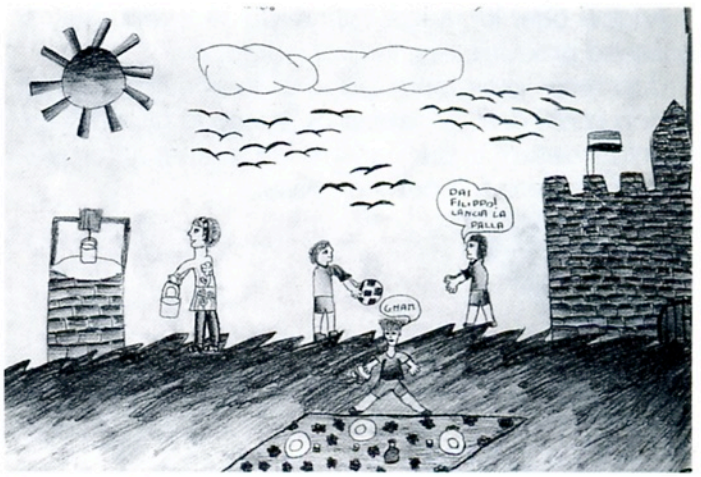


1

Importante, per ottenere l'effetto del chiaroscuro, è l'esercizio di *controllo della pressione* della mano sul foglio, per ottenere segni più o meno marcati (es. figg. n. 2, 3, 4).



2 *Emily, 9 anni.*

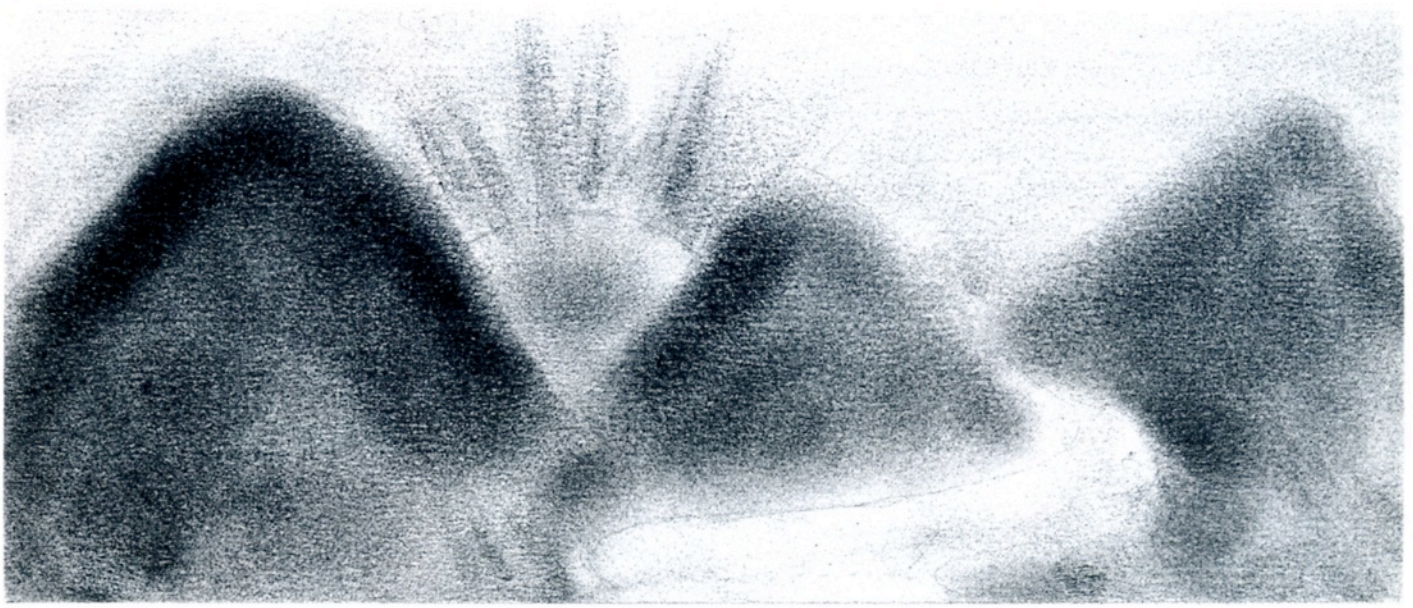


3 *Chiara, 9 anni.*



4 *Ileana, 10 anni.*

Se si sbriciola la grafite sopra ad un foglio e si strofinano i frammenti con un dito, si ottiene un effetto "sfumato" di molto effetto (es. fig. n. 5).



5

Carboncino

Ricorda il segno di una matita molto tenera, anche se si presenta come un bastoncino nero, e lascia *tracce più pastose.*

Con il carboncino si possono ottenere effetti di sfumato con un'ottima resa del chiaroscuro. È molto indicato per *schizzi* eseguiti con pochi tratti (fig. n. 6).



6 *Alice, 9 anni.*

Matite colorate

Le matite colorate si presentano esternamente come le normali matite. La mina in esse contenuta, però, è formata da *pigmenti colorati impastati con un legante.* Sono più grasse delle matite normali e difficilmente si possono cancellare.

Anche con le matite, variando la pressione, si possono produrre segni diversi (figg. n. 7, 8, 9).

Con una pressione leggera le matite colorate danno effetti di *trasparenza.* Si possono ottenere così delle velature in cui il colore lascia trasparire quello sottostante e si fonde con esso.



7 *Ileana, 10 anni.*

Con una pressione più forte il colore diventa più acceso e *coprente*.



8 *Emily, 10 anni.*



9 *Andrea, 9 anni.*

Con poche matite colorate, variando la pressione e sovrapponendo i colori, si possono ottenere *molti effetti cromatici diversi. Bagnando* poi la superficie colorata, si possono ottenere ulteriori sfumature (fig. n. 10).



10 *Alice. 10 anni.*

Come per le matite nere, anche per quelle colorate si può ottenere un suggestivo *effetto di sfumato sbriciolando la punta sul foglio e strofinando i frammenti con un dito* (fig. n. 11).



11 *Ileana, 10 anni.*

Pennarelli

I pennarelli sono la croce e delizia dei bambini, in quanto presentano dei colori molto brillanti e di grande effetto. Se si devono colorare delle superfici molto estese, il piacere del colore brillante si trasforma però in una impresa molto impegnativa!

Questo si verifica quando il bambino non conosce a fondo gli strumenti che possiede e le corrispondenti modalità d'uso. In realtà i pennarelli sono *adatti a colorare soprattutto disegni di piccole o medie dimensioni.*

La brillantezza dei colori, li rende particolarmente adatti a rappresentazioni anche astratte, come quelle delle figg. n. 12, 13.

I pennarelli sono costituiti da una punta che assorbe continuamente il colore liquido da un serbatoio che lo contiene e da una normale impugnatura. Sono stati inventati negli anni cinquanta e la loro punta, allora, era di feltro. Venivano *usati nell'industria* per segnare merci e imballaggi senza dover intingere continuamente negli inchiostri e per lasciare un segno indelebile.

Con il tempo, sia le punte che i solventi-inchiostri usati, hanno subito una evoluzione, fino ad arrivare alle innumerevoli varietà di oggi.

Secondo il solvente, il colore sbiadisce più o meno alla luce. Esistono pennarelli per disegnare su vetro, tessuto, legno... resistenti alle alte temperature, all'acqua ecc...

Il diluente del colore dei pennarelli può essere di vario tipo: acquoso, oleoso, a base di alcool, ecc. e a seconda di esso il pennarello sarà adatto per segnare su differenti superfici o supporti.



12 *Francesca, 8 anni.*



13 *Michela, 9 anni.*

Molto importante è *la forma della punta*: se *sottile* è adatta per scrivere e progettare, se *spessa* per disegnare, per mettere in evidenza superfici o per colorare (es. fig. n. 15).

Se la punta è *larga*, a sezione rettangolare, premendo e inclinando la mano in vari modi, si possono ottenere segni completamente diversi.

Una caratteristica importante dei *colori dei pennarelli* è che sono *trasparenti* e quindi si possono sovrapporre ottenendo toni più intensi con la stessa tinta o nuove combinazioni di colore (es. fig. n. 16).

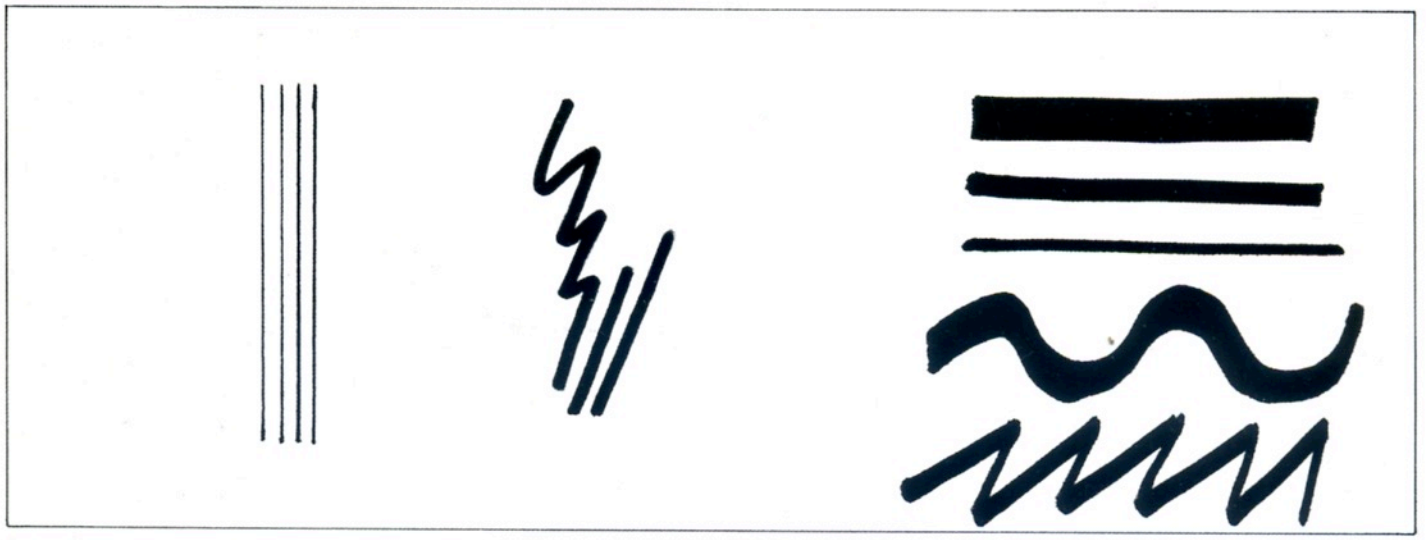
Esistono anche pennarelli speciali a punta bianca che al posto dell'inchiostro hanno una sostanza per cancellare. Colorando una superficie e passando su di essa con questo tipo di pennarelli si hanno effetti cromatici molto interessanti (es. fig. n. 14).

Altri pennarelli tracciano *colori fluorescenti* chiamati *"evidenziatori"* e altri ancora contengono inchiostri molto densi che coprono tutto. Essi sono particolarmente adatti per lavagne luminose perché non sono trasparenti alla luce.

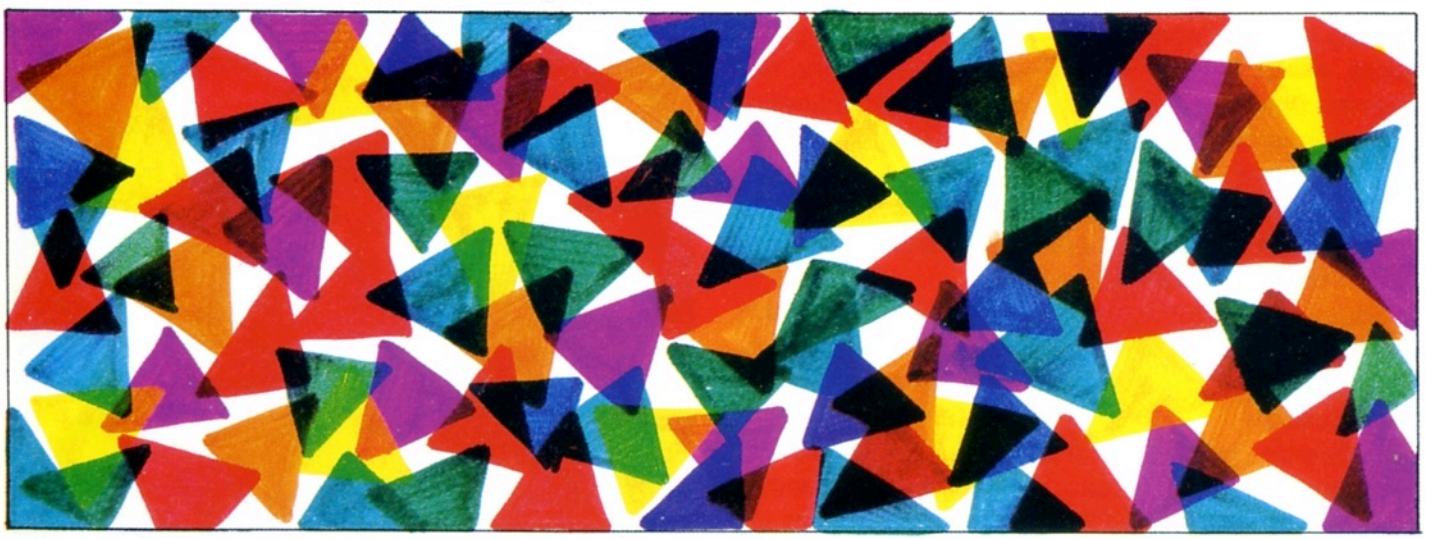
Oggi esiste anche un pennarello che anziché contenere colore diluibile contiene colore a tempera.



14 *I riflessi sulle ali dell'areoplanino, e le sfumature sui "pianeti" sono state ottenute con un particolare pennarello decolorante (Ileana, 10 anni).*



15



16

Quando l'alunno ha scoperto le caratteristiche dello strumento e le altre caratteristiche del supporto, potrà essere molto più creativo e capire quanti e quali risultati diversi producano strumenti differenti anche se della stessa tipologia o famiglia (es. figg. n. 17, 18, 19).

Potrà inoltre capire la differenza del pennarello dal pennello in quanto esso non ha bisogno di essere intinto continuamente nel colore e quindi non deve essere staccato dal foglio. In tal modo può tracciare segni continui, anche molto lunghi, con velocità e sovrapposizioni diverse.



17 *Anna, 8 anni.*



18 *Elisa, 9 anni.*



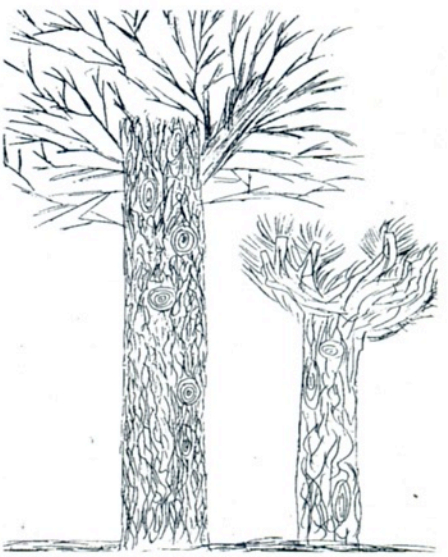
19 *Enrico, 10 anni.*

Inchiostri

Anche per l'inchiostro cercheremo di suggerire spunti che aiutino l'alunno a scoprire le possibilità offerte dal materiale e dalle tecniche usate in funzione non ripetitiva ma creativa (es. figg. n. 20, 21).



20 *Stefania, 8 anni.*



21 *Angela, 8 anni.*

Nell'Antico Egitto e in Cina, più di quattromila anni fa, l'inchiostro ottenuto diluendo il *nerofumo* era già conosciuto e usato.

Esso poteva essere impastato con *la gomma-lacca* per ottenere un inchiostro indelebile. Per trasferirlo sul supporto veniva usata la canna di bambù appuntita e, successivamente, le penne di volatili, stecchi appuntiti di legno e altri sistemi sempre legati ai fattori "pressione della mano — punta dello strumento — grado di assorbimento della superficie del supporto". Alla fine dell'800 i tedeschi perfezionarono la composizione dell'inchiostro che da tavolette diluibili venne venduto liquido in boccette, con il nome di "Inchiostro di China" (o, in italiano, di "Cina") molto usato ancor oggi per fare i disegni tecnici, grazie al suo segno marcato.

Esistono in commercio *inchiostri di china colorati* e ve ne sono altri ottenuti dalle sostanze contenute nelle ghiandole delle seppie.

Gli strumenti necessari per applicarlo sulle superfici di carta possono essere, oltre ai *pennelli*, ai vari *stecchi* appuntiti e alle *penne* di volatili, anche i *pennini metallici*, più resistenti ma sempre flessibili grazie al taglio verticale che, oltre a lasciar scorrere l'inchiostro, lo lasciano passare con diverse densità (fig. n. 22).

Esistono *penne con il serbatoio*, dette *"stilografiche" e contenitori di china con punte intercambiabili*, per disegni tecnici, o *tiralinee da compasso*, e anche le normali *penne a sfera*. Per ciascuno di questi strumenti è d'obbligo una ricerca che richieda all'alunno la dimostrazione della funzione di ogni tipo di punta e di strumento.

Per *fare superare* all'alunno *la paura del foglio bianco*, del segno impreciso, e l'abitudine a cancellare in continuazione, sarà bene adottare, per i disegni, le penne ad inchiostro, stilografiche e biro. In particolare, quest'ultima, non presenta problemi di macchie per cui costituirà un'ottimo allenamento per la rapida cattura dell'immagine e per lo schizzo che può essere successivamente elaborato o colorato (es. fig. n. 23).

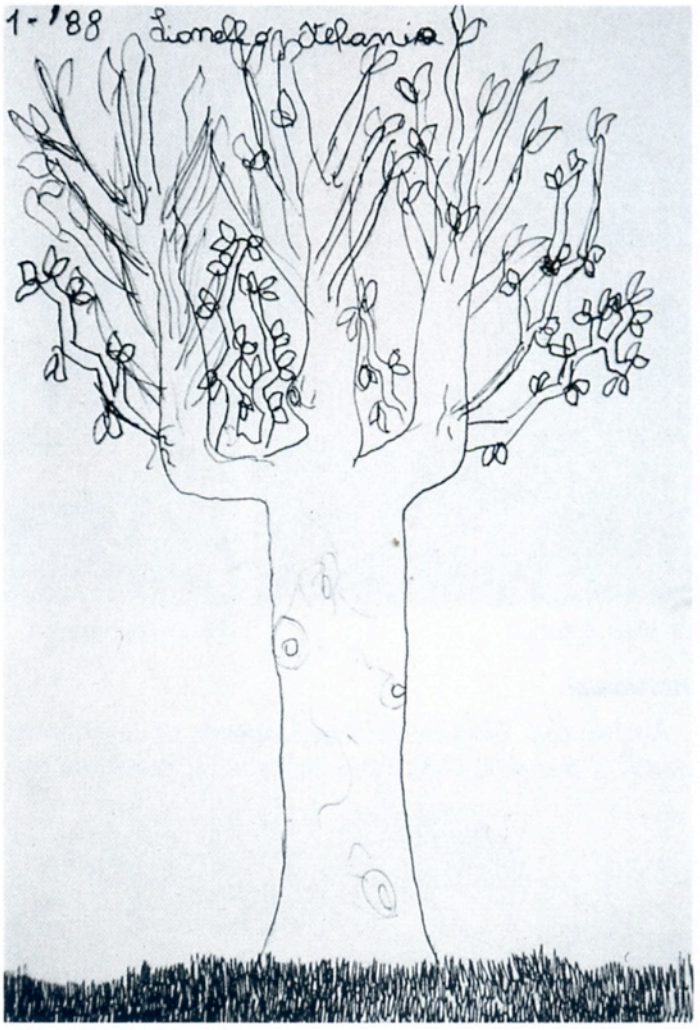
In questo modo l'alunno si abituerà ad accettare il concetto di *riproduzione del reale* in forma *rapida, sintetica*, e quindi più consona ad una comunicazione immediata, utile nel fumetto e nel racconto per immagini in generale, compresi i giochi che richiedono comunicazione non verbale ma grafica.

È importante che l'alunno esca dal tradizionale concetto di uso dell'inchiostro attraverso soluzioni creative quali la *sperimentazione di gocce di china sulla carta bagnata*, sulla carta *assorbente*, sulla carta *liscia* ecc.

Sempre con la goccia sulla carta si può far notare cosa succede inclinando la superficie del foglio, agitandolo, usando tipi di carta diversi, con inchiostri e colori diversi o investendo la goccia stessa con un getto d'aria.



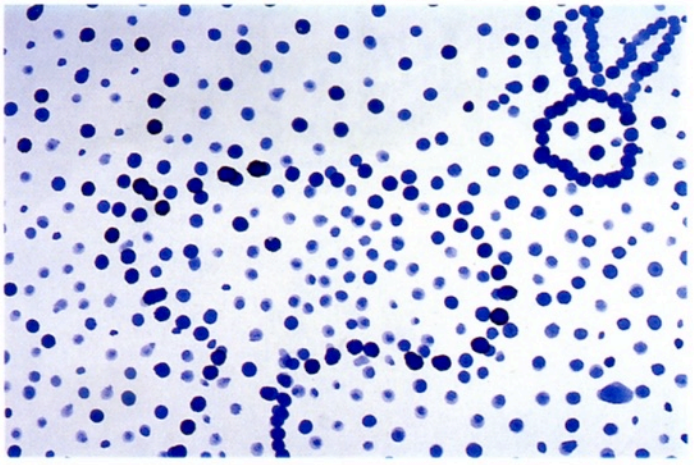
22



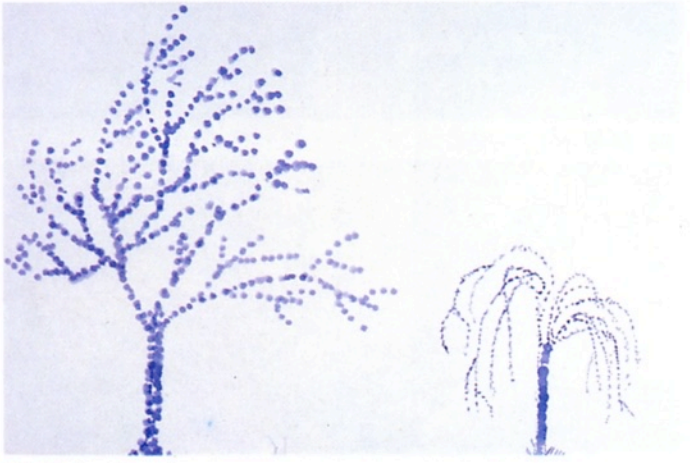
23 *Stefania, 9 anni.*

Più che dire come fare l'esperimento si suggerirà all'alunno di osservare e capire la composizione e le caratteristiche della superficie "supporto", del tipo di inchiostro, dei fattori esterni che agiscono su di esso come l'aria, l'acqua, il calore, il graffio, la piegatura, lasciando via via che egli scopra nuove caratteristiche dei materiali: applicazioni, effetti...

Suggeriamo di fare eseguire dagli alunni dei *campionari di segni* ottenuti con i diversi inchiostri trovati in commercio, con le diverse punte costruite da loro stessi con diversi materiali e con tutti i pennini che il mercato offre, nonché con pennelli non usuali come il "cotton fioc", gli stuzzicadenti ecc. (figg. n. 24, 25).



24 *Renzo, 6 anni.*



25 *Carlo, 8 anni.*

Un divertente esercizio può essere quello di schizzare la solita macchia e di soffiarci sopra, con una cannuccia, per dirigere meglio la traccia d'inchiostro e creare così delle composizioni astratte.

Il risultato è molto suggestivo se si usano degli inchiostri colorati da soffiare su una superficie precedentemente colorata con le tempere (fig. n. 26).



26 *Paola, 8 anni.*

Tempere e colori in polvere

Riteniamo che un *approccio fisico* al mondo del colore debba iniziare con attività e con mezzi legati a una fase tipicamente *manipolativa* e *di gioco*, con i quali il bambino possa divertirsi e sbizzarrirsi. I colori a tempera, a nostro avviso, rispondono in pieno a questa esigenza.

Le tempere si diversificano dagli acquarelli non tanto per il liquido diluente, che è sempre l'acqua, ma per il *tipo di collante* usato e per le *caratteristiche dei pigmenti colorati* che sono *coprenti* e non trasparenti.

I colori a tempera vanno mescolati tra loro, dando la possibilità di infinite correzioni e sono pertanto di facile uso.

Essi si trovano in commercio sotto forma di *pasta morbida*, sia in vasetto che in tubetto, o in grossi flaconi di facile utilizzazione. Più interessante, però, è la realizzazione della tempera partendo dai colori *in polvere*, reperibili in una drogheria ben fornita o in un negozio di colori, che vanno *impastati con acqua e collante* (il tipo "Vinavil" può andare bene). Tale operazione risponde in pieno all'esigenza del bambino di "pasticciare" con le cose, per il potenziamento di quelle esperienze cinestetiche, tattili e visive cui spesso abbiamo accennato.

Operando in questo modo, il bambino *ripercorre*, in un certo senso, la *storia della pittura*: era così, infatti, che, in tempi passati, i pittori preparavano i colori per le loro opere, specialmente per gli affreschi. Il bambino vede *come "nascono" i colori* partendo

dalla polverizzazione di alcuni minerali e arrivando alla fine all'effetto cromatico della loro mescolanza.

Non ultimo è il pregio dell'economicità dei colori in polvere, in quanto si preparano di volta in volta secondo la necessità del momento.

Si consiglia di usare, per la preparazione, un piatto di plastica sul quale stendere piccole quantità di colore in polvere da mescolare con la colla per mezzo di un pennello intinto nell'acqua.

È bene acquistare *solo i colori fondamentali*: come il *giallo cromo*, il *rosso vermiglione*, il *blu oltremare*, il *bianco di zinco* e il *nero*, che, opportunamente *mescolati*, daranno gli altri colori; questo per far sperimentare all'alunno tutte le possibilità offerte dal variare della quantità del colore, della quantità dell'acqua e dei supporti, dei pennelli, delle mescolanze eccetera.

All'inizio il bambino potrà divertirsi a tracciare segni *con le dita* (fig. n. 27) poi si potranno usare oggetti che imbevuti di colore possano lasciare una traccia, come ad esempio *foglie, sezioni di verdure*, ecc. (figg. n. 28).

Con il colore a tempera si potranno fare gli stessi esercizi sulle macchie simmetriche già citate, spruzzando il colore sul foglio, piegandolo a metà e premendo forte con le mani in modo da espandere le tempere in tutte le direzioni. Si otterrà così una macchia informe che il bambino potrà completare con l'aggiunta di altri segni a pennello (es. fig. n. 29).

In tutti questi esercizi *si metterà da parte l'esigenza di rappresentare qualcosa che rassomigli al reale*.

Si potrà passare in un secondo momento a *pennelli di diverse dimensioni* che dovranno essere adoperati in modo adeguato alla situazione.

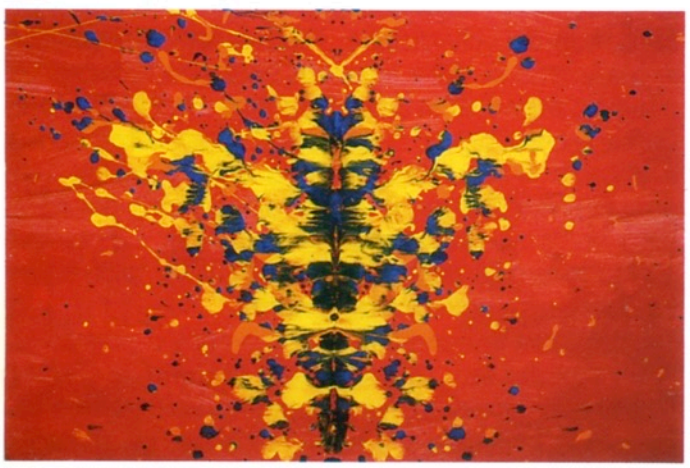
Il pennello, prima di essere usato nel modo più usuale, può anche prestarsi per *spruzzare il colore* sul foglio con gesti rapidi della mano o facendolo sgocciolare (fig. n. 30).



27 *Filippo, 6 anni.*



28 *Manuela, 7 anni.*



29 *Renato, 10 anni.*



30 *Stefania, 7 anni.*

Al posto dei pennelli potranno essere usate anche *spugnette imbevute di colore* che si useranno come *tamponi* con cui lasciare una traccia sul supporto (fig. n. 32).

Alla fine si può passare all'uso tradizionale della *pennellata*, che potrà essere quindi morbida, sottile, a mo' di penna per eseguire segni, con pennelli a spatola per colorare ampie superfici, adeguando il gesto della mano ai risultati voluti, e così via.

Le dimensioni del pennello, che sarà tenuto nella mano come se fosse una penna e non impugnato all'estremità, dovranno essere *adeguate alle dimensioni della superficie da colorare*, così come la diluizione delle tempere: per colorare grandi superfici il colore dovrà essere più diluito, meno per le piccole superfici (fig. n. 34).

A volte è consigliabile stendere *prima* le superfici più grandi, come ad esempio gli sfondi, aspettare che si asciughino e procedere poi a dipingervi sopra gli altri elementi della raffigurazione. Questo presuppone, naturalmente, se non proprio un progetto, almeno una chiarificazione iniziale di quello che si vuole rappresentare (es. fig. n. 35).



31 *Federico, 6 anni.*



33 *Erica, 8 anni.*



34 *Stefano, 8 anni.*



32



35 *Daniela, 8 anni.*

Colori acrilici

I colori acrilici, immessi sul mercato solo di recente, si differenziano dai colori a tempera perché *sono a base di resine sintetiche.* Anche se si diluiscono con l'acqua, hanno delle caratteristiche tipiche dei colori ad olio: essi infatti, una volta asciutti, risultano quasi *indelebili.* Inoltre *asciugano più rapidamente* dei colori ad olio e *non si screpolano*, reggendo alla piegatura o alla curvatura del foglio (es. fig. n. 36).

Possono essere usati su qualsiasi superficie, molto diluiti o molto densi, anche per pitture murali od esterne, perché più resistenti alle intemperie.

I colori acrilici si usano nello stesso modo delle tempere, anche se i risultati da ottenere possono essere molto diversificati. Ad esempio, si possono usare con le *spatole*, possono essere raschiati dal foglio o applicati con un tampone di carta o stoffa, ottenendo un bugnato, su carta asciutta o inumidita, o picchiettando con un pennello rigido sulla superficie del foglio, o distesi su superfici delimitate da nastri adesivi in funzione di mascherini, senza sbavature, dando risultati geometrici interessanti.



36 *Giuseppe 12 anni.*

L'acquarello

L'acquarello non è altro che *acqua colorata* che lascia trasparire i segni sottostanti. È una tecnica molto antica, conosciuta sin dai tempi degli egiziani, che veniva usata, su superfici bianche, soprattutto per colorare mappe, carte geografiche e illustrazioni a colori sui manoscritti e sui primi libri a stampa (fig. n. 37). È una tecnica difficile da usare, perché il colore essendo *trasparente*, non può essere ricoperto con un altro colore. L'eventuale errore, quindi, non è rimediabile. Abbiamo visto però che anche l'errore può essere sfruttato come punto di partenza per raffigurazioni nuove, specialmente se l'obiettivo non è legato all'esigenza di riferirsi alla realtà.



37 *Daniela, 10 anni.*



38

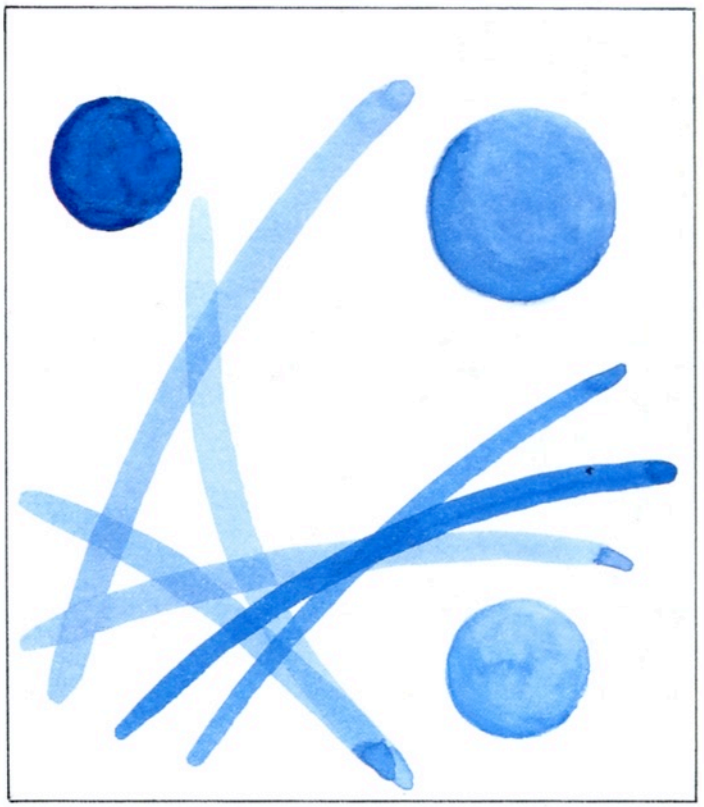
Le sfumature si ottengono con velature sovrapposte, fino a ottenere la tonalità desiderata. I colori si schiariscono o si scuriscono *dosando opportunamente la quantità d'acqua* (fig. n. 39).

Questi colori sono in commercio sotto forma di *pastiglie colorate* o di *tubetti di pasta*, come le tempere. Per il loro uso servono pennelli morbidi, un piatto per provare a mescolare il colore e acqua sempre pulita.

È consigliabile usarli su *superfici bianche ruvide*, che assorbono meglio l'acqua. Si ricordi che il colore del supporto trasparirà sempre attraverso le successive velature.

Si può anche ricorrere alla *spugna bagnata* per inumidire il foglio prima di stendervi il colore. Anche con questa tecnica ci si può sbizzarrire in una quantità di effetti e risultati che varieranno a seconda del grado di creatività dell'alunno e dell'abilità dell'operatore nel presentare la tecnica e gli strumenti (es. fig. n. 40).

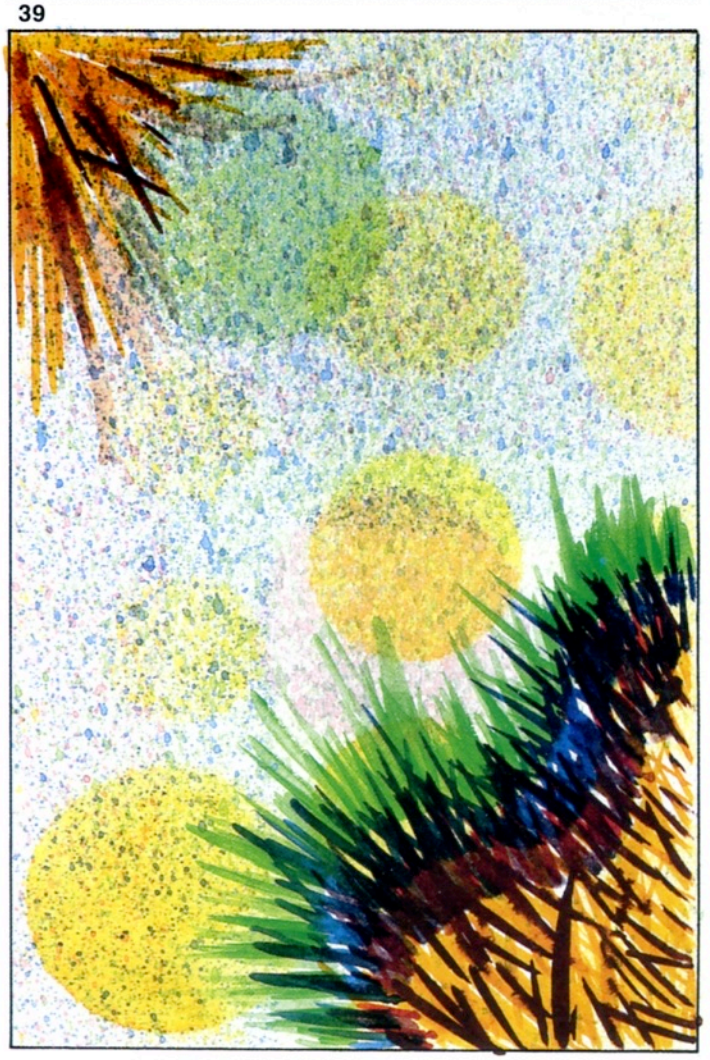
Ad esempio, si può lavorare con la stessa tinta variandone l'intensità o con pennelli poco bagnati, su superfici di diversa grana, spruzzando il colore su fogli inumiditi e ottenendo così delle forme astratte su cui si può successivamente intervenire (fig. n. 41).



39



40



41

Gessi

Riguardo ai gessi, è necessario conoscere alcune loro caratteristiche e quindi la funzionalità rispetto a ciò che si vuole ottenere, tipo *l'abbozzo di disegni* da realizzare poi a olio, tempera, affresco, eccetera, o il loro uso su superfici anche diverse dal foglio, come lavagne, intonaci, pavimentazioni, grazie alla loro morbidezza e facilità di cancellazione. Si prestano inoltre per dimostrare accostamenti e sfumature diverse di colori (fig. n. 42).

Essi si presentano come *bastoncini di gesso mescolato a pigmenti di vario colore* ma senza collante. Se il disegno è eseguito solo con i gessi, è *necessario un fissatore.*



42 *Daniela, 10 anni.*

Pastelli ad olio e a cera

I *pastelli a cera* possono esteriormente assomigliare ai gessi. Si differenziano da questi, però, perché hanno i *pigmenti colorati impastati*, appunto, *con la cera.* Aggiungendo ad essa sostanze oleose, i colori risultano più nitidi e brillanti e prendono il nome di *pastelli ad olio.*

Dato l'ampio uso, non sempre appropriato, che dei pastelli a cera e a olio si fa nella scuola, vale la pena di soffermarci un po' più a lungo sulle loro caratteristiche:

— La morbidezza del pastello dipende dalla quantità di cera presente nell'impasto.

— Aderisce a qualsiasi superficie (anche metallo, vetro e plastica) sulle superfici lucide, però, il colore è meno stabile.

— Il colore scorre agevolmente su qualsiasi superficie rilevandone la grana (texture).

— Non è adatto per superfici troppo sottili.

— Si può usare di punta fine, di punta piatta e di fianco. La pienezza del colore dipende, oltre che dalla superficie, anche dalla pressione che si esercita con la mano.

— I colori più chiari sono più duri (meno cerosi) dei colori scuri (più cerosi). Di conseguenza, le tinte chiare sovrapposte a quelle scure, si mischiano con quelle sottostanti, mentre le tinte scure, se sovrapposte, risultano coprenti.

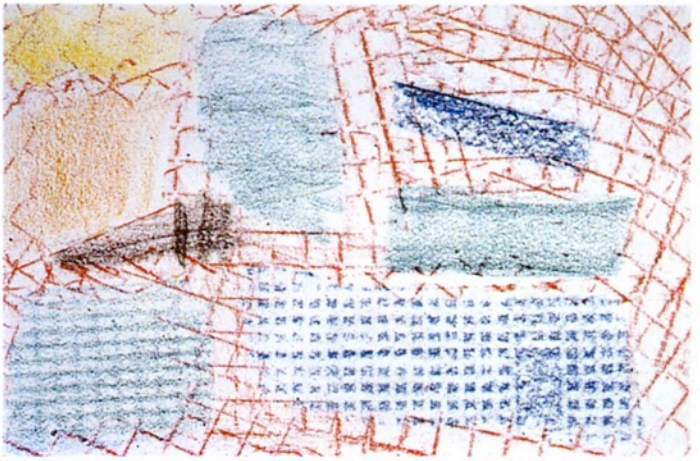
— I colori a cera si sciolgono con la trementina che viene quindi usata per diluirli e per eliminare residui di cera.

— Sottoposti a calore, fondono.

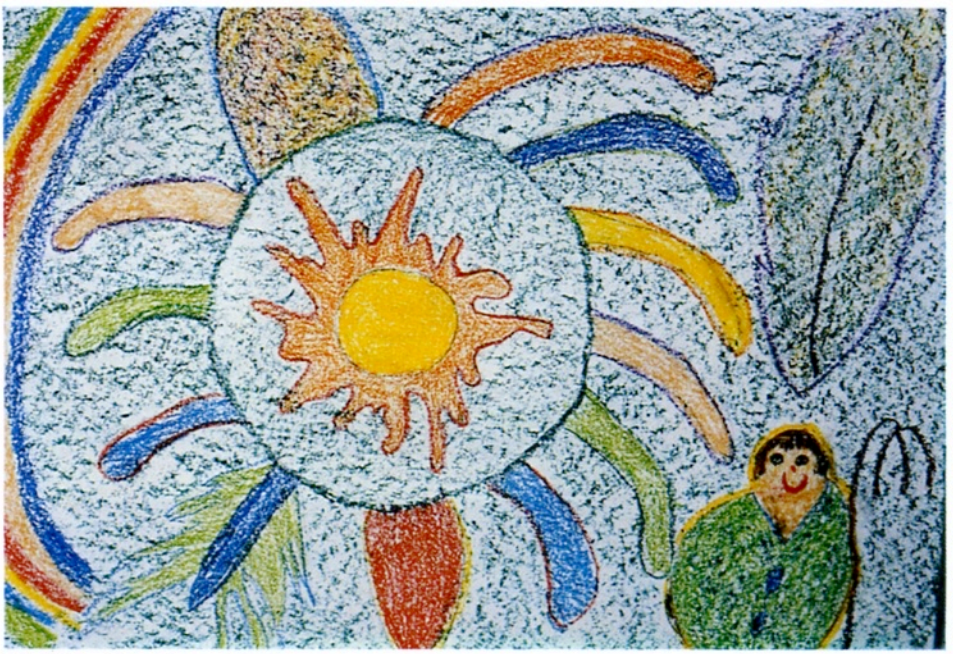
Si suggerisce una sequenza di lavoro sui pastelli a cera e ad olio come la seguente.



43 *Nicola, 10 anni.*



44 *Alessia, 6 anni.*



45 *Elisa, 8 anni.*



46 *Michela, 9 anni.*

1 — *Colorare* qualsiasi superficie a disposizione (fogli, carta, cartone, copertine patinate ecc.) e verificare la proprietà del colore. Rilevare la resa diversa su superfici diverse (es. fig. n. 43).

2 — *Rilevare la grana dei supporti* più ruvidi e provare a rilevare le diverse textures per mezzo di colori e di fogli da disegno (fig. n. 44). Fatte le dovute osservazioni a livello visivo e tattile, conservare i fogli per eventuali usi successivi (cartelline sulle textures, collages ecc.).

3 — *Sperimentare il tipo di segno* che si può produrre in relazione alla superficie da ricoprire: dovendo colorare un disegno far *usare i colori di punta, di piatto* e *di fianco*, seguendo un discorso di economicità e di qualità dei risultati (es. fig. n. 45).

4 — *Far colorare* alcuni disegni seguendo la precisa consegna: *''premere forte''*, oppure *''rimanere leggeri''*, in modo che tutti si rendano conto delle diversità dei risultati (es. fig. n. 46).



47 *Stefania, 10 anni.*

— *Far sovrapporre le tinte chiare a quelle scure* e definire i risultati (fig. n. 47). Procedere sistematicamente, in modo da ottenere tutte le combinazioni possibili con i colori.



48 *Emily, 8 anni.*



49 *Nicola, 8 anni.*



51 *Alessia, 10 anni.*



50 *Stefania, 10 anni.*



52 *Marco, 8 anni.*

6 — *Fare l'operazione inversa alla precedente.* Per verificare la non fusione dei colori, far *raschiare* con una punta la superficie scura. In questo modo i bambini "si rendono conto" di aver scoperto il "graffito". Far eseguire disegni con questa tecnica anche a doppia sovrapposizione: chiaro - medio - scuro (figg. n. 48, 49, 50).

7 — *Verificare* cosa succede se si completa un disegno, iniziato a cera, con i colori ad acqua (acquarelli, tempere liquide, inchiostri). Dalla discussione in classe, promuovere la ricerca di soluzioni accettabili ed armoniche di quello che è definito un "limite" del materiale (es.: eseguire disegni colorando a cera gli elementi da mettere in evidenza e colorare con colori diversi gli sfondi, velando le cere, oppure il contrario) (es. fig. n. 51).

8 — Far eseguire dei disegni a cera ed *esporre il foglio ad una fonte di calore* (termosifone, ferro da stiro ecc.) e rilevare gli effetti dovuti alla fusione dei colori. Il risultato è ancora più evidente e piacevole se si usano pastelli ad olio (es. fig. n. 52).



53 *Angela, 8 anni.*



54 *Elena, 10 anni.*

9 — *Colorare* superfici patinate e sfregare i colori con un panno a trama compatta. Per attrito il colore si scalda, fonde e si mischia (es. fig. n. 53).

10 — *Passare* sui disegni ultimati *un pennello intriso di trementina* e rilevare gli effetti estetico-cromatici.

Anche questa unità rimane aperta a molte altre soluzioni possibili e sperimentabili (fig. n. 54).

Alla fine si lascerà libero il bambino di usare le cere scegliendo la tecnica che più gradisce (1).

Colori ad olio

I colori ad olio sono adatti per lavori più professionali, sono *poco pratici*, in quanto *diluibili solo con sostanze oleose*, tipo *acquaragia*, e il supporto non può essere cartaceo. Inoltre il periodo di essicazione del colore rende difficile il suo uso in ambito scolastico.

Il loro uso, oltre che essere sperimentato a scuola, quindi, può essere fatto scoprire in modo più approfondito, attraverso la visita di un atelier di pittura o ad una pinacoteca, o con l'osservazione di tele d'epoca nelle chiese.

A questo proposito, possono risultare di estremo interesse per gli alunni più grandi, sia una visita a un laboratorio di restauro, o di un pittore, oppure la visita ad un museo, e a mostre o edifici dove gli alunni possano verificare personalmente la differenza esistente tra la pittura ad olio su tela, l'affresco, e tutte le altre tecniche esposte: libro miniato, opere grafiche eccetera. Ciò, ovviamente, vale per ogni altra tecnica e opera d'arte.



55 *Daniela, 12 anni (dipinto ad olio su legno).*

(1) L'unità didattica sui Pastelli a cera è stata elaborata dall'Ins. Anna M. Cerbone di Cavarzere (Venezia).

3.7 STAMPA E DECORAZIONE

È facilmente verificabile come tutti i bambini, anche in tenera età, si divertano moltissimo a *lasciare le impronte* delle loro dita o delle mani, opportunamente "imbrattate" di qualche colore, su superfici pulite e come verifichino poi spontaneamente l'effetto ottenuto, provando e riprovando modi diversi di "lasciar tracce". Non è raro trovare alcuni di essi innamorati di un certo paio di scarpe perché le suole riportano, in rilievo, il disegno di un aereo, per cui, portandole e camminando su una superficie adatta: sabbia, terreno bagnato ecc., lasciano un'orma originale.

I polpastrelli delle dita, le mani, le scarpe, i piedi, gli zoccoli, le zampe degli animali ecc., fungono da "timbri" elementari con cui poter "stampare" o lasciare un particolare messaggio più o meno intenzionale.

In altri termini si intende per *"stampa" la tecnica usata per poter riprodurre su molte superfici una certa immagine ricavata da un'altra superficie detta "matrice"*.

La possibilità di ottenere *diverse copie* della stessa immagine è di enorme importanza in una cultura di massa come la nostra che richiede, spesso, un alto consumo, possibilmente economico e diffuso, *del prodotto visivo.*

È appena il caso di accennare all'importanza, quasi *"rivoluzionaria"*, della stampa a caratteri mobili, per quanto riguarda la parola scritta, che permise il diffondersi del "libro" (prima patrimonio di un'elite, faticosamente e minuziosamente ricopiato a mano dagli amanuensi, in rarissime copie) anche tra gli strati sociali meno abbienti, accelerando l'acculturazione della popolazione.

La stampa richiede *un supporto* detto *matrice di stampa, una sostanza colorante* e *altre superfici* su cui riportare l'immagine. Queste tre componenti possono essere varie e diversificate per cui esistono moltissimi metodi di stampa.

Qui di seguito riporteremo solo alcuni tra i diversi metodi conosciuti, scegliendo tra quelli più facilmente realizzabili con gli alunni, in classe, anche per la loro economicità.

Sarà però importante invitare i bambini a ricercare o "inventare" altri metodi, verificando i prodotti che si ottengono anche variando una delle tre componenti suddette.

1 *"frottage" su matrice di cartoncino. Sfondo ottenuto con l'estremità liscia della matita intinta nel colore a tempera e usata come timbro.*



Sabrina, 8 anni.

La matrice

La matrice può essere costruita incidendo un materiale abbastanza duro ma elastico come il *linoleum* o *l'adigraf*, per ottenere prodotti abbastanza "sofisticati", ma può essere costituito anche:

— *da una patata o verdura in genere, incise o meno;*
— *da un sughero;*
— *da una gomma per cancellare;*
— *da un pezzo di polistirolo;*
— *da una mela;*
— *da una sagoma di cartoncino consistente ritagliato con parti piene e vuoti;*
— *da una sagoma di compensato;*
— *da un collage di cartoncini sovrapposti a strati;*
— *da collage di stoffe sovrapposte;*
— *da foglie;*
— *da tavolette di gesso predisposte dagli alunni e incise;*
— *da colla tipo Vinavil stesa in abbondanti strati, secondo un disegno e lasciata ad asciugare;*
— *da elementi del meccano;*
— *dall'estremità liscia opposta alla punta della matita;*
— *da bottoni in rilievo;*
— *da collage di corde o cordoncini;*
— *da suole di gomma in rilievo;*
— *da textures di qualsiasi natura;*
— *ecc. ecc.*

Naturalmente ogni matrice dovrà essere incisa o costruita nei modi che ogni alunno sperimenterà secondo la propria creatività.

L'incisione potrà essere effettuata con strumenti appositi, che si trovano facilmente in commercio, o con strumenti "inventati" quali: un chiodo, la punta di una penna biro che non scrive più (per le superfici più morbide) un coltellino, stuzzicadenti, pennini, forbici, forchette, ferri da calza riscaldati al lume di una candela per incidere il polistirolo, strisce di lamiera fissate su pezzi di legno fungenti da manici, temperini, bulini e ciappole per il legno ecc.



4 *Stampa con "adigraf"*



2 *Sezioni di cipolla e mele + tempere. (Lino, 8 anni).*



3 *Stampa con sezioni di patate. (Paolo, 8 anni).*

Le sostanze coloranti, i materiali e gli strumenti

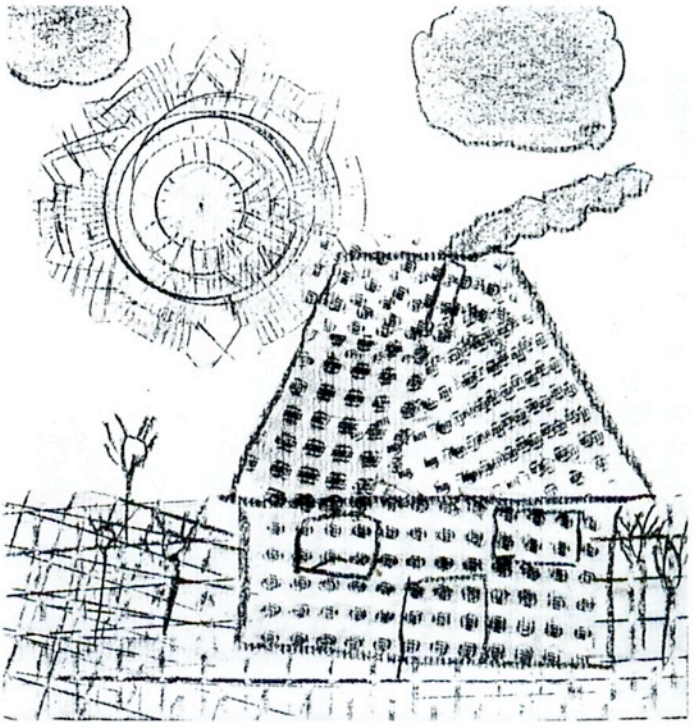
Per ogni matrice va ricercato il *tipo di colorante adatto alla stampa.* Possono essere usati i colori a tempera più o meno diluiti o mischiati con colle tipo Vinavil, chine, inchiostri per incisioni del tipo ad acqua oppure grassi, inchiostro per linoleografia ad acqua o ad olio, colori ad olio, colori a cera solidi, gessetti, inchiostri da stampa solubili in acqua, carta carbone, tamponi per timbri ecc.

Per ogni colorante occorrerà avere a portata di mano il diluente adatto per la pulitura dei pennelli e dei rulli o strumenti vari usati per stenderlo come: acqua, acquaragia, trielina ecc.

Gli strumenti per stendere il colore possono essere quelli più classici, che si trovano facilmente in vendita in qualsiasi negozio di colori, come il rullo, i pennelli ecc., oppure si possono usare strumenti "originali": cucchiai, spatole di cartone o di legno costruite al momento, vecchie cartoline..., molto interessante è anche la stampa con carta appallottolata, intinta nel colore a tempera e passata con varie pressioni sul supporto (si ottengono effetti marmorei).



5 *Stampa con foglie*



6 *Stampa da textures. (Cristian, 8 anni).*



7 *Stampa con sezioni di patate e carote. (Daniele, 10 anni).*

Il supporto

A seconda del tipo di colore usato occorrerà scegliere l'adeguato supporto su cui stampare provando e riprovando.

Alcune regole di base, se i bambini sono stati abituati ad esperire i supporti ed i colori fin dai primi anni di scuola, dovrebbero essere conosciute quali: non usare carta normale come supporto per i colori ad olio liquidi perché si macchia; non usare carta troppo sottile quando l'inchiostro per la stampa è grasso; non usare carte lisce per colori troppo diluiti, ecc.

I supporti, come per qualsiasi opera grafica o pittorica, in genere, sono infiniti: carte, cartoni, stoffe, tele, lastre di gesso, compensati ecc.

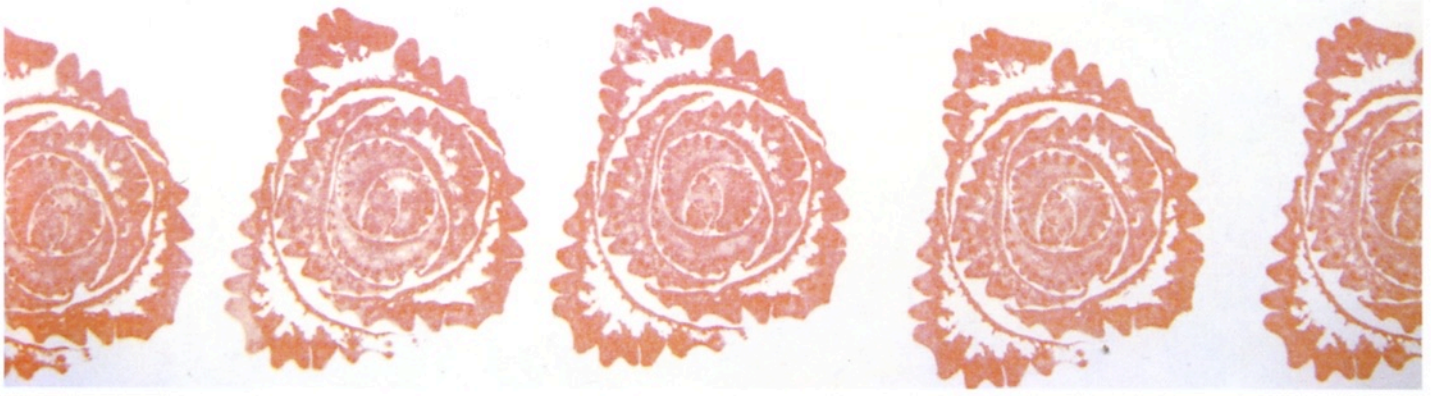
Molto interessante e divertente, sarà inoltre *"combinare"* diverse tecniche di stampa tra loro per raggiungere effetti visivi veramente originali.



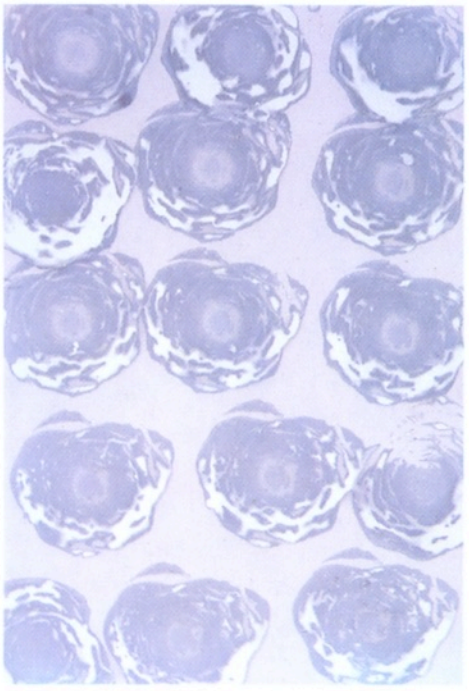
8 *Si può stampare con la suola di una scarpa...*



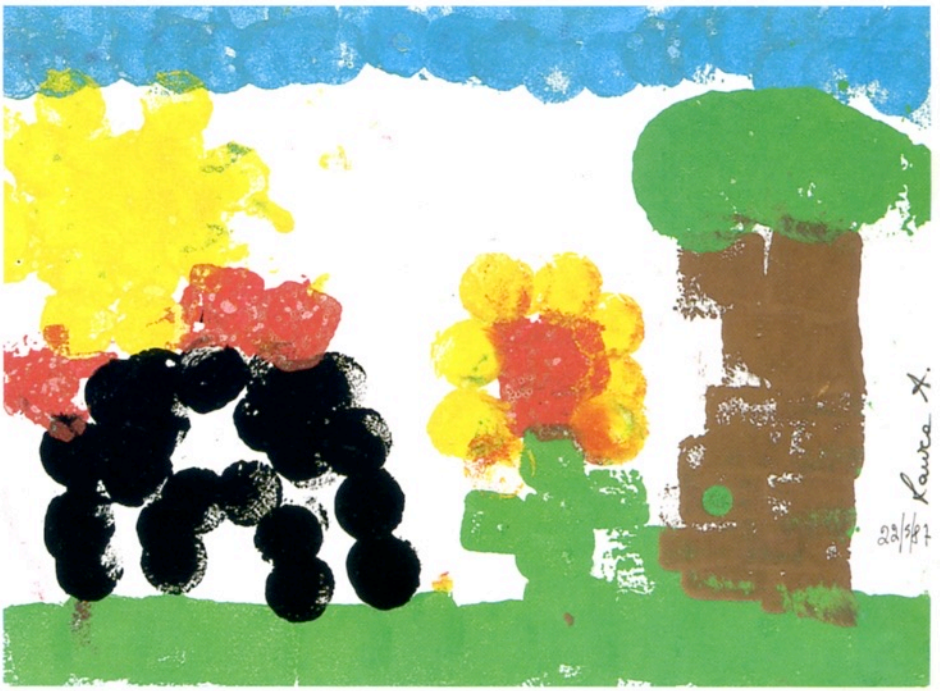
9 *...o facendo ruotare un bastoncino imbevuto di colore...*



10 *...con sezioni di verdura imbevute di inchiostro (da B. Munari "Rose nell'insalata")...*

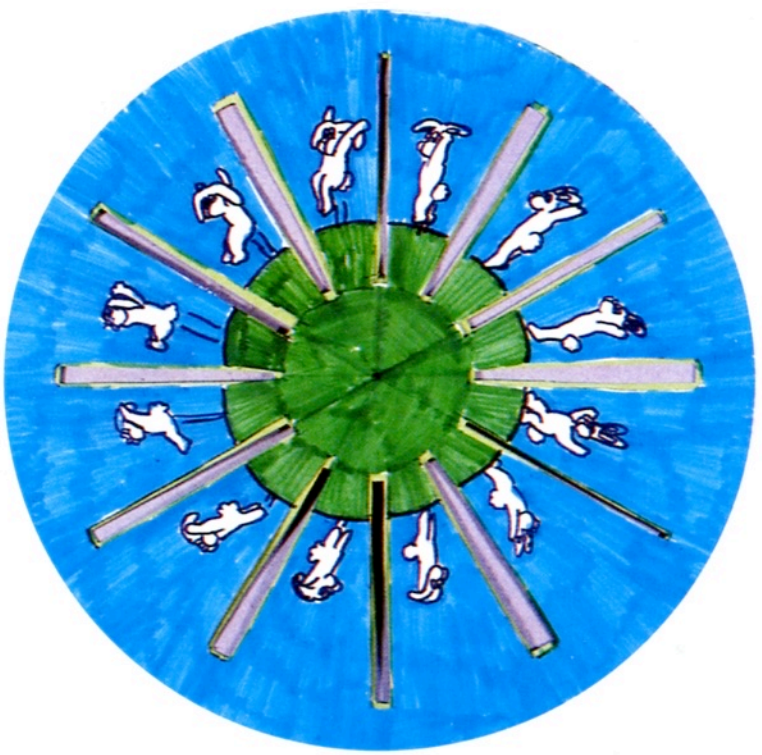


11 *...o di fissaggio fotografico...*



12 *...o usando un tappo di sughero come tampone (Laura, 4 anni)*

4. IMMAGINE E MEDIA TECNOLOGICI



I media tecnologici sono una "moda"?

Abbiamo già accennato alla distinzione che il testo dei Nuovi Programmi, relativo all'Educazione all'Immagine, fa tra *"le immagini che derivano dalle attività del disegnare, dipingere, modellare, incidere, dalle immagini che rimandano alle tecnologie dei mezzi di comunicazione di massa, quali telecamera, cinepresa, macchina fotografica, ecc..."*

Gli stessi programmi affermano che si tratta di *"una distinzione rilevante, perché dovrebbe favorire nell'alunno la percezione sia del potenziale ideativo-creativo proprio dell'intenzionalità comunicativa, sia il limite imposto dalla struttura del mezzo tecnologico"*.

Più sotto, il testo ipotizza alcune attività didattiche che, per quanto riguarda i media tecnologici, si possono sintetizzare nel modo seguente:

— *Osservare le immagini fotografiche per interpretarne il significato...*
— *Fotografare oggetti e situazioni....*
— *Costruire sequenze....*
— *Conoscere il mezzo cinematografico...*
— *Produrre films a passo ridotto...*
— *Conoscere la produzione televisiva...*
— *Avviare (...) alla conoscenza e all'uso della telecamera e del videotape.*

È comprensibile, a questo punto, lo sgomento da parte di molti docenti, davanti a una serie di attività che, almeno apparentemente, dovrebbero richiedere una preparazione tecnica e una serie di apparecchiature molto spesso inesistenti! D'altra parte, non si vede come una scuola che dovrebbe formare un individuo inserito a pieno titolo nella società in cui vive, e che, almeno teoricamente, pretende di poter intervenire a livello educativo nella trasformazione e nel miglioramento della società stessa, possa continuare ad ignorare una parte di quella realtà in cui i media tecnologici hanno un peso rilevante.

Appare evidente che non si tratta di una "moda" dei media che per riflesso sfiora anche il mondo della scuola ma di una presenza determinante che, nel bene o nel male, condiziona l'informazione, il tempo libero e l'immaginario, la cultura e le cosiddette "libere scelte" dell'individuo.



I media come scuola parallela

È indubitabile che, grazie ai mass-media *"oggi le nuove generazioni siano portatrici di un bagaglio di informazioni e di conoscenze di gran lunga più ricco. Ma, come si è visto, proprio qui è il problema: quelle conoscenze sono slegate, prive di punti di riferimento (o se preferiamo di contesto), apprese casualmente e unidirezionalmente: ci troviamo di fronte al paradosso di giovani più ricchi di informazioni e conoscenze, ma privi di una reale cultura proprio perché la scuola non ha saputo organizzare quelle conoscenze stesse. (...) È sufficiente riconoscere questo elementare principio della necessità di introdurre nella scuola ciò che di importante avviene fuori di essa, per riconoscere anche che oggi televisione, cinema e fumetto hanno un peso tale nelle esperienze extrascolastiche dei nostri giovani da divenire per forza di cose argomento con precedenza assoluta"* (1).

Secondo recenti statistiche, un bambino entra in prima elementare con un bagaglio di 5/6000 ore di visione di trasmissioni televisive e con una corrispondente quantità di informazioni che era impensabile vent'anni fa.

Siamo di fronte quindi ad una vera e propria *scuola parallela*: la cosa non sembrerebbe del tutto negativa.

Solo apparentemente, però, l'aumento delle informazioni rappresenta un progresso rispetto al passato: quella che abbiamo chiamato come *scuola parallela*, infatti, è *priva di un progetto organico.* Abbiamo già visto che le informazioni arrivano dalla televisione al bambino in modo non programmato, disordinato e confuso.

Il compito della scuola dovrebbe essere quello di trasformare l'insieme caotico e disorganizzato di informazioni in *conoscenze*, fornendo, attraverso un approccio anche elementare con la lettura critica dei messaggi dei media e con i loro processi di produzione, delle vere e proprie *chiavi di lettura* dei messaggi stessi.

Si tratta in definitiva di *"educare il soggetto al confronto con la società, attraverso i mezzi di informazione di cui essa si serve"* (2).

Mass-media e "devianza"

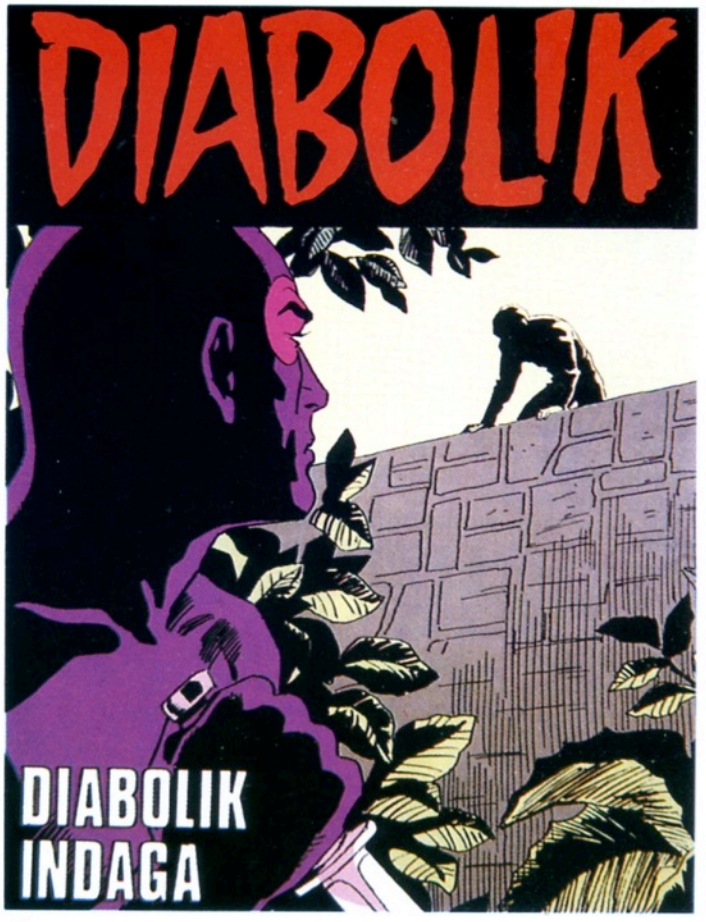
C'è poi un'altra preoccupazione, ancora non superata, da parte di genitori ed educatori, rappresentata dalla convinzione che cinema, televisione e fumetto, o per lo meno alcuni di essi, siano in qualche modo dannosi, in quanto suggerirebbero e indurrebbero comportamenti devianti e perciò pericolosi per la società e per l'individuo stesso.

In parecchi studi volti a verificare la causa e l'effetto della devianza giovanile, in realtà, è emerso costantemente un dato: la situazione ambientale e socio-culturale è molto più influente, su di un soggetto, di quanto non lo sia il mondo fantastico proposto dai mass media, *"a meno che questa* [la realtà ambientale] *non sia estremamente povera"* (3), nel qual caso il soggetto sarà più influenzabile e più esposto ai messaggi negativi trasmessi.

È pertanto possibile che la televisione, il cinema o anche il fumetto, incidano *"anche su persone equilibrate per scelte più superficiali (il modello delle scarpe o del vestito di carnevale), ma non su scelte importanti o su convinzioni più profonde, per le quali ognuno si basa sulla realtà della propria esperienza e della propria cultura"* (4).

In definitiva, in situazione di deprivazione culturale e nella conseguente assenza assoluta di modelli alternativi, i media tecnologici, o alcuni di essi, potrebbero effettivamente avere effetti deleteri ma se, al contrario, l'individuo, grazie anche alla scuola, potrà avere a disposizione non solo una vasta gamma di esperienze ma anche una sia pur elementare chiave di lettura dei media stessi, sarà in grado di assumere di fronte ad essi un effettivo atteggiamento critico e costruttivo.

Una adeguata educazione ai "media" può aiutare l'individuo a distinguere, tra i vari prodotti, quelli validi da quelli dozzinali che, talvolta, veicolano aspetti stereotipati e del tutto diseducativi della realtà.



2

I media tecnologici come sostituzione della realtà

Si è parlato più sopra di media come *scuola parallela.*

Da una parte, infatti, beneficiamo di una vera e propria amplificazione delle conoscenze, anche se non ordinata da un progetto educativo, dall'altra assistiamo, grazie soprattutto alla televisione, ad una estensione illimitata dell'ambiente attraverso il superamento delle barriere spazio-temporali.

È il *villaggio globale* in cui la realtà del singolo individuo si allarga via via sempre più, al di là dei confini ristretti del proprio territorio.

Quando la presenza dei media tecnologici non era così predominante, l'approccio alla realtà e all'ambiente da parte del bambino era di tipo fisico.

Anche solo quarant'anni fa, una urbanizzazione del territorio ancora da venire e il traffico limitato delle strade permetteva una vera e propria esplorazione diretta del proprio "campo di vita" da parte del bambino e un contatto fisico con gli elementi della realtà: è evidente che, ai giorni nostri, il bagaglio di esperienze dell'individuo si forma in altri modi.

Il bambino non si fabbrica più rudimentali giocattoli con quel che trova ma ha a disposizione, già belli e pronti, degli strumenti sofisticatissimi; non gioca più a "pellerossa" per prati e fossi ma trova quelle stesse avventure già preconfezionate dalla televisione o dai videogames.

Da una parte il suo orizzonte culturale si è allargato, anche se in modo disordinato, grazie alla televisione, dall'altra il suo spazio vitale, spesso, si è ristretto all'appartamento in cui vive.

La conoscenza e l'esplorazione della realtà non è più diretta, ma *mediata* dai nuovi strumenti di comunicazione.

Questo, però, pone dei problemi: il primo è che la realtà, attraverso la *mediazione* degli strumenti di comunicazione di massa, può anche essere manipolata da chi detiene quello che è stato chiamato il "quinto potere" (perché di potere si tratta), ossia da chi ha la responsabilità della gestione dei media tecnologici.

Sono ancor oggi significativi gli esperimenti condotti negli anni venti da alcuni maestri del cinema russo, come Eisenstein, sul montaggio cinematografico. Alcune inquadrature che non avevano niente a che vedere l'una con l'altra ma che erano state accostate grazie al montaggio, venivano lette dallo spettatore come una sequenza completa e portatrice di un significato che gli sperimentatori avevano costruito artificialmente, lavorando semplicemente di... forbici e moviola!

Grazie ad un semplice accostamento di immagini, una notizia trasmessa da qualsiasi notiziario televisivo, in forma apparentemente oggettiva, può in realtà essere molto meno oggettiva di quanto non si voglia credere: non basta infatti dire "l'ho visto in televisione", per poter affermare che un avvenimento sia "vero" in assoluto!



3

È evidente che potendo avere a scuola un approccio anche elementare con il linguaggio delle immagini tecnologiche, sia pure a livello di semplice *lettura*, l'individuo potrà acquisire una *visione critica e personale* di quanto gli viene presentato, ogni giorno, dalle varie trasmissioni televisive.

Un altro problema è costituito dal fatto che, venendo meno l'approccio diretto con l'ambiente, vengono meno anche quelle esperienze *fisiche* a livello tattile, cinestetico, esplorativo e motorio in genere, di cui parlano pure i Nuovi Programmi.

Anche nelle situazioni privilegiate in cui il bambino ha la possibilità di un approccio diretto con gli strumenti legati alle *immagini tecnologiche*, anche quando, cioè, il bambino può accedere a processi di *scrittura* e *produzione*, l'elaborazione diretta, *manuale*, su elementi fisici, è sostituita dal semplice trasferimento dei segni iconici della realtà su di un rapporto chimico o magnetico. In definitiva è la macchina fotografica, la cinepresa o la telecamera che fissano l'immagine sulla pellicola o sul nastro magnetico: compito dell'individuo resta solo quello di stabilire le condizioni di ripresa della realtà.

È chiaro che non si deve ridurre l'educazione all'immagine ad *educazione all'immagine tecnologica*, ma occorre sempre partire da un rapporto diretto del bambino con l'ambiente, potenziando come dicono i programmi *"tutti i canali espressivi legati alle esperienze cinestetiche, tattili e visive, in modo da offrire all'alunno l'occasione di fondere elementi diversi e di tradurli in forme nuove e significanti* (poiché) *queste attività mirano ad educare nell'alunno la capacità di rappresentare in modo personale i contenuti dell'esperienza".*

Non si tratta, ancora una volta, di "scegliere" tra l'ambito grafico-pittorico-plastico e quello legato alle nuove tecnologie ma di fornire al bambino tutte le possibilità in quanto, entrambi gli ambiti, appartenendo *"all'universo del linguaggio"*, concorrono a potenziare le *"opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione".*

Neutralità dei media tecnologici

Alcune considerazioni più sopra sviluppate, potrebbero indurre a pensare ad una sostanziale negatività degli strumenti di comunicazione di massa e alla loro introduzione nella scuola. Solo per una azione educativa indirizzata ad una specie di *prevenzione* dai possibili danni che quegli strumenti inevitabilmente porterebbero con sé si tenderebbe ad ignorarli od a sottovalutarli.

Occorre invece chiarire che non sono gli strumenti di comunicazione di massa in sé che si devono demonizzare ma, semmai, *l'uso negativo che di essi può essere fatto.*

È efficace perciò lo slogan che dice della televisione: "Guardatela meno ma guardatela meglio".

Faremo nostro questo slogan come invito ad una migliore capacità di fruizione critica di uno strumento della comunicazione di massa tra i più affascinanti, che può indifferentemente veicolare valenze educative preziosissime legate all'estensione della conoscenza da una parte, o, dall'altra, portare, i germi della massificazione e dell'omologazione dell'individuo attraverso l'acritico assorbimento di tutto quanto viene trasmesso.

Appare oggi indispensabile e inderogabile un intervento, da parte dell'istituzione educativa, volto a fornire all'individuo quell'*alfabetizzazione di base* necessaria a *leggere* il linguaggio degli strumenti della comunicazione di massa, in modo da ricavare quanto essi hanno di positivo, riuscendo a riconoscere e a rifiutare quanto, al contrario, portano di negativo.

"Avviare (...) all'uso della telecamera e del videotape" comporta un approccio, per quanto elementare, agli aspetti della produzione e della gestione degli strumenti della comunicazione di massa e, conseguentemente, una decodificazione diretta, senza intermediari, del linguaggio proprio di quei mezzi. L'acquisizione della capacità di *lettura*, infatti, non è mai disgiunta dall'acquisizione della capacità di *scrittura.*

Media tecnologici e socializzazione

Una recente ricerca condotta dalla Rai ha stabilito che i bambini passano in media tre ore e mezza della loro giornata davanti alla televisione che, in tal modo, diventa la più economica ed efficace delle baby-sitter.

Il bambino tele-dipendente in realtà non esiste: esiste solo un bambino, il più delle volte figlio unico, relegato nei pochi metri quadrati che gli sono concessi in un appartamento, che non ha altra compagnia che quella della televisione. Occorre offrirgli perciò valide alternative poiché, sicuramente, è più gratificante per lui una situazione in cui poter interagire con gli altri, possibilmente coetanei.

Non bisogna dimenticare che, se da una parte è importante fornirgli gli elementi per poter decodificare e capire il linguaggio degli strumenti di comunicazione di massa, dall'altra non si deve smettere di offrirgli la possibilità di poter fruire di *momenti di socializzazione*, perché sono quelli che lo gratificano di più e che gli consentono di sviluppare capacità e comportamenti sociali.

Vedremo come la stessa attività di produzione di brevi films o videotape, quando ciò sia possibile, porti con sé notevoli valenze formative dal punto di vista sociale.



4

I media tecnologici a scuola

Fin da quando ci si accorse che i media tecnologici potevano essere elevati a qualcosa di più del "fenomeno da baraccone" che erano agli inizi (non dimentichiamo che il cinema ha compiuto da poco novant'anni) essi cominciarono ad essere timidamente raccomandati dai vari Ministeri dell'Istruzione e si stanziarono fondi per l'acquisto dei mezzi necessari.

Una circolare del Ministero della Pubblica Istruzione del 1 dicembre 1923 parla di *"proiezioni luminose, fisse ed animate, nelle scuole medie e nelle scuole elementari"*.

L'uso degli strumenti audiovisivi non è quindi una novità assoluta. Abbiamo visto che anche nei programmi del '55 vi si fa cenno.

Non è comunque da credere che i media tecnologici siano stati accolti nella scuola a braccia aperte. In essa la *parola*, scritta od orale, come già abbiamo visto, è la regina. Ogni altra forma di espressione, come il fumetto, il cinema, o la televisione, *"viene incorporato nella scuola a patto che accolga il patronato e l'investitura del verbo letterario: di cui, in fondo, finisce per apparire come una sorta di parafrasi figurata che rimanda sempre all'asse centrale: la parola e la primogenitura della grammatica verbale"* (5).

Infatti i media tecnologici sono sempre stati inseriti come un momento sostitutivo del testo scritto o della parola del docente, raramente come forma di espressione e comunicazione e tantomeno come una attività che potesse in qualche modo contribuire allo sviluppo cognitivo del bambino.

Nel '66, in una data che, se non è recentissima, non è neanche legata alla preistoria delle tecniche audiovisive, Henry Dieuzeide, esperto francese in materia, scriveva: *"Una analisi precisa delle condizioni di impiego degli audiovisivi nella scuola tende, in effetti, a dimostrare che il primo carattere originale comune a queste tecniche sarebbe quello di accrescere la recettività dell'allievo. Non soltanto attraverso le modificazioni del ritmo del lavoro scolastico che la loro apparizione introduce negli esercizi scolastici ordinari, ma attraverso la creazione di nuove situazioni percettive... tutti gli allievi si trovano in prima fila, poiché ciascuno di essi è raggiunto direttamente dal messaggio"* (6).

Altrove lo stesso autore definisce le tecniche audiovisive: *"un insieme di messaggi dinamici che svegliano in coloro che vi sono sottoposti, un largo ventaglio di reazioni psicologiche di tipo nuovo, e che devono essere seguiti, per poco che l'educatore vi si dedichi, da effetti positivi"* (7).

In entrambe le affermazioni l'attenzione è centrata sul fatto che il *messaggio*, anche se rivestito di tecniche moderne e raffinate, resta sempre a *senso unico*. Al maestro in carne ed ossa che fa lezione dalla cattedra, si sostituisce uno schermo luminoso che, in pratica, esercita la stessa funzione.

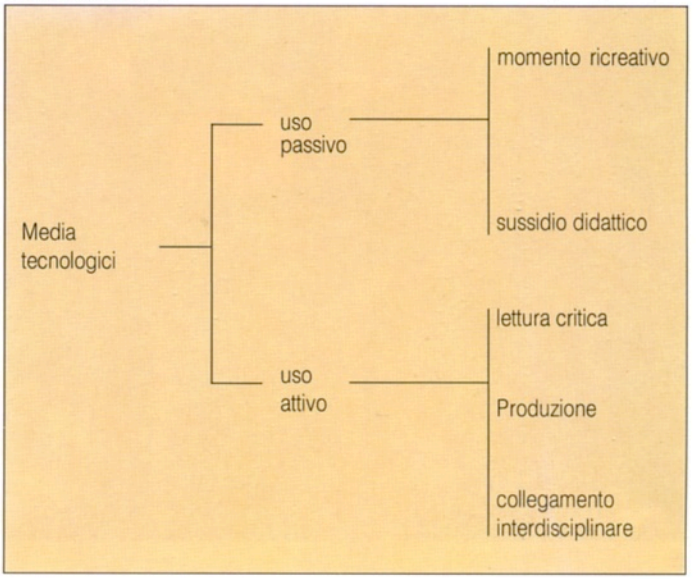


5

Lo scolaro, anche se è seduto in prima fila, continua sempre ad essere passivo... magari più interessato ma ugualmente passivo.

I media tecnologici non sono nuovi all'ingresso nelle aule scolastiche: resta da vedere in che modo è avvenuto l'approccio (vedi schema n. 1).

Schema n. 1



a) Uso passivo dei media tecnologici

Il primo modo di approcciare i media tecnologici consiste nel considerarli come momento ricreativo. Per dirla con Pio Baldelli "*dopo diverse ore di matematica, una proiezione distensiva è proprio quello che ci vuole*" ma, fa notare l'autore, "*non credete che gioverebbe di più una passeggiata in aperta campagna o una partita a dama?*" (8).

Un secondo modo consiste nell'accogliere i media tecnologici come un *espediente didattico* che consenta di mostrare al discente tutta una serie di esperienze che, se lette su un libro, o raccontate dall'insegnante, sarebbero senz'altro molto meno interessanti.

Certamente anche l'uso *passivo* degli strumenti audiovisivi, come *sussidio didattico* della lezione del maestro, è tutt'altro che disprezzabile. La spiegazione di fenomeni scientifici, avvenimenti storici o argomenti di tipo socio-antropologico, è molto più efficace se tradotta in immagini.

In realtà occorre osservare che "*la struttura attuale del linguaggio delle immagini dinamiche mal si presta a forme evolute di concettualizzazione, all'espressione del pensiero astratto. Il legame diretto che le immagini hanno con la realtà che riproducono impedisce o limita processi razionali di estrapolazione di significati astratti. D'altra parte, il montaggio di immagini diverse (conseguenti tra loro o volutamente accostate o contrapposte nella loro diversità) cerca forme di concettualizzazione che riceviamo induttivamente. Nella fase attuale di sviluppo dell'uso delle immagini nelle comunicazioni di massa della nostra società, queste induzioni concettuali sono di tipo essenzialmente impressionistico e difficilmente attingono al livello della razionalità. Ciò è in parte dovuto al carattere strumentale che la tecnologia ha imposto in questo periodo di uso di massa del nuovo linguaggio: uso che è unidirezionale, manipolato, che noi possiamo solo subire, accettare (o eventualmente rifiutare), ma non dialettizzare perché in genere noi riceviamo messaggi per mezzo di immagini, ma solo in pochi, e scarsamente, ce ne possiamo servire per esprimerci*".(9).

Inoltre, nella maggioranza dei casi, il cosiddetto *film didattico* è prodotto e realizzato da personale che poco ha a che fare con la scuola e con le sue problematiche di ordine psicopedagogico-metodologico. I prodotti realizzati, quindi, soprattutto sotto un'ottica di tipo commerciale o, nella migliore delle ipotesi, estetico-espressiva, poco si prestano ad un uso di tipo *didattico* nel senso stretto del termine.

In ogni caso, i contenuti di un prodotto audiovisivo, qualunque sia la loro destinazione, vanno opportunamente filtrati, decodificati, compresi e assunti in forma critica.



6

L'uso dei media tecnologici presenta alcuni altri *problemi* che esamineremo sinteticamente qui di seguito.

a) Nell'uso dei media tecnologici occorre tener ben presente che essi rimandano quasi sempre a qualcosa che sta al di fuori della realtà del bambino, nel senso che, come abbiamo visto, si sostituiscono all'esperienza diretta, fornendo già una interpretazione mediata.

b) L'uso dei media deve tenere conto delle *fasi dell'apprendimento* che vanno dalla *percezione* iniziale alla *simbolizzazione* finale.

Per quanto riguarda la percezione e un primo momento di analisi e di approccio al problema, i più indicati sono i *messaggi audiovisivi di tipo cinetico* (ad es. quelli della televisione, dei filmini ecc.) in quanto danno una visione globale del tema ancora legata alle sensazioni. L'argomento, in questo modo, viene presentato ed ha una sua iniziale descrizione.

Per il passaggio alle fasi dell'*astrazione* e della *simbolizzazione*, sono più adatti *messaggi audiovisivi di tipo statico* (diapositive, lucidi), perché danno la possibilità, come vedremo più avanti, di un *feedback* immediato nel processo di comunicazione.

c) Un prodotto audiovisivo, per essere utilizzabile efficacemente come sussidio didattico, deve tenere conto, da una parte, di alcuni criteri riferiti al bambino e, dall'altra, di criteri riferiti all'argomento trattato.

Per i primi, l'audiovisivo deve possedere una sufficiente carica motivazionale e deve essere stimolante per il bambino. Dovrà pertanto, nell'esposizione dei contenuti, essere adeguato al livello di sviluppo mentale dell''audience'' cui è rivolto ed essere comprensibile in base ai codici linguistici ed iconici già in possesso degli allievi. Dovrà inoltre essere strutturato in modo da offrire possibilità di ritenzione delle nozioni, di memorizzazione e di utilizzazione successiva.

Per quanto riguarda i criteri riferiti all'argomento, dovrà possedere la maggiore fedeltà possibile al tema trattato e la maggior coerenza con le esigenze di logicità derivate dalla disciplina a cui si riferisce.

d) Il prodotto audiovisivo, per avere effettiva efficacia didattica, deve essere inserito in un discorso più vasto già elaborato dagli alunni. È stato dimostrato infatti che riteniamo una quantità maggiore di nozioni se abbiamo effettivamente già una certa cognizione di quello che ci viene proposto attraverso le immagini. Un audiovisivo è più efficace come *sintesi di un argomento già trattato*, o meglio, come *rinforzo visivo* di nozioni già apprese, piuttosto che come punto di partenza per un argomento completamente sconosciuto.

e) I prodotti audiovisivi, specialmente quelli legati all'immagine in movimento (filmati, trasmissioni, e registrazioni televisive) sono privi di *''feedback''*, ossia della possibilità, da parte di chi riceve il messaggio, di reagire con una risposta attiva esterna.

Il messaggio è a senso unico: non riuscendo a cogliere un passaggio del filmato, anche ciò che seguirà sarà di difficile comprensione.

Per questo motivo piuttosto che una trasmissione televisiva, è più efficace una proiezione di diapositive, supportata dal commento verbale dell'insegnante, in quanto il ritmo della proiezione viene stabilito non tanto dal flusso delle immagini in sé, quanto dalle esigenze di comprensione degli spettatori.

In ogni caso il processo di comunicazione audiovisiva dovrà essere mediato sempre dall'insegnante poiché *''l'unico feed-back che si può porre correttamente è quello dell'allievo verso il maestro, non quello animistico verso il mezzo di trasmissione che, per sua natura è sempre unidirezionale''* (10).

f) Si può affermare che *''soltanto processi di razionalizzazione* (conducano) *alla conoscenza e che questi* (siano) *possibili unicamente attraverso il linguaggio verbale, per cui nei confronti dei messaggi audiovisivi* (occorra) *mettere in atto prima, durante o dopo la fruizione una serie di interventi didattici tendenti al ''recupero razionale''* (11).

Ma anche l'*emotività* e lo stimolo che essa può fornire in un processo di apprendimento possono essere recuperati per un triplice obiettivo:

''1) creazione e incentivazione dell'interesse;
2) rinforzo della comprensione-memorizzazione dei contenuti cognitivi;
3) produzione di valori'' (12).

Tra spettatore e prodotto audiovisivo può esserci un rapporto di *coinvolgimento* o di *estraneamento.*

Tradizionalmente il primo tipo di rapporto è sempre stato attribuito al cinema mentre il secondo alla televisione.

Nel rapporto di *coinvolgimento*, si tende a far identificare lo spettatore con la vicenda rappresentata fino a fargli quasi dimenticare il tempo reale e il luogo in cui si trova.

Il cinema si presterebbe di più a questo tipo di rapporto in quanto lo spettatore, in un luogo non familiare e nel buio della sala, costretto pressoché all'immobilità, si troverebbe in una situazione quasi *onirica* in cui facilmente potrebbe pensare di essere ''entrato'' nella storia che vede rappresentata.

La trasmissione o la registrazione televisiva, invece, fruita in un ambiente più domestico e quindi soggetta a molte possibili distrazioni, faciliterebbe un certo distacco e, quindi, un maggiore estraneamento.

In realtà, la differenza non sta nei due mezzi in sé ma nelle modalità in cui il prodotto è presentato, che si riferisce sempre e comunque al linguaggio delle immagini in movimento.

È da tener presente comunque che: *''coinvolgimento ed estraneamento sono rapporti ambedue ''formativi'' e su ambedue si gioca l'efficacia didattica del messaggio audiovisivo''* (13).

b) Uso attivo dei media tecnologici

Abbiamo visto come le tecniche audiovisive siano state usate nella scuola soprattutto come *sussidio* per altre discipline e quali caratteristiche debba possedere un prodotto realizzato a questo scopo.

Secondo questo uso, però, il bambino continua ad essere un fruitore del mezzo, forse più attento, ma certamente sempre *passivo*.

I Nuovi Programmi danno anche alcune indicazioni per un uso didattico dei media tecnologici, in cui il bambino si trasformi da ricevente passivo dei messaggi audiovisivi in emittente attivo, in modo che riesca a decodificare il linguaggio di questi mezzi dall'interno, con l'uso degli strumenti relativi.

Lettura critica

Un primo livello di approccio ai mass media è dato dalla lettura critica di un prodotto audiovisivo.

Possiamo verificare spesso come un bambino che non sappia ancora leggere sia però in grado di seguire una narrazione filmica anche molto complessa. Ciò non significa che quel bambino sia anche in grado di comprendere appieno il linguaggio filmico e valutarne le varie sfumature.

Abbiamo già accennato alla complessità del linguaggio dei media tecnologici. Esso, infatti, è costituito da più codici: alcuni specifici di alcuni ambiti, altri presenti in tutti i media (come la composizione, l'inquadratura, ecc.).

Nello schema n. 2 sono riassunti i codici che concorrono a formare il linguaggio dei media tecnologici.

È evidente che se è possibile una *lettura globale e intuitiva* dei linguaggi dei media, è anche necessario rendersi conto dei diversi aspetti che concorrono a formare un messaggio audiovisivo.

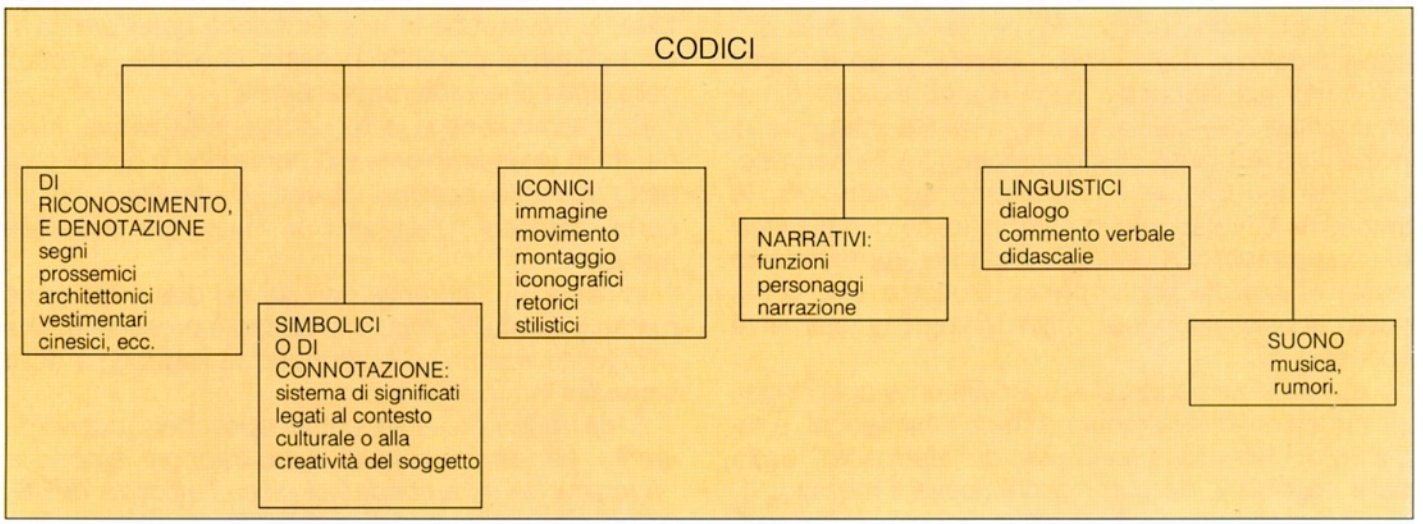
Comprendere alcuni piccoli trucchi, dati da un certo modo di montare le scene, può renderci consapevoli del fatto che quello che vediamo non è un tutt'uno che si svolge dall'inizio alla fine, senza soluzione di continuità, ma che è costituito da tanti piccoli stacchi che consentono di far succedere avvenimenti che nella realtà sarebbero quantomeno improbabili.

Costringere i bambini ad uno "smontaggio" puntuale e sistematico di un film, potrebbe, alla fine, diventare noioso. Con l'aiuto di un videoregistratore si possono affrontare brevi e facili filmati, come le vecchie comiche mute, all'interno delle quali è facile scoprire e svelare alcuni dei piccoli trucchi sfruttati abbondantemente in tutta la successiva produzione cinematografica.



7 *Da "La Febbre dell'oro" di C. Chaplin*

Schema n. 2



In assenza di attrezzature adatte, il fumetto ed il fotoromanzo possono costituire un primo momento di approccio al linguaggio filmico. Il fumetto, infatti, pur limitato al piano grafico, possiede molte analogie con il linguaggio delle *immagini in movimento*: la successione delle vignette, il loro montaggio e la stessa fase preparatoria con l'idea da sviluppare in una vera e propria sceneggiatura, possono costituire un primo momento di analisi, sia del linguaggio del fumetto in sé, sia del linguaggio filmico che fa uso delle immagini in movimento.

Interessante quando possibile, è poter scoprire il linguaggio dei media tecnologici attraverso una vera e propria *attività di produzione.*

Produzione

Anche in questo settore dell'Ed. all'Immagine, parlare di *lettura* e di *decodificazione*, escludendo la *scrittura* e quindi la *produzione*, renderebbe il discorso incompleto.

Molto spesso i timori che si hanno davanti a strumenti come: macchina fotografica, cinepresa, telecamera e videoregistratore, non hanno alcuna ragione d'essere. Non occorrono chissà quali competenze per poterli usare: gli strumenti audiovisivi sono molto più facili da usarsi di quanto si possa pensare... certamente più facili di quanto non possano essere un pennello e una tavolozza.

Solo apparentemente, infatti, e a livelli superiori, gli strumenti audiovisivi presentano difficoltà di ordine tecnico; in verità si tratta di linguaggi più immediati di quanto non sembri.

Se dobbiamo rappresentare con una immagine un soggetto qualsiasi, lo possiamo fare in diversi modi, certamente ognuno di essi presenterà difficoltà di ordine tecnico che in qualche misura limitano o pregiudicano la nostra espressione e, di conseguenza, la comprensione da parte degli altri. Ad esempio, per disegnare un vaso di fiori dobbiamo operare una astrazione dei segni che contraddistinguono un vaso di fiori da qualcos'altro e trasferirli sul piano della descrizione (verbale, scritta, pittorica, ecc.).

"Noi selezioniamo gli aspetti fondamentali (della cosa percepita) in base a codici di riferimento (...) che contemplano degli aspetti pertinenti attraverso i quali, appunto, riconosciamo gli oggetti da percepire" (15).

Se non avremo acquisito, in qualche modo, capacità tecniche tali da permetterci di stabilire l'equivalenza tra segni grafici convenzionali e tratti pertinenti del codice di riconoscimento, non potremo dare che una descrizione grafica inadeguata dell'oggetto.

Nel linguaggio degli audiovisivi, l'individuazione di tratti pertinenti nel codice di riconoscimento dell'oggetto, la loro scelta e la successiva riduzione nel disegno, è superata dal fatto che *vengono riprodotte fedelmente le condizioni scelte dalla percezione stessa.* È in definitiva lo stesso vaso di fiori che produce la propria immagine secondo le condizioni percettive scelte da chi opera con il mezzo foto-cinematografico o televisivo.

"In sostanza questo vuol dire che, mentre per usare un linguaggio iconico è necessario un processo d'apprendimento, per usare il linguaggio degli audiovisivi questo processo non risulta affatto necessario: e ciò spiegherebbe il fatto che bambini di sei



8

anni o bambini cosiddetti subnormali abbiano potuto realizzare messaggi cinematografici senza che nessuno gli insegnasse come si fa cinema: infatti, nella costruzione delle immagini cinematografiche, l'emittente determina le condizioni della percezione di un oggetto secondo il registro ottico e quello acustico (...) operazione in cui l'emittente non fa altro che elaborare le modalità della sua percezione biologica'' (16).

Pertanto, usare il linguaggio dei media tecnologici significa usare come segni per l'espressione gli stessi elementi che costituiscono l'oggetto della percezione, ossia la realtà stessa, senza che essa debba passare attraverso *''filtri grafici''* iconici che, se inadeguati, possono snaturare la sua riproduzione.

In definitiva, è il soggetto stesso che *disegna* sè stesso attraverso un processo di tipo principalmente ottico, e quindi fisico, su un supporto reso chimicamente (la pellicola) o elettronicamente (il nastro per videoregistrazioni) sensibile alla luce.

Lo stesso discorso è valido anche per il processo di lettura del linguaggio dei media tecnologici: possiamo constatare in ogni momento come un bambino sia in grado, quando ancora non sa leggere, di seguire la narrazione per immagini data da un fumetto o la trama, anche molto complessa, di un film o di uno sceneggiato televisivo.

In realtà, sia per il processo di *scrittura* che di *lettura* di questo linguaggio dei media, se esiste un livello immediato, fisico, sia di produzione che di fruizione, esistono anche piani più sofisticati, allo stadio simbolico, che non possono apparire ad una prima lettura.

Il linguaggio dei media tecnologici è più facile di quanto si possa pensare a livello tecnico ma è ''difficile'' per tutti quegli aspetti che abbiamo già esaminato nel capitolo relativo alla comunicazione e che riguardano sia l'immagine statica che quella in movimento.

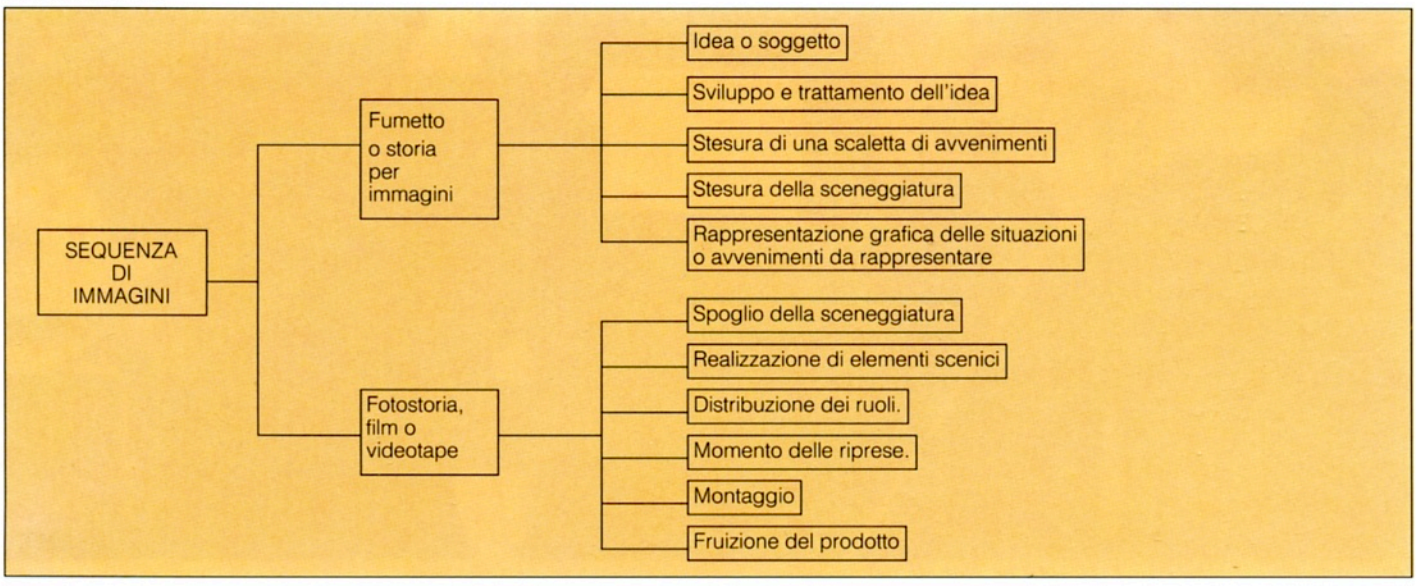
Sono aspetti che, in un mondo in cui la comunicazione di massa ha l'importanza che possiamo verificare in ogni istante, non possiamo non conoscere, sia per capire meglio la realtà che ci circonda, sia per saperci difendere, se occorre, dalle *manipolazioni* che, proprio a livello di comunicazione di massa, si possono verificare.

Collegamento interdisciplinare

Ci sono anche altre considerazioni che rendono interessante l'introduzione dell'uso attivo dei media tecnologici nella scuola elementare. Dicono infatti i programmi: *''Un processo di integrazione attuato dall'interno può configurarsi in una molteplicità di rapporti interdisciplinari. Mediante l'incontro di più linguaggi si possono realizzare prodotti espressivi autonomi come il fumetto, la fotostoria, la diapositiva sonorizzata, la sequenza di trasparenti per la lavagna luminosa, la storia e il reportage televisivo, il film, nonché molte forme di rappresentazione teatrale...''*

Alcune attività legate all'uso delle tecniche audiovisive, in particolare, portano con sé forti collegamenti interdisciplinari. Esemplificheremo il discorso esponendo brevemente le fasi di lavorazione di un prodotto (vedi schema n. 3) che può essere costituito allo stesso modo da una sequenza di disegni, da una storia illustrata a fumetti con fotografie o addirit-

Schema n. 3





9 *Realizzazione della scenografia per un film prodotto a scuola*

tura realizzata con la cinepresa o videotape. Nei successivi paragrafi esamineremo più in dettaglio i vari aspetti del problema.

Il lavoro potrà fermarsi alla fase della *rappresentazione grafica* e si avrà così una *storia a fumetti*, o, avendone i mezzi, si potrà continuare fino a realizzare un breve *filmato.*

Quello che interessa è richiamare l'attenzione sui *collegamenti interdisciplinari* di una attività che porti alla realizzazione di un prodotto audiovisivo. Per progettare una storia per immagini (ma può essere benissimo, allo stesso modo, l'illustrazione di una ricerca) il bambino deve avere *l'idea*, stendere per iscritto, da solo o in gruppo, il *soggetto* o la *sceneggiatura*, schematizzare con il disegno le varie *scene* o *inquadrature*, realizzare *elementi scenici*, ricercare eventuali informazioni necessarie ad una corretta interpretazione di un avvenimento o una storia. La ripresa, se viene effettuata, è solo il momento finale di tutto un processo che prevede l'integrazione di tutte le attività.

Appare evidente che la parola scritta od orale non è affatto sparita. In una attività di educazione all'immagine non si nega l'importanza che spetta alla parola: nel nostro caso però essa non è più fine a se stessa ma viene usata come *uno* dei vari strumenti, subordinata ad una forma di espressione e comunicazione più globale nella quale viene integrata da altre forme di espressione come: il disegno, il lavoro manuale, la drammatizzazione. Come in molte ricerche, il prodotto finale è importante quanto il processo che ha portato ad esso.

Non è secondario, inoltre, l'aspetto relativo ai processi di socializzazione e integrazione che una tale attività può favorire.

Nell'ottica del collegamento interdisciplinare, è interessante accennare, infine, alla possibilità di organizzare una ricerca qualsiasi di tipo storico, geografico, scientifico ma anche matematico o linguistico, in modo che essa possa essere trasformata in un prodotto audiovisivo che sia di stimolo per:

— l'acquisizione della competenza espressiva e comunicativa per quanto riguarda le tecniche audiovisive;

— il collegamento dell'Educazione all'Immagine con altre attività;

— una effettiva comprensione del problema da trattare, data la necessità di smontarlo nei suoi vari componenti, per rimontarlo in modo che sia comprensibile a tutti;

— l'effettiva utilizzazione del prodotto realizzato che non resta una esercitazione fine a se stessa ma diventa un utile sussidio didattico che altri, nella stessa scuola o altrove, potranno utilizzare.

Si tratta in definitiva di raccogliere in una *diapoteca, cineteca* o *videoteca*, i prodotti delle ricerche che, comunque, in ogni scuola si realizzano quotidianamente anche con mezzi più tradizionali e che, molto spesso, vanno perduti. Essi, al contrario, potrebbero essere utilizzati nelle stesse scuole come sussidi audiovisivi o come stimolo per ulteriori ricerche.

È una attività che, come vedremo, può essere realizzata anche al livello più semplice del fumetto.

Indicazioni curricolari

Abbiamo considerato, all'interno dei media tecnologici, anche il fumetto, sia perché alcune caratteristiche del suo linguaggio sono simili a quelle dell'immagine in movimento, sia perché, per la sua diffusione, si serve del primo storico strumento di comunicazione di massa costituito dalla stampa tipografica.

Esamineremo poi la fotografia e l'immagine in movimento, ponendo l'accento sulle caratteristiche ottico-fisico-chimiche dei media che verremo esaminando e suggeriremo alcuni percorsi didattici attuabili anche senza attrezzature.

Trascureremo indicazioni di tipo compositivo, in quanto riteniamo di aver già ampliamente trattato il problema nei capitoli relativi alla percezione e alla comunicazione. Ritorneremo sull'argomento solo se la peculiarità dei linguaggi di cui parleremo lo richiederà.

Si deve tener sempre presente che le regole compositive di una inquadratura relative al peso, equilibrio, punto di vista ecc., sono le stesse sia che si parli di disegno, di fotografia, di cinema o televisione.

SCHEMA PER UN CURRICOLO
IMMAGINE E MEDIA TECNOLOGICI

OBIETTIVO EDUCATIVO GENERALE

Acquisire competenza di lettura e di produzione in relazione ai inguaggi dei media tecnologici attraverso capacità:
- — di decodificazione dei linguaggi dei media;
- — di lettura critica;
- — di approccio alla produzione.

FUMETTO

Obiettivi didattici

1) Capire che il fumetto comprende un vasto numero di generi narrativi.
2) Riuscire a distinguere nel fumetto una parte grafica o iconica da una parte verbale.
3) Saper decodificare in un fumetto il codice della componente iconica.
4) Saper decodificare in un fumetto il codice della componente verbale.
5) Comprendere la funzione e la possibilità espressive del montaggio delle vignette in una storia a fumetti.

*6) Saper ideare una storia a fumetti.
*7) Saper identificare in una storia una "scaletta" di avvenimenti o sequenze.
*8) Saper organizzare, attraverso il lavoro di gruppo, la stesura di una sceneggiatura;
*9) Saper realizzare graficamente una storia a fumetti attraverso il lavoro di gruppo e le indicazioni della sceneggiatura;

FOTOGRAFIA: APPROCCIO AL FENOMENO OTTICO-CHIMICO

Obiettivi didattici

1) Comprendere l'interazione dei tre fattori: quantità di luce, tempo di esposizione e sensibilità nel processo di ossidazione di un materiale sensibile alla luce.
2) Capire che è la luce che determina la formazione di una immagine sul materiale sensibile.
3) Comprendere il significato di immagine positiva e negativa.
4) Capire la funzione chimica svolta dal liquido di fissaggio e la sua importanza per la conservazione delle immagini fotografiche.
5) Capire che il liquido di fissaggio può essere usato anche come mezzo tracciante.
6) Comprendere l'azione chimica svolta dal rivelatore e la sua funzione in fotografia.
7) Saper utilizzare il rivelatore per realizzare composizioni analoghe a quelle già realizzate con la luce e il fissaggio ma con risultati cromatici diversi.
8) Rendersi conto delle possibilità espressive offerte dal rivelatore usato come mezzo tracciante.
9) Capire l'azione chimica combinata del fissaggio e del rivelatore e saperla usare per realizzare composizioni grafiche.

* obiettivi didattici desumibili dal testo.

FOTOGRAFIA COME RIPRODUZIONE DELLA REALTÀ

Obiettivi didattici

1) Comprendere il fenomeno ottico che sta alla base della visione.
2) Comprendere come la realtà stessa, attraverso il fenomeno della camera oscura, trasferisca se stessa sul materiale sensibile.
3) Essere in grado di costruire una semplice macchina fotografica individuale.
4) Comprendere perché sul negativo l'immagine si presenta con i toni invertiti.
*5) Acquisire alcuni semplici concetti relativi alla tecnica di ripresa fotografica.
*6) Saper utilizzare il mezzo fotografico per la realizzazione, attraverso il lavoro di gruppo, di un audiovisivo o di un fotoromanzo.

L'ingrandimento

1) Acquisire alcuni semplici concetti sulla tecnica di stampa e ingrandimento fotografico.
2) Saper usare il proiettore dar diapositive per proiettare e ingrandire piccole composizioni materiche inserite tra vetrini.
3) Saper usare il proiettore da diapositive per proiettare e ingrandire piccole composizioni grafiche realizzate su pellicola, con la tecnica del graffito, o su acetato trasparente.

L'IMMAGINE IN MOVIMENTO

**Obiettivi didattici*

1) Saper effettuare alcune elementari esperienze sull'illusione del movimento attraverso la realizzazione di alcuni strumenti legati alla preistoria del cinema (Taumatropio, striscia di carta, zootropio, fenachistiscopio, filoscopio).
2) Saper effettuare, attraverso il lavoro di gruppo, esperienze elementari di cinema di animazione.
3) Saper decodificare, almeno in forma elementare, il linguaggio del cinema e della televisione.
4) Acquisire alcuni semplici concetti relativi alla tecnica di ripresa cinematografica e televisiva.
5) Realizzare, attraverso il lavoro di gruppo, un breve filmato o videotape.

* obiettivi didattici desumibili dal testo

(1) E. DETTI, Il Fumetto fra cultura e scuola, La Nuova Italia, Firenze 1984, pag. 146.
(2) AA.VV., I Nuovi Programmi per la Scuola Elementare, Lettura ragionata del Programma di Ed. all'Immagine, Fascicolo guida del Corso di Aggiornamento per Insegnanti di scuola elementare, Direzioni Didattiche di Verona, 1985, pag. 9.
(3) E. DETTI, op. cit., pag. 70
(4) Ibidem, pag. 70
(5) P. BALDELLI, Comunicazione audiovisiva e educazione, La Nuova Italia, Firenze 1966, pag. 146.
(6) H. DIEUZEIDE, Le tecniche audiovisive nell'insegnamento, Armando, Roma 1966, pag. 45.
(7) Ibidem, pag. 16
(8) P. BALDELLI, op. cit., pag. 142
(9) V. TOSI, Il linguaggio delle immagini in movimento, Armando, Roma 1986, pagg. 54, 55.
(10) L. GALLIANI, Il processo è il messaggio, Il Mulino, Bologna, 1985, pag. 84.
(11) Ibidem, pag. 78.
(12) Ibidem, pag. 80.
(13) Ibidem, pag. 80.
(14) E. VINCELLI, Il cinema capovolto, Guaraldi, Rimini-Firenze 1975, pagg. 19-20.
(15) Ibidem, pag. 20
(16) Ibidem, pag. 22

4.1. IL FUMETTO

a) Origini e critiche

In una storia per immagini fisse, disegnata o fotografata, il termine *"fumetto"* sta ad indicare letteralmente quella specie di nuvoletta, munita di una appendice che sembra uscire dalla bocca dei personaggi e che contiene le battute e il dialogo tra i personaggi stessi.

Il termine "fumetto" indica poi, per estensione, sia le storie rappresentate attraverso sequenze di disegni sia le pubblicazioni periodiche che le contengono.

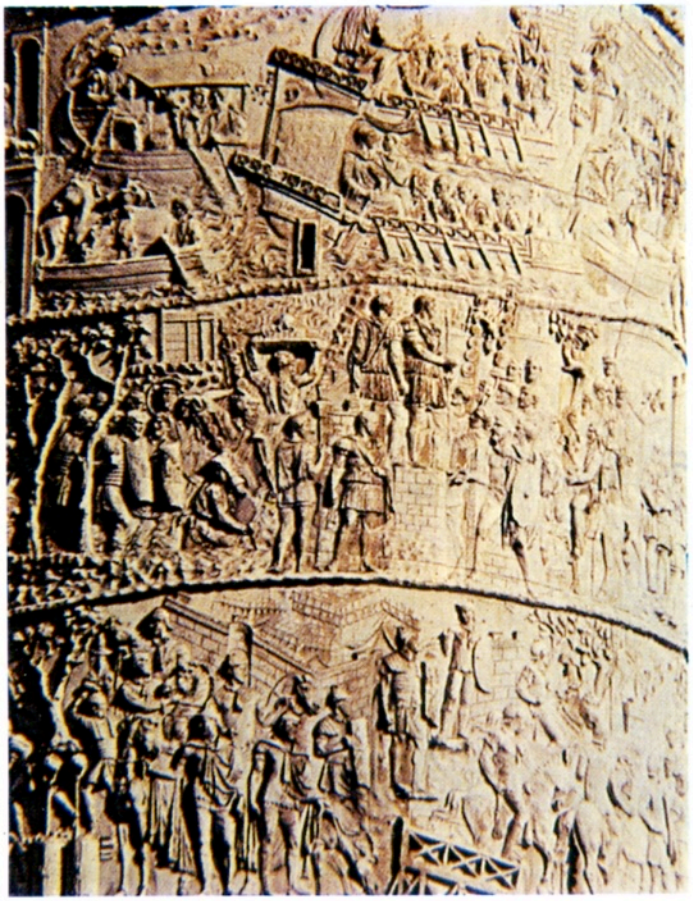
Il fumetto, inteso come *storia per immagini*, ha origini molto lontane che qualcuno fa risalire addirittura ai geroglifici egiziani o ad opere come la Colonna Traiana, nella quale una fascia di bassorilievi, che si sviluppa a forma di spirale dalla base alla sommità, narra la storia della vittoria dell'imperatore Traiano sul popolo dei Daci.

La stessa soluzione grafica del "fumetto", che si cominciò ad usare alla fine del secolo scorso, *"in precedenza era stato usato ripetutamente dai caricaturisti inglesi del Settecento che, probabilmente, si erano ispirati al cosiddetto "filatterio", la curiosa didascalia che si può leggere in un cartiglio o nastro uscente dalla bocca dei personaggi raffigurati in affreschi e miniature medievali"* (1).

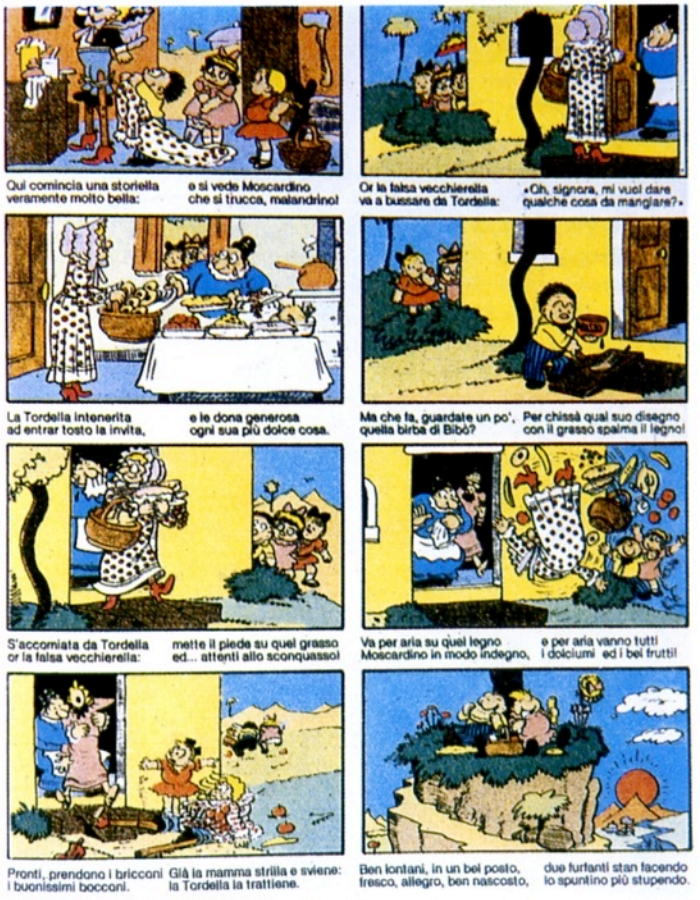
In tutte le epoche e in tutte le culture abbiamo esempi di storie per immagini: dai graffiti preistorici ai cicli affrescati delle chiese. I fumetti veri e propri cominciarono ad essere realizzati alla fine del secolo scorso, specialmente in America, come storielle comiche (da cui il nome inglese di *"Comics"*) o strisce di poche vignette, che davano un tocco di umorismo alle pagine dei quotidiani o ai loro supplementi domenicali.

Solo in seguito i *"comics"* acquistarono vita autonoma sviluppandosi in forme narrative più complicate e differenziandosi in generi diversi quali il giallo, la fantascienza, il western, la storia di guerra, l'avventura (che si svolge quasi sempre in paesi esotici), i Super Eroi e il mondo animale in cui personaggi come Topolino, Paperino, Gambadilegno si comportano da esseri umani.

Accanto a questi generi, i cui fruitori sono più spesso i bambini e i giovani, dobbiamo ricordare i fumetti per adulti, come il *fotoromanzo*, in cui si sviluppano storie d'amore contrastato, in perfetto stile "feuilleton" o romanzo d'appendice ottocentesco, e altri fumetti di tipo più sofisticato sia dal punto di vista grafico che contenutistico (fig. n. 3).



1 *La Colonna Traiana*



2 *Bibì e Bibò: un fumetto di inizio secolo*

Il fumetto *''venendo al mondo ha contratto parecchi debiti: con la letteratura per la parte scritta, normalmente usata in forma descrittiva; con il teatro per la parte dialogata, perché le battute che corrono da un personaggio all'altro possiedono un ritmo simile a quello del copione recitato dagli attori sul palcoscenico; con le arti figurative per la parte visiva, perché è fin troppo evidente che si rifà ampiamente al disegno e alla pittura; con il cinema per la struttura narrativa, perché da esso ha mutuato la tecnica del montaggio, alternando piani diversi l'uno dall'altro, dal primo piano al campo lungo''* (2).

Il derivare dalla fusione di tante forme di espressione, non impedisce al fumetto di assumere una sua autonomia espressiva come vera e propria *arte popolare* che, a differenza di arti più dotte, ha la caratteristica, non indifferente, di essere di più facile fruibilità.

Questa considerazione ha spesso fatto valutare il fumetto come un prodotto dozzinale, di facile lettura e per questo destinato a un pubblico di illetterati. L'attenzione da parte dei ragazzi verso questo tipo di lettura è stata perciò, spesso, ostacolata oppure, con poco efficaci tentativi, dirottata verso opere più ''colte''.

A questa preoccupazione di tipo culturale, si è venuta aggiungendo la convinzione che il fumetto (o per lo meno alcuni tipi di fumetto) sia in qualche modo dannoso in quanto suggerirebbe, con le sue storie fantastiche e a volte violente, comportamenti devianti.

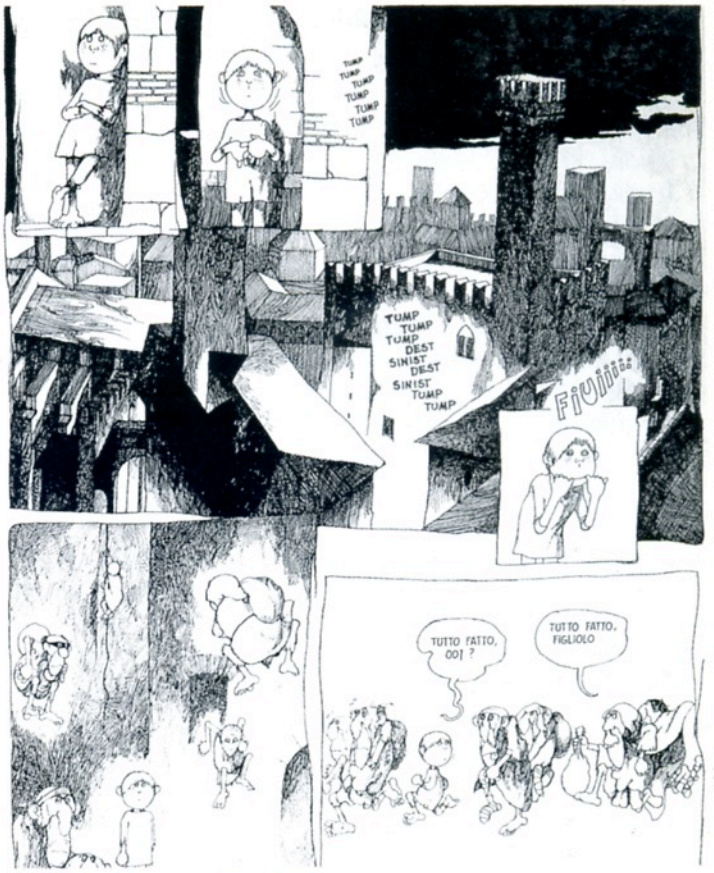
È la stessa preoccupazione manifestata in epoche diverse da genitori ed educatori nei confronti anche degli altri mass-media come il cinema e la televisione.

Abbiamo visto comunque che la suggestione di un unico ''media'', da sola, non può indurre a comportamenti negativi: se c'è una colpa, essa è da attribuire all'ambiente socio-culturale deprivato in cui il soggetto è costretto a vivere. Se, infatti, i valori reali e positivi di una società possono correre il rischio di essere scalzati da una forma di espressione come il fumetto, significa che tutte le istituzioni educative hanno fallito il loro compito.

b) Perché il fumetto a scuola

Il fumetto, come espressione di una realtà così ''vicina'' e immediata alla comprensione del bambino, deve trovare il suo spazio nella scuola perché, al di là dell'approccio ''piacevole'' che l'alunno ha con questa nuova forma di narrativa, vengano dati a tutti adeguati strumenti di lettura e di comprensione critica per sapere riconoscere un prodotto dignitoso e valido dalla ''spazzatura'' offerta in bella mostra in tutte le edicole di giornali.

Lo stesso testo dei N.P., tenendo conto dei prodotti narrativi della società odierna, tra gli obiettivi e i



3 *Una tavola di Enzo Lunari*

contenuti, consiglia di *''collegare l'immagine e la parola mediante la realizzazione di fumetti''* riconoscendo così a tale forma di narrazione meriti di tipo formativo nel processo di sviluppo cognitivo.

Le operazioni che stanno alla base della realizzazione di un fumetto contribuiscono infatti ad *''ad aiutare il fanciullo a superare difficoltà di verbalizzazione, ad acquisire migliori strutturazioni spazio-temporali e a cogliere le differenze tra discorso diretto e discorso indiretto (preparazione di fumetti sulla base di scalette predisposte in precedenza)''* (3).

Va tenuto presente che esiste il pericolo di trasformare questo tipo di attività di per sé fortemente creativa ed immediata, nonché divertente, in qualche cosa di schematico, noioso o ripetitivo. Il momento di partecipazione emotiva piacevole che accompagna il bambino, non solo nella lettura dei fumetti ma anche nella fruizione di un tipo di letteratura più ''sofisticata'', non va represso ma coltivato, lasciando ad un secondo tempo il lavoro di analisi e di decodificazione. Il bambino ''legga'' pure la storia più e più volte, come meglio crede (anche solo guardando le figure) e solo in un secondo momento, quando la carica di partecipazione emotiva si sarà esaurita, facciamolo procedere allo smontaggio del fumetto (o di un brano di lettura o di un libro) in modo da riconoscerne la struttura.

In seguito il bambino, da fruitore cosciente del fumetto, potrà trasformarsi in produttore.

c) Il linguaggio dei fumetti

Il fumetto e il cinema, che sono nati più o meno nella stessa epoca, hanno in comune molte caratteristiche ma ve ne sono alcune peculiari del fumetto.

Vediamole in dettaglio.

Analizzando ogni singola immagine o *vignetta* di un fumetto, possiamo identificare quasi sempre, al suo interno, due diversi linguaggi: quello *verbale* o quello *iconico.*

Essi *''appaiono perfettamente fusi all'interno della singola vignetta, cioè sulla superficie di carta delimitata che offre graficamente il minimo spazio o/e tempo significativo (o unità di montaggio) della narrazione. Pertanto la vignetta rappresenta pittograficamente uno spazio che, nell'operazione della lettura, acquista anche una dimensione temporale che di per sé non possiede, dato il suo stato di immagine fissa. Tale dimensione nasce infatti dall'azione rappresentata, alla quale il lettore attribuisce con la fantasia una durata reale, ed ancora di più dalla lettura dei testi dei dialoghi, dal momento che ogni discorso si colloca in un determinato periodo di tempo, che è quello che si suppone rappresentato nella vignetta. Di conseguenza in essa vengono ad integrarsi il discorso verbale, che è disposto su un segmento temporale, e i segni iconici fissi, ai quali però il lettore attribuisce un'azione di durata proporzionale a quella delle battute di dialogo dei personaggi''* (4).

Il *linguaggio verbale*, generalmente, è contenuto nelle *''nuvolette''* e nelle *didascalie.* Il *linguaggio iconico* è costituito dal *disegno della situazione* rappresentata e da altri segni che vedremo più avanti.

Linguaggio iconico: le ''vignette''

La ''vignetta'' non è altro che una singola inquadratura o disegno che assieme ad altre compone una storia a fumetti.

Il formato della vignetta, solitamente, è quadrato o rettangolare, con i bordi ben delimitati da linee rette (fig. n. 4).

A volte i contorni delle vignette possono anche essere diversi come quando, ad esempio, il disegno esprime il racconto di un protagonista (quasi un flash-back cinematografico - fig. n. 5) o un suo sogno. Quando non ci sono affatto (fig. n. 6, vignetta centrale) si dirà che la vignetta è *aperta.*

I bordi (come nella fig. n. 7) oltre che a delimitare lo spazio rappresentato dalla vignetta, possono anche costituire un elemento stesso dell'immagine.

In alcuni casi la vignetta può perdere la sua caratteristica di piccolo disegno rettangolare o quadrato per assumere tagli diversi e dare un significato estetico o drammatico particolare a tutta la pagina.

Ecco allora che le varie inquadrature contribuiscono a dare un certo peso ed equilibrio a tutta la pagina diventando degli elementi non sostibuibili anche al di là del loro contenuto narrativo (fig. n. 8).

In ogni caso ogni vignetta non è un disegno a sé stante ma, come vedremo, deve essere *montata* assieme alle altre.

La ''lettura'' delle vignette si fa, in genere, come la lettura di un testo scritto, da sinistra a destra e dall'alto verso il basso. Ogni avvenimento rappresentato sulla sinistra della vignetta verrà letto come cronologicamente precedente ad un altro rappresentato sulla destra e così una nuvoletta sulla sinistra indi-



4 *Vignette normali*

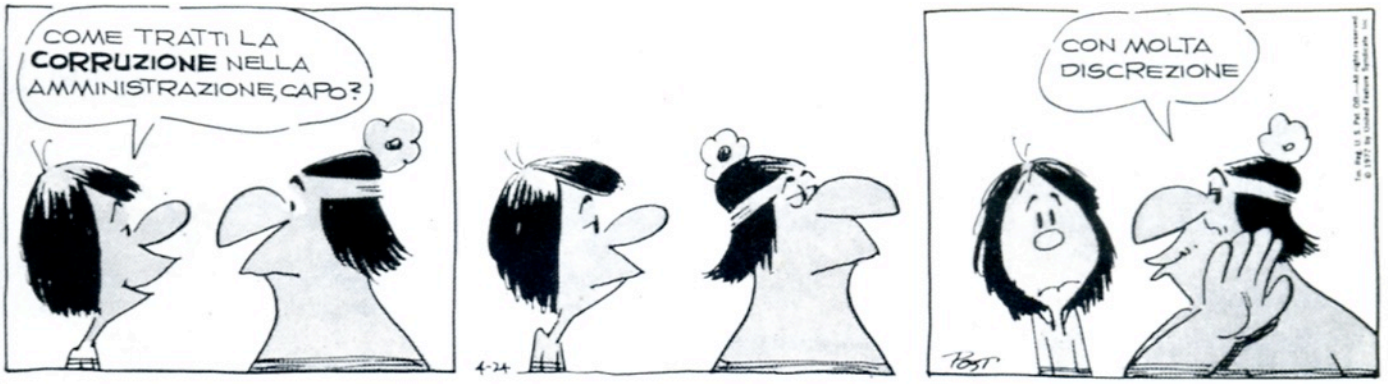


5

cherà la prima battuta di un dialogo. Di questo si dovrà tener conto se non si vorrà che la storia o il dialogo risultino incomprensibili o poco chiari.

Abbiamo già visto come i fumetti abbiano mutuato dal cinema la terminologia e il tipo di inquadrature.

Se osserviamo una qualsiasi pagina di fumetti possiamo constatare come ogni vignetta esprima un determinato tipo di inquadratura la cui scelta dipende da esigenze di tipo narrativo (fig. n. 9).



6.



7



8



9

Linee cinetiche

Le linee cinetiche sono *"convenzioni grafiche utilizzate per rappresentare l'illusione del movimento o la traiettoria di corpi mobili. Così, mediante una linea tratteggiata che descrive la traiettoria di un proiettile, o una costellazione di linee parallele, che segnalano lo spazio vuoto percorso da un corpo in uno spostamento veloce, si ottengono alcune efficaci e chiare tracce del movimento. Questa convenzione nacque per ovviare alla natura dei fumetti, costretti a rappresentare, peraltro, una realtà quasi sempre in movimento, e probabilmente venne adottata sulla base del modello della cosiddetta "foto mossa"* (5) (fig. n. 10).



10

Metafore visualizzate

A volte nella nuvoletta non troviamo un messaggio verbale vero e proprio ma dei segni iconici di carattere *metaforico* o *metonimico.*

Ciò avviene, ad esempio, quando il disappunto di un personaggio è espresso nella relativa nuvoletta per mezzo di elementi come fulmini e saette, teschi e ossa incrociate, stelle e linee a spirale (fig. n. 11), oppure quando, per indicare una idea luminosa, nel fumetto è rappresentata una lampadina accesa (fig. n. 12).

Abbiamo ancora una *metafora visualizzata* quando il sonno profondo (o il russare) è rappresentato da una sega che taglia un pezzo di legno o quando i segni vogliono indicare particolari stati d'animo; sensazioni di piacere o di dolore. Ecco che attorno alla testa di un personaggio che ha appena ricevuto un forte colpo vedremo ruotare delle campanelle o uccellini che cinguettano o che dalle orecchie di un personaggio che pensa intensamente vedremo uscire del fumo e così via.

A volte, all'interno della nuvoletta, troviamo addirittura una seconda vignetta che esprime lo stato d'animo, il pensiero, i desideri o i sogni di un personaggio. In questo caso l'appendice che ci indica il personaggio che esprime tali sensazioni, è, come vedremo, rappresentata da una fila di bollicine.

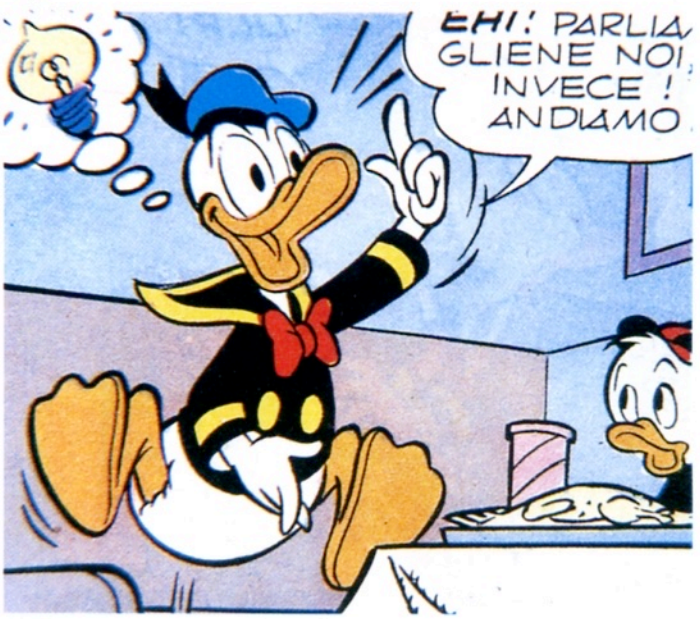


11

I personaggi

Può capitare che lo stesso personaggio sia disegnato da illustratori diversi o che più disegnatori, nel corso degli anni si siano avvicendati nell'illustrare una stessa serie di fumetti (fig. n. 13). Ogni disegnatore avrà un modo personale di disegnare il personaggio ma questo deve tuttavia mantenere una serie di tratti distintivi che lo rendano riconoscibile immediatamente anche se i suoi segni iconici non sono esattamente gli stessi.

Ciò vale, ad esempio, anche quando a scuola si disegna un fumetto o una storia per immagini e si suddivide la realizzazione dei disegni tra i vari bambini. Ognuno di essi darà, ovviamente, una interpretazione diversa di uno stesso personaggio ma, in ogni caso, si dovranno stabilire delle *regole di coerenza* secondo le quali il personaggio stesso sarà rappresentato.

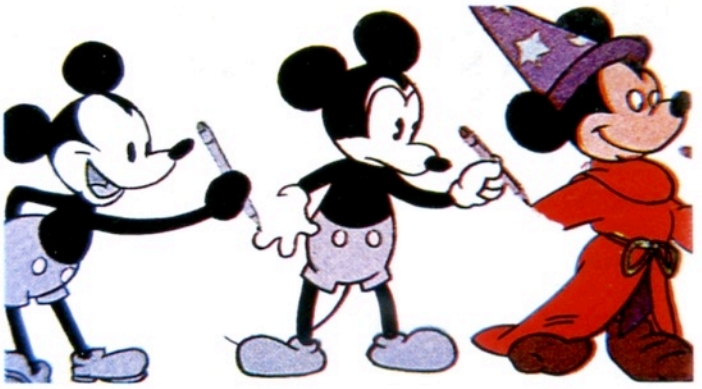


12

Qualsiasi sia il numero dei realizzatori del personaggio o delle situazioni, queste dovranno possedere dei tratti caratteristici che le rendano sempre e comunque riconoscibili. I bambini, quindi, dovranno accordarsi su alcuni elementi quali: il modo di vestire, il colore dei capelli, degli occhi ecc. (es. fig. n. 14).

Lo stesso varrà per altri elementi del fumetto come gli sfondi, gli ambienti e così via.

Può essere inoltre interessante far notare come, nei fumetti i vari personaggi siano spesso caratterizzati in modo che gli eroi appaiano sempre belli e simpatici, mentre i "cattivi" traducano in termini corporei le loro scarse qualità morali apparendo sgraziati e repellenti.



13



14

Le onomatopee (rumori)

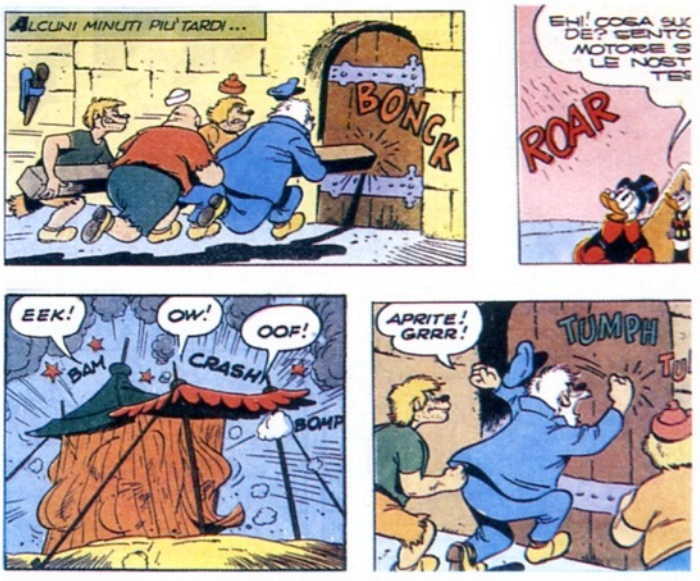
A metà tra il linguaggio verbale e quello iconico stanno le onomatopee *"che, al di fuori delle nuvolette e attraverso segni grafici con valore fonetico, suggeriscono al lettore il rumore di una azione o il verso di un animale. Tale convenzione possiede nei fumetti un duplice valore: grafico o plastico, per la sua forte impressione visiva all'interno della vignetta, ed uno fonico per la sua traduzione acustica"* (6).

Esse sono costituite, per lo più, da termini derivati dall'inglese, molto ricco di sostantivi e verbi onomatopeici.

"Il valore plastico acquisito da queste scritte che, collocate al di fuori della nuvoletta possono occupare a volte una parte rilevante della vignetta, hanno reso praticamente impossibile la loro eliminazione, contrariamente a quanto accade con i testi del dialogo inscritti nella nuvoletta che vengono tradotti nei fumetti americani importati in Europa" (7). Il fatto che la pronuncia di queste parole si avvicini, molto di più che in altre lingue come l'italiano, al rumore o al suono che esse indicano, ha fatto sì che esse restassero, con la stessa grafia, anche in fumetti di produzione diversa dall'inglese, costituendo così una specie di codice universalmente valido.

Diamo qui di seguito, come esempio, alcuni termini onomatopeici con la loro traduzione:

ring = scampanellata
crash = schianto
knock = colpo
boom = scoppio
sigh = sospiro
splash = spruzzo
sob = singulto
slam = colpo di porta che sbatte
flash = lampo



15 *Esempi di "onomatopee" nel fumetto.*

Linguaggio verbale

L'elemento che racchiude le battute dei personaggi è dato dal "fumetto" o nuvoletta. Essa termina in una specie di appendice che sembra uscire dalla bocca di chi parla (fig. n. 16). Nel fumetto, però, dobbiamo distinguere ancora due elementi che consistono nel *messaggio verbale* vero e proprio e nella *forma* del fumetto stesso che lo contiene.

I contorni della nuvoletta, infatti, possono indicare essi stessi il tono o specificare il significato del messaggio verbale che contengono. Ad esempio, i *contorni frastagliati* possono indicare l'irritazione di chi parla (fig. n. 17) o che la battuta esce da un apparecchio radio (fig. n. 19) o, più semplicemente, che il personaggio sta urlando; i *contorni tratteggiati*, invece, possono significare che la battuta è detta sottovoce e così via (fig. n. 18)

Se, invece, l'appendice che indica il personaggio che parla è formato da qualcosa che assomiglia a delle piccole bolle, il fumetto riporterà non le parole del personaggio ma il suo *pensiero* (fig. n. 20).



16 *Fumetto normale*

Il messaggio verbale può essere anche contenuto:

— nelle *didascalie*, in cui il testo, inserito all'interno della vignetta, ha il compito di chiarire o spiegarne il contenuto, facilitare la continuità o riprodurre il commento del narratore;

— nei *"cartigli"*, che sono elementi di collegamento tra due vignette consecutive (analoghi alle didascalie del cinema muto o alla voce narrante "fuori campo" usata talvolta nel cinema sonoro) che contengono solo testo (fig. n. 21).



17



18



19



20



21 *Didascalie e cartigli*



22

Il testo del discorso diretto può addirittura essere evidenziato dal tipo di carattere tipografico con cui è scritto: un tratto sottile, ad esempio, starà a significare una frase pronunciata con timore a bassa voce; una o più parole in neretto o in colore, invece, indicheranno addirittura l'accento della frase (fig. n. 22).

Occorre sottolineare, infine, che il messaggio verbale, *"perché il fumetto acquisti una sua validità e una sua autonomia espressiva (...) deve svolgere un ruolo subordinato, deve avere cioè un'importanza integrativa dell'immagine. Altrimenti tutta l'attenzione del lettore viene catturata dalla parte scritta. Il dialogo e il discorso indiretto contribuiscono a meglio definire le azioni e i personaggi della vicenda, senza prevaricare sulla parte disegnata"* (8).

Il montaggio

Ogni singolo disegno o vignetta è inserita in una sequenza che costituisce la narrazione tipica del fumetto.

Ogni vignetta, quindi, va *montata* assieme a molte altre.

In analogia con il *montaggio cinematografico, "il montaggio delle vignette — che esprimono singolarmente un segmento minimo di spazio/tempo del continuum narrativo — è basato sul principio delle ellissi, cioè sull'omissione di spazi/tempi intermedi, di scarso interesse ai fini della storia"* (9).

Il montaggio ellittico è quindi un espediente, usato anche nel cinema, per dare risalto alle parti salienti di una storia, evitando ridondanze e tempi morti.

I *vuoti* tra le varie vignette vengono ricostruiti mentalmente e il *continuum narrativo* non ne soffre.

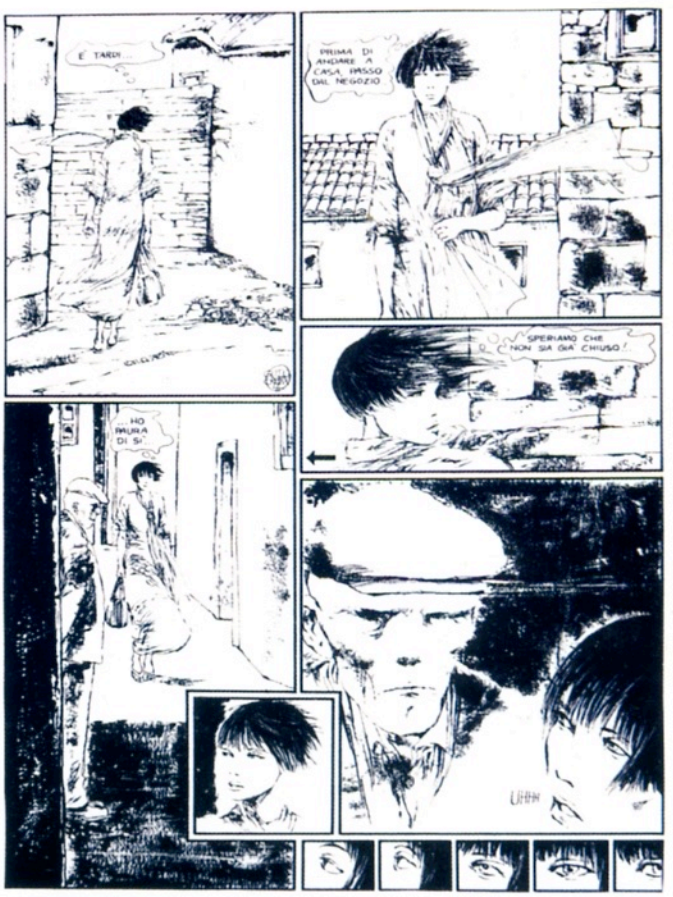
È interessante notare che nel montaggio delle vignette viene rispettato, come nel cinema, un certo ritmo narrativo. Talvolta, il tempo reale della narrazione viene ampliato e rallentato, come nei films, attraverso il moltiplicarsi delle vignette che si soffermano a rappresentare particolari o dettagli di oggetti o di personaggi stessi della storia. Quando gli avvenimenti rappresentati incalzano, la vignetta perde addirittura la sua forma, frazionandosi in vignette più piccole.

Nella fig. n. 23 le vignette, dai contorni irregolari, danno un aspetto particolare alla pagina che può rendere graficamente originale il fumetto.

L'impaginazione stessa delle vignette, il montaggio, possono acquistare forza espressiva. Si vedano, ad esempio, i disegni di Guido Crepax (fig. n. 24).



23



24

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITÀ DI LAVORO

Nell'attività di approccio al linguaggio dei fumetti, una prima parte potrà essere dedicata ad una piccola inchiesta condotta in classe, allo scopo di catalogare i vari tipi di fumetti letti dai bambini e di organizzare una vera e propria tipologia relativa ai generi, ai personaggi, alla struttura della narrazione, e così via. Si passerà successivamente alla decodificazione del linguaggio stesso attraverso la raccolta e l'esame di un gran numero di giornali a fumetti che i bambini porteranno a scuola.

Si potranno realizzare dei cartelloni riassuntivi in cui i bambini si divertiranno a incollare i vari elementi costituenti questo tipo di linguaggio, tra i quali anche le diverse inquadrature, i vari tipi di nuvoletta, le onomatopee, ecc.

Tali cartelloni, appesi in aula, potranno costituire una specie di "prontuario" da tenere sempre sotto gli occhi, specialmente quando si affronterà la fase della realizzazione vera e propria di un fumetto.

Obiettivo didattico n. 1
— Capire che il fumetto comprende un vasto numero di generi narrativi.

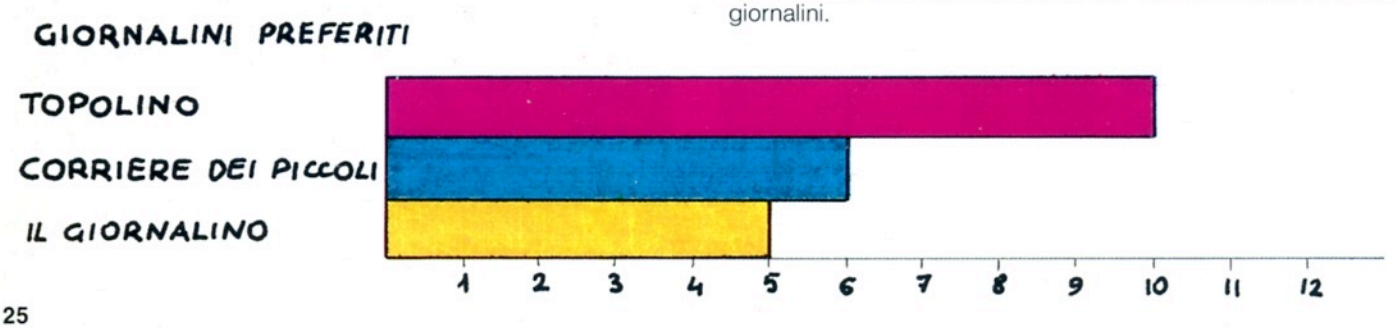
L'insegnante predisporrà un questionario come quello proposto nell'unità di lavoro n. 1 (10), da distribuire a tutti i bambini, e sul quale, successivamente, si potranno fare diverse rilevazioni.

UNITA' DI LAVORO 1

— Quali giornalini leggi?
— Quali giornalini preferisci?
— Quanto spendi in media ogni settimana per i giornalini?
— Leggi solo i giornalini che compri?
— Scambi giornalini con i compagni?
— Preferisci i fumetti o i racconti scritti?
— Leggi tutto quello che trovi in casa?
— Quali altri giornali trovi in casa? Indica i titoli.
— Perché preferisci i giornalini che hai indicato?

UNITA' DI LAVORO 2

Sulla base dei risultati del questionario precedente, cerca di classificare i risultati della ricerca in alcuni cartelloni statistici riassuntivi (Es. fig. n. 25).



25

UNITA' D LAVORO 3

Raccogli con i tuoi compagni il più gran numero di fumetti per ragazzi che riesci a trovare e divertiti a catalogarli secondo il seguente schema:

— Umoristici _____
— Avventurosi _____
  Storie di "super eroi": _____
  Storie "western": _____
  Storie di guerra: _____
  Storie tratte dai cartoni animati _____
  Altri argomenti _____
— Gialli: _____
— Riviste con storie di generi diversi: _____
— Altri generi _____

UNITA' DI LAVORO 4

Prendi uno dei tuoi giornalini preferiti e, secondo lo schema seguente, prova ad esaminare le storie che vi sono contenute:

— In che ambiente si svolgono?
— Il protagonista o i protagonisti hanno degli "antagonisti"?
— L'antagonista è sempre lo stesso?
— Com'è il carattere del/dei protagonista/i?
— Com'è il carattere del/degli antagonosta/i?
— Come iniziano le storie?
— Cosa succede durante lo svolgimento della storia?
— Il/i protagonista/i, hanno qualche difficoltà durante la storia?
— Riescono a superarle? Come?
— Le storie finiscono bene per i protagonisti?
  • Sempre
  • Qualche volta
  • Mai.
— Le storie si assomigliano nel loro svolgimento?
— Immagini già all'inizio come vanno a finire?
— Se lo svolgimento della storia è sempre uguale, in che cosa esse si differenziano?

UNITA' DI LAVORO 5

Prendi in esame gli eroi dei tuoi fumetti preferiti e cerca di stabilire, per ognuno di essi, quali sono gli aspetti positivi e quali i negativi:

Es.	Aspetti positivi	Aspetti negativi
TOPOLINO		
PAPERINO		
PIPPO		
.....		

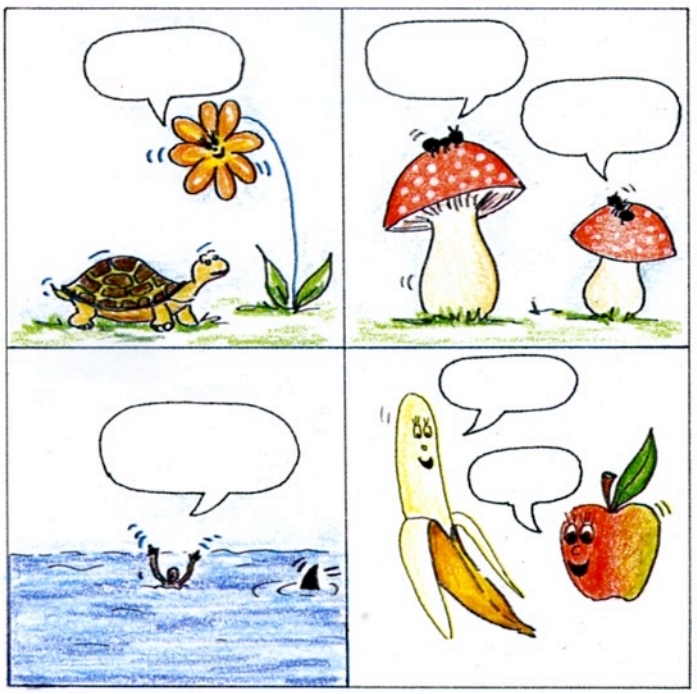
UNITA' DI LAVORO 6

Secondo le scoperte che hai fatto nell'unità di lavoro precedente, prova ad inventare una storia con i tuoi personaggi preferiti che sia tutto il contrario di quello che avviene normalmente nei giornalini.

Obiettivo didattico n. 2
— Riuscire a distinguere nel fumetto una parte grafica o iconica da una parte verbale

UNITA' DI LAVORO 7

Cosa manca nella fig. n. 26?
È comprensibile quello che succede nelle quattro vignette?
Aggiungi tu le parole dentro le "nuvolette".



26

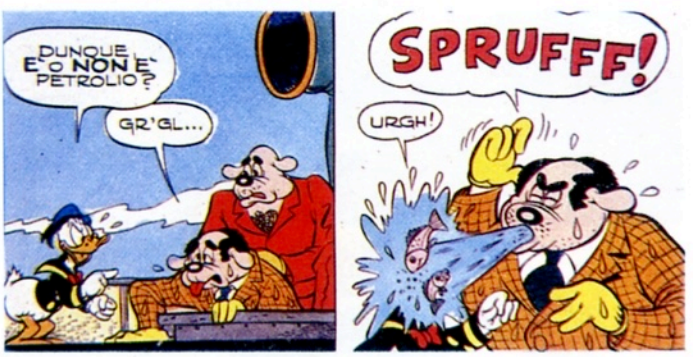
UNITA' DI LAVORO 8

Cosa manca nella fig. n. 27
È comprensibile la storia?
Aggiungi tu i disegni.



27

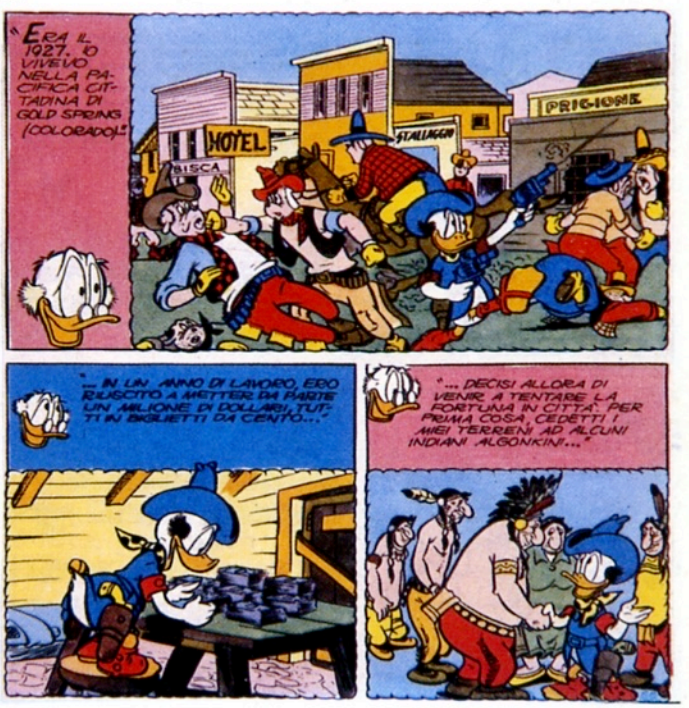
Obiettivo didattico n. 3
— Saper decodificare in un fumetto il codice della componente iconica.



28

UNITA' DI LAVORO 9

Osserva le due vignette della fig. n. 28. Cos'hanno di diverso?



29

UNITA' DI LAVORO 10

Osserva i contorni delle vignette della figura n. 29. Sai dire perché i bordi sono fatti "a nuvoletta"?

UNITA' DI LAVORO 11

Ricerca con i tuoi compagni, nei fumetti che avete a disposizione, le vignette che abbiano tutti i tipi diversi di bordi, cercate di darne una spiegazione e incollateli in un cartellone da appendere.

UNITA' DI LAVORO 12

Ti ricordi la differenza tra i campi e i piani nelle inquadrature? Anche il linguaggio dei fumetti fa uso dei diversi tipi di inquadrature. Osserva la pagina di un fumetto rappresentata nella fig. n. 31 e prova a indicare i vari tipi di inquadrature usati nelle vignette, a partire da quelle in alto a sinistra.

UNITA' DI LAVORO 13

Ricerca sui giornalini tutti i tipi di inquadrature diverse che riesci a trovare e incollale su alcuni cartelloni: uno per i CAMPI LUNGHI, uno per le FIGURE INTERE, uno per i PRIMI PIANI e uno per i DETTAGLI.

UNITA' DI LAVORO 14

I fumetti sono come un film: raccontano storie con personaggi che sembrano in continuo movimento.
Essi, però, sono fatti di immagini disegnate e quindi fisse.
Nelle vignette della fig. n. 30 ci sono delle linee che sembrerebbero quasi in più rispetto agli elementi del disegno. È proprio così, o esprimono qualcosa di ben preciso? Che cosa?



30

UNITA' DI LAVORO 15

A volte, nei fumetti, trovi dei segni o piccoli disegni che esprimono da soli delle parole, dei sentimenti o degli stati d'animo, senza bisogno di nuvolette o didascalie. Osserva le vignette della fig. n. 32 e rispondi alle domande.

Vign. 1 - Cosa significano i cuoricini sopra alla testa del serpente?
Vign. 2 - Cosa significa la sega sopra alla testa di Pippo?
Vign. 3 - Cosa significa il fulmine impugnato da Paperino?
Vign. 4 - Cosa significa il diavoletto che esce da sotto il cappello di Paperone?
Vign. 5 - Cosa significano i simboli del dollaro che sembrano sprizzare dalla testa di Paperone?
Vign. 6 - Cosa significano le stelle?
Vign. 7 - Cosa significano i punti di domanda del gatto?
Vign. 8 - Che significato ha la lampadina di Paperone?

UNITA' DI LAVORO 16

Ricerca tutte le vignette che abbiano al loro interno dei segni al posto di parole e stati d'animo o sentimenti e realizza con esse un cartellone.



31

UNITA' DI LAVORO 17

Raccogli tutte le vignette che riesci a trovare che contengano delle linee di movimento e incollale su un cartellone.



32

UNITA' DI LAVORO 18

Se osservi le vignette della fig. n. 33, ti accorgerai che in esse ci sono alcune parole che non sono contenute all'interno delle nuvolette ma che fanno quasi parte del disegno. Sai dire cosa significano?

SPLASH: _____
CRASH CRASH _____
RUMBLE _____
CLICK _____
SLAM _____

UNITA' DI LAVORO 19

Ricerca e incolla su un cartellone tutte le vignette che abbiano all'interno del disegno delle parole che esprimono dei rumori.

Obiettivo didattico n. 4
— Saper decodificare in un fumetto il codice della componente verbale.

UNITA' DIDATTICA 20

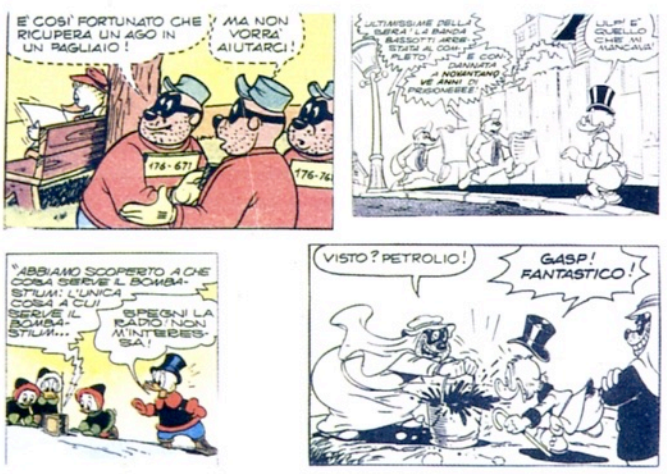
Il dialogo dei personaggi è racchiuso nella "nuvoletta" o fumetto, che ha una specie di prolungamento o "appendice": essa indica il personaggio che pronuncia la frase scritta all'interno del fumetto. Nella fig. n. 34. Puoi vedere delle vignette in cui i contorni delle nuvolette che racchiudono il dialogo di Paperone e Paperino sono più o meno tutti uguali, arrotondati allo stesso modo. Le nuvolette con questi contorni esprimono un dialogo tra i personaggi più o meno "normale".
Nelle vignette della fig. n. 35, invece, i contorni delle nuvolette sono diversi. Vuoi provare ad indicare il significato dei diversi tipi di contorni?

Vign. 1: I contorni delle nuvolette sono tratteggiati perchè _____

Vign. 2 I contorni che escono dalla bocca dei venditori di giornali sono frastagliati. Perché _____

Vign. 3 Il contorno del fumetto è frastagliato. Perché la frase esce dalla _____

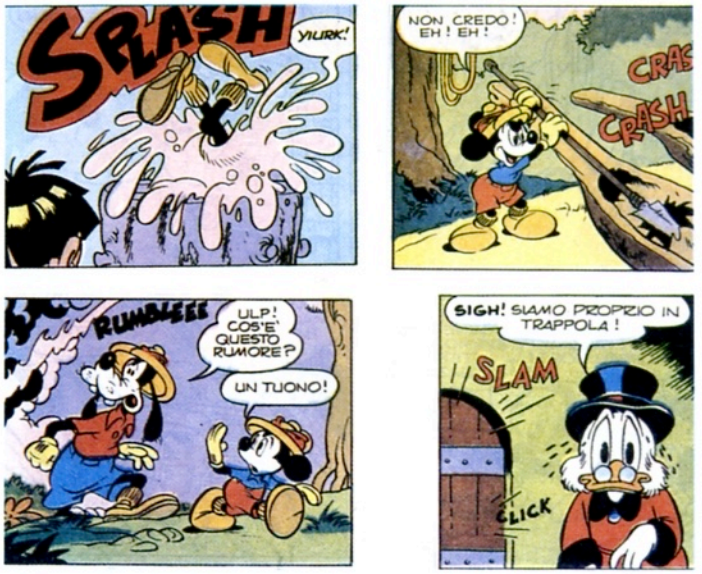
Vign. 4 I contorni appuntiti della nuvoletta che racchiude la battuta di Paperone esprimono: _____



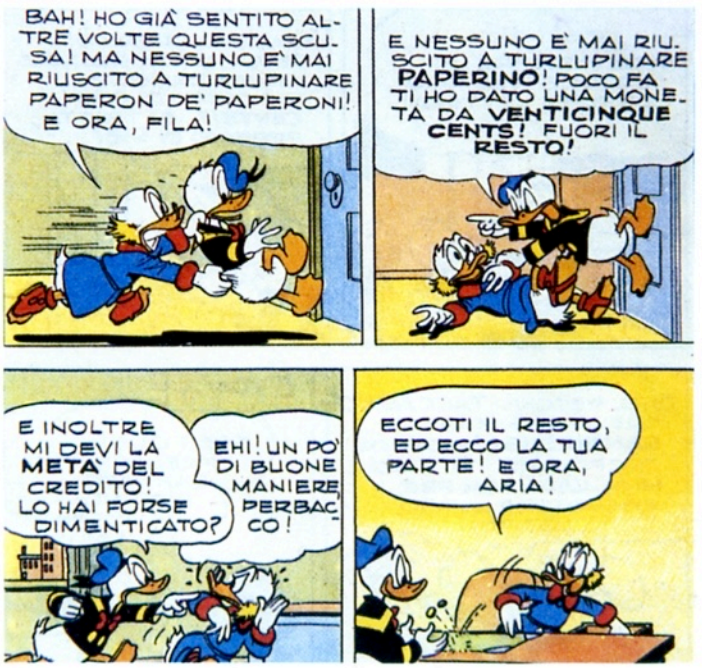
35

UNITA' DI LAVORO 21

Osserva le vignette della fig. n. 36. I contorni delle nuvolette che racchiudono le battute di Pippo e Topolino sono di tipo "normale" ma le parole "pioggia" e "uragano" sono in "neretto". Perché?



33



34

UNITA' DI LAVORO 22

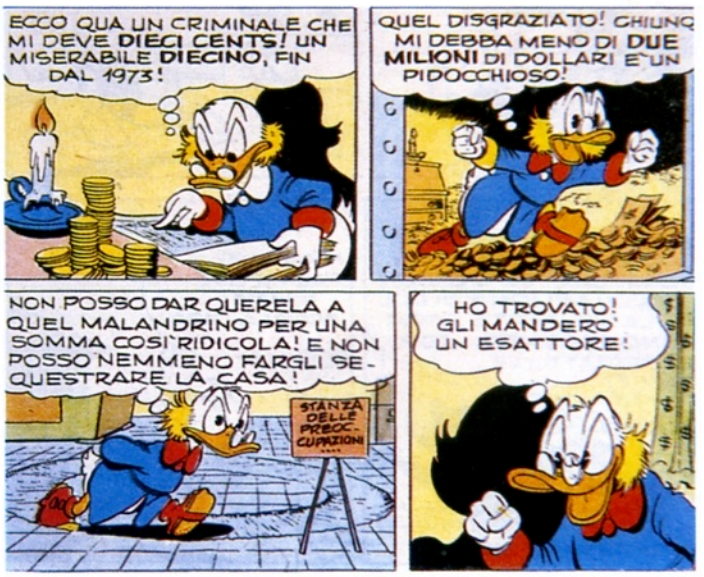
Raccogli quante più possibili vignette con i diversi tipi di nuvolette e incollale su di un cartellone.



36

UNITA' DI LAVORO 23

Osserva le nuvolette della fig. n. 37. Cos'hanno di diverso rispetto alle nuvolette che contengono il dialogo normale? Cosa esprimono?



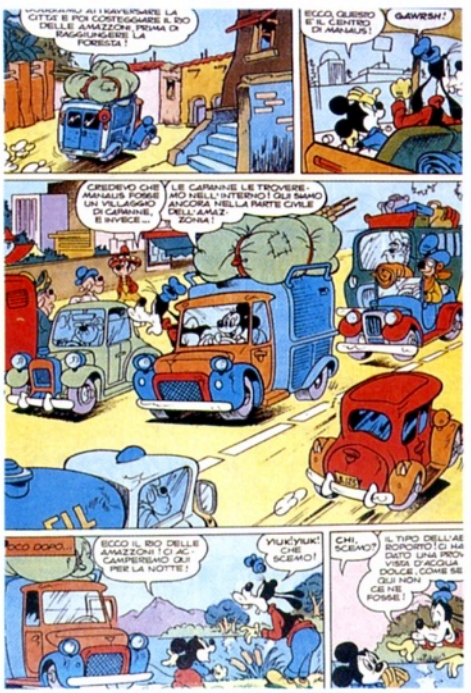
37

UNITA' D LAVORO 24

Nelle vignette della fig. n. 38 ci sono delle parole o delle frasi che non sono pronunciate dai personaggi. Queste parole o frasi si chiamano "didascalie". Secondo te a cosa servono?



38



39



40

Obiettivo didattico n. 5
— Comprendere la funzione e le possibilità espressive del montaggio delle vignette in una storia a fumetti.

UNITA' DI LAVORO 25

Prova a rappresentare in uno stesso foglio, e con il minor numero possibile di vignette, come si è svolta una giornata che ricordi meglio di altre, per qualche particolare motivo (una festa, una gita, un avvenimento spiacevole, ecc.).
Affinché il tuo lavoro sia più semplice, prima di iniziare, prova a pensare:
— Ci sono delle azioni o degli avvenimenti all'interno della tua giornata che sono meno importanti di altri?
— Quali azioni o avvenimenti puoi tralasciare in modo che il racconto della tua giornata sia ugualmente comprensibile?
— Quali avvenimenti, invece, devi assolutamente rappresentare?

UNITA' DI LAVORO 26

Osserva le figg. n. 39, 40, in cui sono raffigurate due pagine di una stessa storia a fumetti. Qual è la differenza tra le due pagine?
In quale, secondo te, gli avvenimenti che si verificano sono più precipitosi e perché?

UNITA' DI LAVORO 27

Dividendo uno stesso foglio nel numero di vignette che sarai tu a decidere, rappresenta le azioni che avvengono in una giornata noiosa.

UNITA' DI LAVORO 28

Dividendo un altro foglio nel numero di vignette che, ancora una volta, sarai tu a decidere, rappresenta le azioni che avvengono in una giornata molto movimentata.

d) *Realizzazione di un fumetto*

Dopo aver analizzato il linguaggio dei fumetti, possiamo passare alla *fase della realizzazione* seguendo lo stesso schema proposto nell'introduzione del presente capitolo.

Si tratta di intraprendere un lavoro che ha la stessa organizzazione di base sia che l'obiettivo finale consista semplicemente nella realizzazione di un fumetto sia che si tratti della realizzazione di un film o di un videotape.

Gli obiettivi didattici e le unità di lavoro sono desumibili dall'esposizione dell'itinerario didattico.

L'idea o soggetto

Si dovrà individuare, come primo punto, quale sarà *l'argomento* della storia da illustrare perciò si inviteranno i bambini a pensare e ad esprimere una loro *idea* che dovranno sviluppare sinteticamente.

Seguirà quindi la *lettura* e il *confronto* delle idee per la scelta che dovrà essere effettuata su una o due storie al cui sviluppo e alla cui realizzazione, poi, parteciperanno tutti gli alunni. Per la scelta si terrà conto di alcuni elementi come *l'originalità* e la *facilità di realizzazione*, evitando argomenti che presentino difficoltà di riproduzione grafica o sviluppi troppo lunghi e complessi.

Sviluppo dell'idea e stesura di una "scaletta" di avvenimenti o sequenze.

La storia va sviluppata articolando gli avvenimenti in modo che abbiano una conseguenza logica comprensibile, che non vi siano ridondanze inutili o lacune che la rendano poco chiara.

Prima di arrivare ad una sceneggiatura vera e propria occorre però fare un'ulteriore operazione: si dovrà procedere alla stesura collettiva di una *scaletta* di avvenimenti, ossia di un elenco sintetico di fatti e di situazioni necessari e sufficienti perché la storia si svolga in modo armonico e comprensibile in tutte le sue parti. Essa servirà di base e darà le indicazioni per la successiva realizzazione grafica.

Si tratterà quindi di suddividere la storia in *capitoli*, o *sequenze di immagini*, in modo che ognuno di essi abbia una sua *unità narrativa*, ossia un *inizio, uno svolgimento e una fine.*

Per abituare i ragazzi a questo esercizio potrà essere utile esaminare storie, fiabe, o documenti già strutturati, per scoprire assieme i meccanismi della narrazione.

I bambini si renderanno conto che esiste una *unità di tempo, di luogo e di spazio* che, generalmente, definisce ogni singola parte di una narrazione e che questo succede sia nei racconti, sia nei romanzi, fiabe, documentari o films a soggetto.

Nel corso di una narrazione ad ampio respiro il tempo, il luogo, lo spazio, possono variare ma sono generalmente costanti in ogni singola unità narrativa in cui la narrazione più ampia si suddivide.

Nella fiaba "Il Pifferaio Magico", possiamo, ad esempio, individuare 5 momenti successivi o sequenze:

1) C'è una città piena di topi
2) Il pifferaio si accorda con il sindaco
3) Il Pifferaio, con il suo piffero magico, libera la città dai topi.
4) Il Pifferaio torna in città per riscuotere il compenso ma il sindaco non vuole pagarlo.
5) Il Pifferaio col suono del piffero magico porta via tutti i bambini.

La suddivisione della storia in tanti segmenti permetterà di affrontare ogni sequenza come una unità distinta del resto della storia e approntare così, in modo più semplice, una specie di piano di lavoro per la successiva realizzazione grafica.

Stesura di una sceneggiatura

La *sceneggiatura* non è altro che il *piano di lavoro* che consentirà di pianificare e di prevedere la realizzazione grafica delle tavole o dei disegni. Fino a questo punto l'iter ideativo e organizzativo è stato lo stesso di una produzione cinematografica o televisiva anche se il risultato sembra così diverso.

La sceneggiatura deve prevedere sia la parte affidata al *messaggio verbale* sia quella del *messaggio iconico*.

Lavorando con i bambini è preferibile stendere una sceneggiatura di tipo rigido che, se appare più noiosa all'inizio, si rivelerà effettivamente come molto produttiva in quanto prevede un po' tutto, dal numero delle tavole o vignette per sequenza, alla definizione dei piani e dei campi.

Riportiamo un esempio di una storia a fumetti progettata da alunni di classe terza della scuola "R. Lambruschini" di Padova, dal titolo "L'avventura di Repio", seguendo il seguente schema di base per una precisa sceneggiatura contenente:

- nella prima colonna il numero della sequenza,
- nella seconda il numero dell'inquadratura o vignetta,
- nella terza una descrizione sommaria del disegno da realizzare e l'indicazione del tipo di campo o piano da usare,
- nella quarta il testo che deve accompagnare l'illustrazione.

Nello schema è trascritta la sceneggiatura della *prima sequenza* della storia, corrispondente alla prima pagina del fumetto; ogni sequenza successiva, corrispondente alle altre pagine, è stata costruita allo stesso modo.

Esempio di schema per la realizzazione di un fumetto

Sequenza	Vignetta	Illustrazione	Testo
1	1	CAMPO LUNGO Arriva in paese una strana famiglia formata da padre, madre, due figli e due figlie. Viaggiano tutti su degli strani pattini a rotelle spinti da razzi.	DIDASCALIA: In un paese lontano lontano arriva un giorno una strana famiglia formata da padre, madre, due figli e due figlie.
	2	DETTAGLIO dei pattini a rotelle forniti di razzi.	DIDASCALIA: Essi viaggiavano su pattini a rotelle forniti di razzi
	3	SOLO DIDASCALIA	DIDASCALIA: La gente del paese osserva incuriosita la strana famiglia
	4	FIGURA INTERA La famiglia straniera attraversa il paese in mezzo alla gente.	GENTE: (sussurrato - nuvolette tratteggiate) — Chi sono? — Non li ho mai visti!
	5	PRIMO PIANO Alcune persone parlano con il sindaco.	DIDASCALIA: Qualcuno va ad avvisare il sindaco del Paese. DIALOGO NORMALE: — Sono arrivati degli strani personaggi! Venga a vedere!
	6	FIGURA INTERA Il sindaco va incontro ai nuovi arrivati.	DIDASCALIA: Il sindaco va subito a controllare DIALOGO NORMALE - SINDACO: — Chi siete?
	7	PRIMO PIANO di Repio che risponde al sindaco	REPIO: — Ubba, baraubba, Repio ciù mabù uco! (Traduzione: Mi chiamo Repio e questa è la mia famiglia).

La storia era stata precedentemente suddivisa in *otto sequenze* che si riportano qui di seguito per avere un quadro più completo dell'insieme del lavoro (si trattava di una storia tratta dalla drammatizzazione di una situazione legata al calcolo multibase).

(1) Arrivo di Repio da un altro Paese.
(2) Repio cambia, senza problemi, in banca, delle piccole somme di denaro.
(3) Nel paese ha luogo una sfilata di moda.
(4) A Repio viene l'idea di aprire un negozio.
(5) Repio va in banca a cambiare una forte somma di "aril", moneta del suo paese di origine.
(6) Repio litiga con il cassiere per il cambio che ritiene sbagliato.
(7) Interviene l'ispettore Sapiens che spiega il mistero del cambio degli aril.
(8) Apertura del negozio.

Appare evidente come una sceneggiatura così concepita, offra tutte le indicazioni che servono per la realizzazione del fumetto, sia per il tipo di inquadrature da usare, sia per i particolari dell'ambientazione. Sono indicazioni essenziali soprattutto nel caso in cui sia qualcun altro a dover realizzare graficamente la storia.

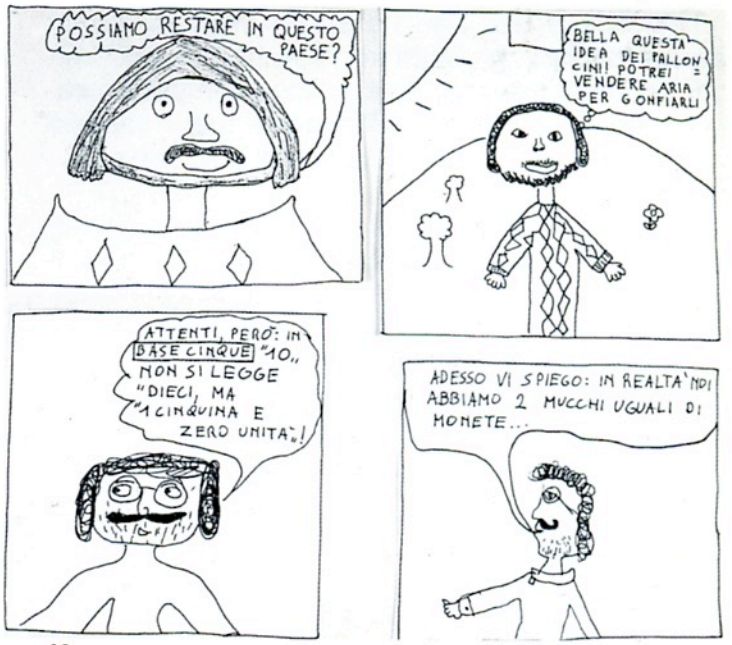
È importante che ogni sequenza venga progettata da un gruppo di tre o quattro bambini che poi passano la sceneggiatura ad un altro gruppo di compagni per la realizzazione grafica. In questo modo si potrà subito verificare se le indicazioni date dal primo gruppo sono sufficientemente chiare e schematiche da essere capite dagli altri. In caso negativo il primo gruppo dovrà procedere ad una revisione della sceneggiatura per renderla più comprensibile.

Appare evidente come questo tipo di attività si colleghi ad un apprendimento logico e linguistico che va al di là della disciplina trattata in questo testo.

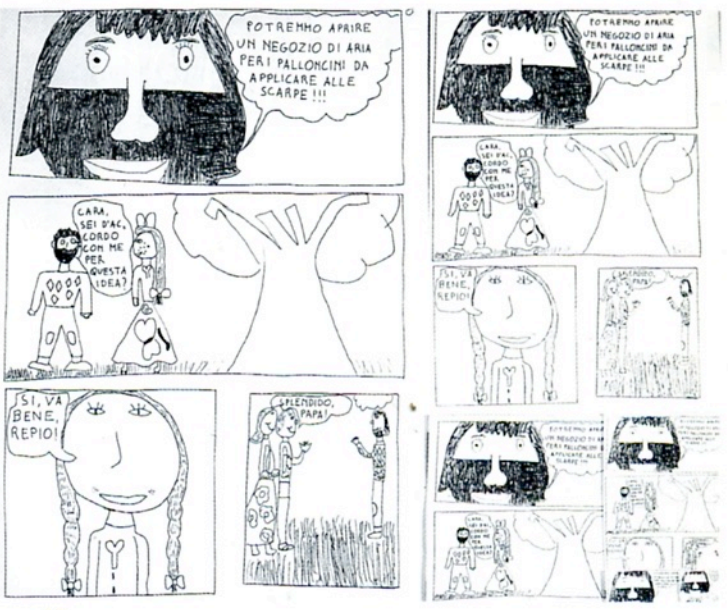
Durante tutta questa prima fase di preparazione la lingua, sia scritta che orale, ha una importanza fondamentale; tutta l'attività induce il bambino ad una analisi dell'argomento da rappresentare e ad una puntualizzazione degli elementi che concorrono a renderlo più comprensibile. Necessita una *costruzione logica di tipo temporale e causale* (prima, dopo, perché, ecc.) che non può non *influenzare* anche le altre forme di espressione e comunicazione, verbale e non.



41



42



43

Coerenza grafica dei personaggi

In questa prima fase, specialmente nel caso in cui le tavole siano disegnate da più bambini, è importante un accordo sulle caratteristiche dei personaggi o di alcuni elementi della storia, per permettere una certa *coerenza e costanza nei segni iconici* della rappresentazione. Si dovrà decidere, ad esempio, che Repio sarà sempre disegnato con la barba e i capelli lunghi e il maglione a losanghe, l'ispettore avrà i baffi e gli occhiali e così via (fig. n. 42).

È consigliabile perciò, all'inizio, realizzare più bozzetti relativi ai vari personaggi, che verranno appesi in aula in modo che durante tutta la realizzazione del lavoro gli alunni li abbiano sotto agli occhi per un confronto costante.

Realizzazione grafica e fruizione dei prodotti.

Una volta stesa la sceneggiatura, con lo schema sopraindicato, si passerà alla rappresentazione grafica del fumetto. Anche il lavoro di realizzazione grafica, come già per la stesura della sceneggiatura, sarà suddiviso tra i bambini, in modo che tutti partecipino e si sentano coinvolti nella produzione finale.

Gli autori di fumetti, generalmente, lavorano su tavole di grandi dimensioni che poi vengono ridotte, con un procedimento foto-tipografico, alle dimensioni reali della stampa.

Ciò consente di tracciare più comodamente un maggior numero di segni che, rimpiccioliti, daranno la sensazione di un maggior numero di particolari.

Anche a scuola è possibile seguire questo procedimento: basterà poi ridurre i disegni con una fotocopiatrice con il dispositivo di "zoom" che dà la possibilità di ingrandire o rimpicciolire l'immagine (fig. n. 43).

Una volta stabilito nella sceneggiatura il numero e il tipo di disegni per ogni pagina, si possono disegnare su di un foglio grande i riquadri di ogni vignetta, tenendo conto non solo della composizione di ogni singola immagine ma anche dell'insieme della pagina. Si inizierà con una serie di piccoli riquadri tutti uguali e si cercherà, in un secondo tempo, di montare le vignette in modo più articolato dando peso, equilibrio e volume a tutta la tavola.

I riquadri su cui disegnare le vignette dovranno essere ritagliati per facilitare l'esecuzione dei disegni, soprattutto quando è un gruppo che deve curare l'esecuzione, poiché difficilmente tutti i bambini coinvolti possono lavorare assieme sullo stesso foglio.

Le vignette ritagliate dovranno essere numerate secondo le indicazioni della sceneggiatura per poter, in seguito, ricostruire la pagina.

Una volta portato a termine il disegno delle vignette, si procederà a incollarle su un altro foglio delle stesse dimensioni di quello di partenza, rispettando l'ordine stabilito dalla sceneggiatura.

Ciò permetterà un vero e proprio *montaggio* manuale delle singole inquadrature della storia. La sequenza delle operazioni è esemplificata nella fig. n. 44.

Successivamente si procederà al rimpicciolimento della tavola alle dimensioni desiderate.

Si consiglia l'insegnante di studiare prima quali siano le dimensioni ottimali del foglio di partenza e le proporzioni tra le dimensioni, per ottenere un rimpicciolimento equilibrato senza che qualche parte del disegno originale debba restare fuori dalla riproduzione in dimensioni ridotte.

Se non fosse possibile usare una fotocopiatrice rimpicciolente, ci si accontenterà di produrre le tavole della grandezza dei fogli a disposizione.

La distribuzione

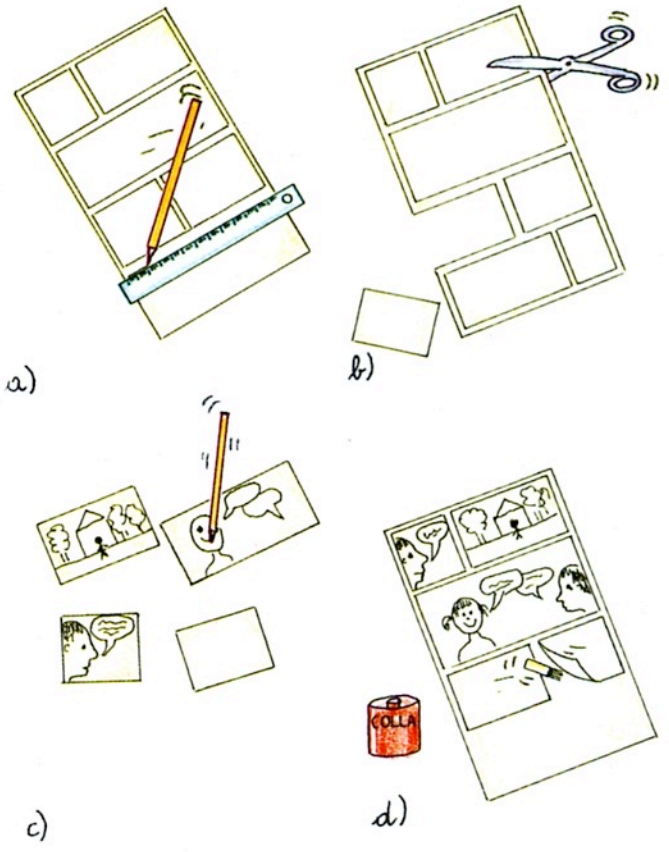
Un ultimo aspetto della realizzazione di un fumetto è quella della distribuzione. È importante che, come avviene nelle produzioni editoriali dei fumetti, anche quelli prodotti dai bambini abbiano una loro diffusione. Certo non potranno essere distribuiti nelle edicole come i fumetti "veri" ma potranno comunque avere una loro distribuzione all'interno della scuola per i genitori e per gli amici, ciclostilando il tutto con l'ausilio delle matrici elettroniche e del ciclostile o del fotocopiatore.

Poiché i colori non possono essere riprodotti né dalle comuni fotocopiatrici né dalle matrici elettroniche e dal ciclostile, sarà sufficiente realizzare i disegni a matita, in bianco e nero, da ripassare con un pennarello nero dal tratto sottile per una resa più nitida.

Altri tipi di realizzazione

Come alternativa al fumetto e alla sua stampa con i mezzi sopra descritti, si può procedere alla realizzazione di una sequenza di disegni che, fotografati, costituiranno una o più serie di diapositive realizzate dai bambini stessi.

Si avrà così a disposizione una piccola diapoteca, con argomenti fantastici (fiabe, racconti) o scientifici che serviranno ai bambini stessi o ad altri.



44

Invece di acquistare costose e non sempre efficaci serie di diapositive o filmine fisse già confezionate, si tratterà di raccogliere i prodotti delle varie attività didattiche in serie di immagini fotografate che potranno essere fruite anche dagli altri.

In questo modo il frutto del lavoro di bambini e insegnanti non andrà perduto, come succede spesso, alla fine di ogni anno scolastico ma potrà costituire un patrimonio comune a disposizione di tutti i bambini di una stessa scuola.

La fase della progettazione di un prodotto di questo tipo è la stessa descritta per il fumetto.

---

(1) G. STRAZZULLA, I fumetti, Collana Enciclopedie Pratiche, Sansoni Editore, Firenze 1980, pag. 15.
(2) Ibidem, pag. 15.
(3) Dai Nuovi Programmi per la scuola elementare dell''85.
(4) ROMAN GUBERN (testo di), Il fumetto, collana "Grandi temi", Istituto Geografico De Agostini, Novara 1976, pag. 35.
(5) Ibidem, pag. 41.
(6) Ibidem, pag. 39.
(7) Ibidem, pag. 39.
(8) G. STRAZZULLA, op. cit., pag. 10
(9) ROMAN GUBERN, op. cit., pag. 39
(10) Questionario elaborato da un gruppo di insegnanti dell'A.I.M.C. di Nuoro, riportato in D. VOLPI, didattica dei fumetti, La Scuola, Brescia 1985, pag. 134.

4.2 LA FOTOGRAFIA: APPROCCIO AL FENOMENO OTTICO-CHIMICO

Nonostante la prima vera fotografia (chiamata allora eliografia) vedesse letteralmente la luce, per opera di Nicephore Niepce, in Francia, nell'ormai lontano 1826, il più che abbondante secolo e mezzo passato da allora, non ha reso meno magica e misteriosa, agli occhi dei più, la fotografia e i suoi procedimenti ottico-chimici.

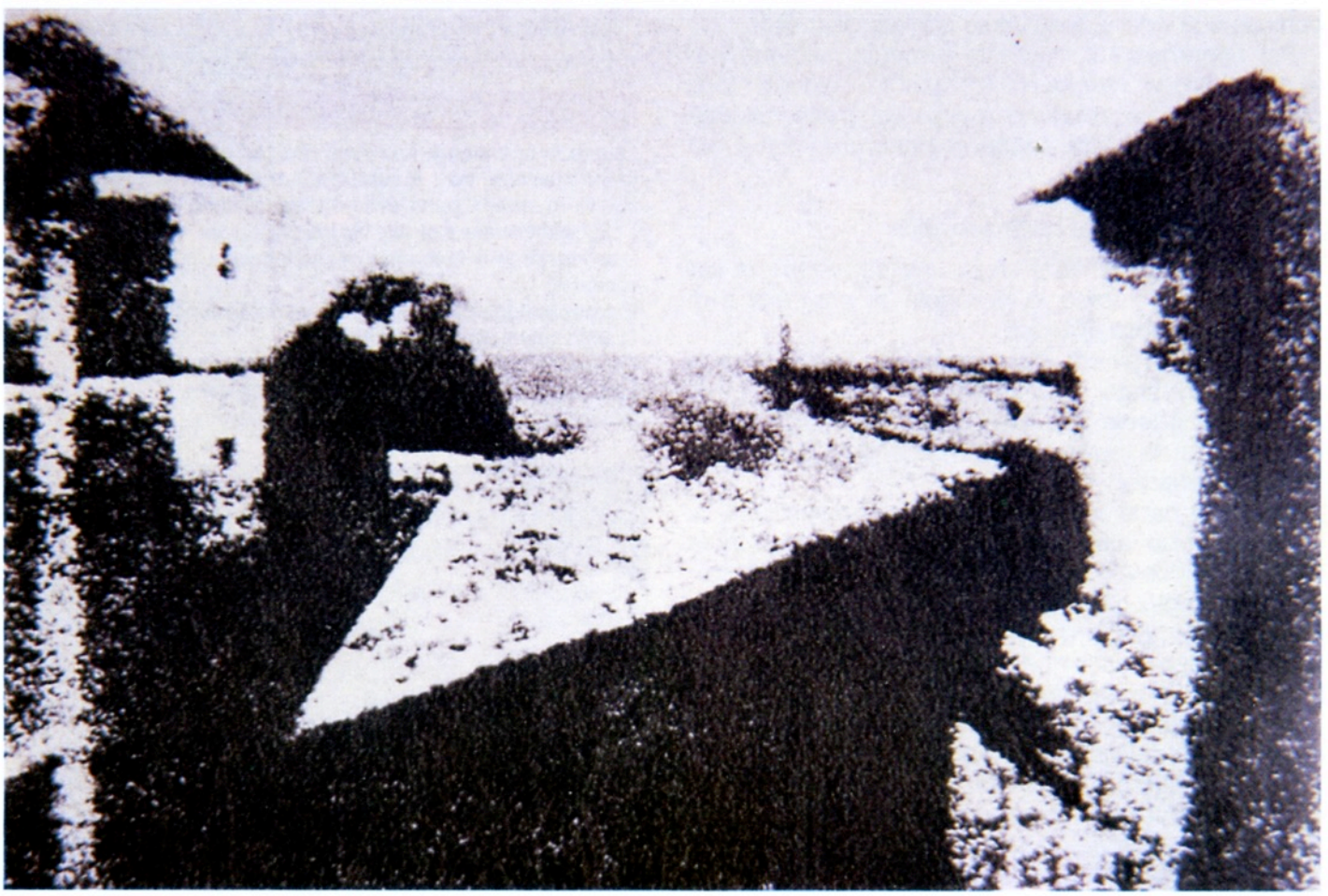
L'approccio qui proposto alla fotografia, che può avvicinare anche i bambini più piccoli alla comprensione del fenomeno chimico-ottico che sta alla base del processo fotografico, non prevede l'uso di strumenti costosi e sofisticati (cui peraltro non si mancherà di accennare) ma un itinerario inverso a quello che generalmente viene seguito da chi si avvicina alla fotografia.

Partiremo infatti da *esperienze* che chiameremo in senso lato *di "camera oscura"*, anche se, come vedremo, parecchie di esse si possono tranquillamente condurre alla luce del sole, per arrivare solo alla fine all'uso di qualcosa che ha a che vedere con la macchina fotografica.

Contrariamente a quanto si crede, per poter accostarsi ai procedimenti di camera oscura, non sono necessarie nozioni avanzate di fotografia né costose attrezzature.

L'itinerario didattico che proponiamo è perfettamente in linea con l'indicazione dei Nuovi Programmi più volte citata, in cui si afferma che l'educazione all'immagine deve prendere il via, sul piano operativo, tenendo conto delle capacità sensoriali del bambino.

Anche per la fotografia, quindi, l'*approccio iniziale avviene su un piano di "fisicità", in quanto il bambino "toccando e vedendo" capisce e apprende.*



1 *La prima fotografia della storia, ottenuta da Nicephore Niepce nel 1826*

a) Disegnare con la luce... alla luce

Quanto si crede generalmente, e cioè che una pellicola o un pezzo di carta sensibile, accidentalmente esposti alla luce, siano irrimediabilmente rovinati e da buttare, è vero solo in parte.

In realtà, per quanto sia vero che tali materiali non sono recuperabili ai fini di un loro uso "tradizionale", ci sono altri modi per ottenere da essi dei prodotti.

Ci si dovrà procurare del *cartoncino sensibile*, che si può trovare in un negozio ben fornito di articoli fotografici, in diversi tipi di superfici e dimensioni. Il cartoncino lucido ha il pregio di far riconoscere subito qual è il lato sensibile che è, appunto, quello lucido. Per le dimensioni può andar bene il formato 13 cm × 18.

Di ogni tipo e marca di cartoncino esistono *diverse gradazioni*. Durante questa fase non ci interessa sapere cosa siano e a cosa servano. Basterà chiedere al fotografo del cartoncino di gradazione *normale*.

La carta sensibile *scade*, come le medicine, ma per le nostre prove può andare benissimo anche del materiale scaduto.

È consigliabile estrarre dalla confezione, al buio completo, o almeno alla luce di una lampadina rossa, solo alcuni fogli per volta, che saranno messi in una busta a parte e tenuti, comunque, al riparo dalla luce.

La confezione originale, invece, va accuratamente richiusa e aperta al buio totale o alla luce rossa.

Per risparmiare il materiale è meglio, almeno per le prime prove, ritagliare in formati più piccoli i fogli della busta che abbiamo messo da parte. Questa operazione va svolta anche in penombra ma il più velocemente possibile.

Effetti della luce sulla carta sensibile

Sulla carta sensibile è stesa una *emulsione di sali d'argento* che hanno la proprietà di *ossidarsi* e di *scurirsi se esposti alla luce*.

Si possono avere altri esempi di sostanze che cambiano di stato o di aspetto in relazione a certe condizioni: il ferro che arruginisce, la mela che diventa scura, la nostra stessa pelle che, esposta al sole, si abbronza.

Anche la carta sensibile, lasciata in piena luce, si scurisce un po' alla volta in relazione a due fattori: la quantità di luce e il tempo di esposizione alla stessa.

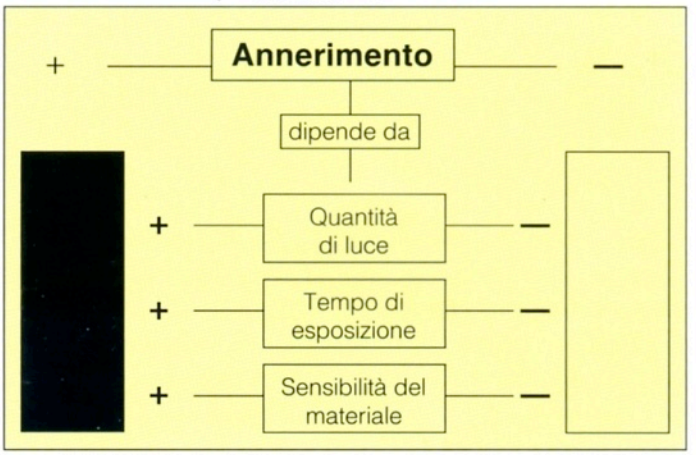
Per esempio, un foglio di carta sensibile lasciato sotto una lampada da 60 watt per dieci minuti, si scurisce allo stesso modo di un'altro foglio esposto per un'ora ad una lampada da 10 watt.

La luce del sole scurirà il foglio in tempo più breve di una lampada elettrica, e così via.

Un altro fattore è dato dalla sensibilità della carta, che può variare da marca a marca e da tipo a tipo della stessa marca. Una carta più sensibile, infatti, impiegherà meno tempo a scurirsi di un'altra meno sensibile.

L'interazione dei tre fattori è rappresentata nello schema n. 1.

Schema n. 1



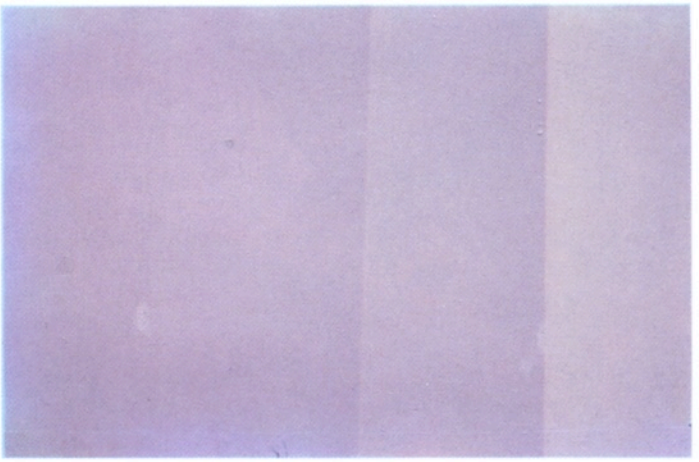
È interessante notare che lo scurimento della carta sensibile avviene senza l'uso di bagni di sviluppo e si può osservare e controllare a vista.

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Comprendere l'interazione dei tre fattori: quantità di luce, tempo di esposizione e sensibilità nel processo di ossidazione di un materiale sensibile alla luce.

UNITA' DI LAVORO 1

Lavora in una stanza illuminata dalla luce del sole ed estrai dal loro contenitore tre o quattro ritagli di cartoncino fotografico. Disponili in diversi punti della stanza; almeno uno deve essere vicino alla finestra e gli altri via via più lontani.
Dopo qualche minuto disponi i cartoncini tutti in fila sul tavolo e osservali.
È successo qualcosa alla superficie dei cartoncini?
Si sono scuriti allo stesso modo?
Dov'erano quelli che si sono scuriti di più?
Dov'erano quelli che si sono scuriti di meno?
Sai spiegare il perché di queste differenze?



2 *Diversi livelli di scurimento del cartoncino*

UNITA' DI LAVORO 2

Estrai dal loro contenitore altri tre o quattro ritagli di cartoncino sensibile e mettili tutti sul davanzale della finestra o sotto una lampada molto forte. Tenendo d'occhio l'orologio, ogni minuto che passa togli un cartoncino e mettilo al riparo dalla luce. Dopo tre o quattro minuti, quando li avrai tolti tutti, mettili vicini sul tavolo e osservali bene.
Si sono scuriti tutti allo stesso modo?
Quali cartoncini si sono scuriti di più?
Quali di meno?
Perché ci sono delle differenze?

UNITA' DI LAVORO 3

Prendi due ritagli di cartoncino sensibile di due marche diverse o di due tipi diversi della stessa marca.
Mettili sul davanzale della finestra o sotto una lampada forte ed esponili tutti e due alla luce per alcuni minuti.
Alla fine dell'esposizione osservali attentamente.
Si sono scuriti in modo uguale?
Se c'è una differenza, a cosa è dovuta, secondo te, dato che la quantità di luce e il tempo di esposizione erano gli stessi?

Obiettivo didattico n. 2
— Capire che è la luce che determina la formazione di una immagine sul materiale sensibile.

La proprietà della carta sensibile di scurirsi alla luce si può utilizzare in vari modi. Se si fa in modo che alcune parti del foglio siano più o meno illuminate o più o meno in ombra lo scurimento che si avrà non sarà uniforme.

Se, ad esempio, si appoggia direttamente sulla emulsione del foglio un oggetto in modo che aderisca alla sua superficie e che non lasci passare la luce, dopo un certo tempo, sollevandolo, si noterà che la carta si è scurita ma l'oggetto avrà lasciato sul foglio una *silhouette* più *chiara* e perfettamente riconoscibile come la sua ombra in negativo.

Sfruttando l'opacità di vari materiali e oggetti, si possono ottenere una serie di immagini molto suggestive. Utilizzando, ad esempio, delle *mascherine di cartoncino nero*, opportunamente ritagliate e sagomate a formare la silhouette di oggetti o personaggi, e appoggiandole direttamente sul lato emulsionato della carta, otterremo delle composizioni formate da zone chiare e zone più scure.

Per un uso ripetuto e più comodo delle stesse mascherine, esse potranno essere incollate su un foglio di *acetato trasparente*, di quelli che si usano per le lavagne luminose, che sarà posto a sua volta sul foglio di carta sensibile. Gli stessi fogli di acetato trasparente potranno essere usati disegnandovi direttamente sopra con un *pennarello vetrografico nero, indelebile*, più denso possibile.

L'acetato, posto a contatto con il foglio di carta sensibile, esposto alla luce, darà una copia esatta, in negativo, del disegno eseguito sull'acetato: i tratti neri del disegno, non avendo lasciato passare la luce, lasceranno una traccia chiara. Il resto del foglio di acetato, che avrà lasciato passare la luce, al contrario, si sarà scurito.

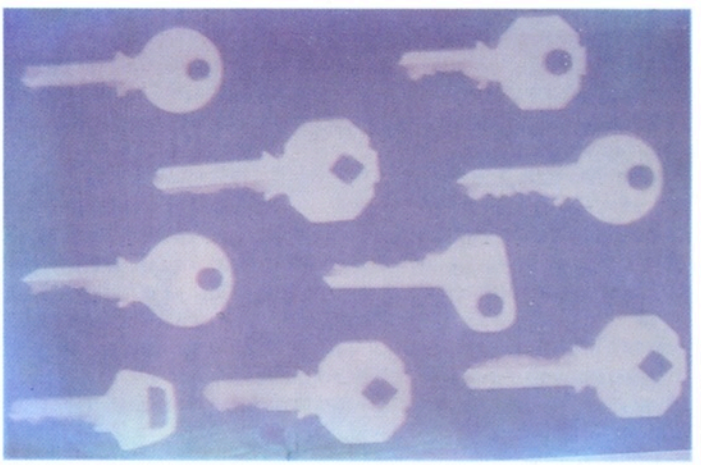
In questo tipo di lavori sarà utile sovrapporre al foglio di acetato posto sulla carta sensibile un vetro relativamente pesante che permetta la perfetta aderenza dell'acetato alla carta. Questo per evitare riflessi di luce sotto i segni di pennarello o sotto la silhouette di cartoncino, dati da una non perfetta aderenza delle superfici.

UNITA' DI LAVORO 4

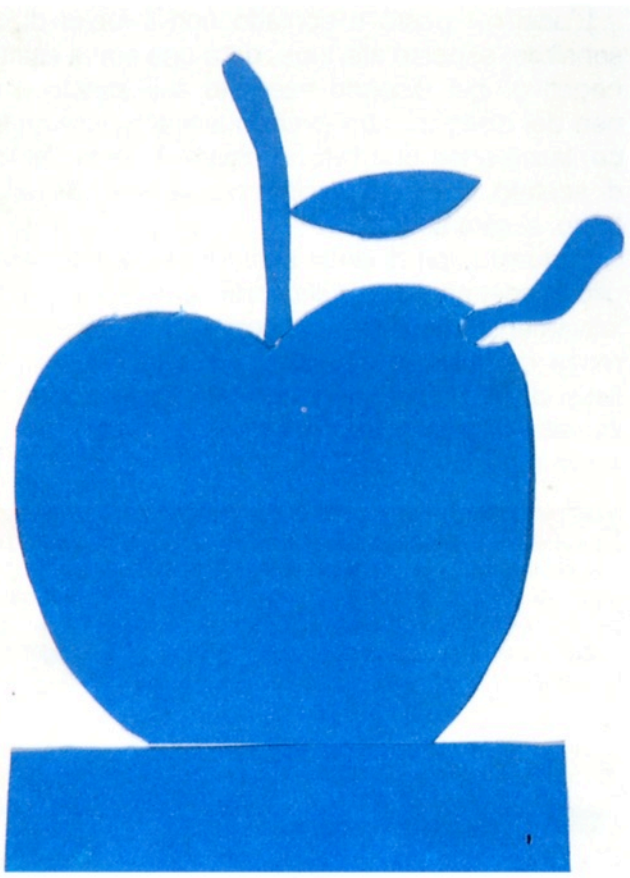
Prendi un cartoncino sensibile e mettici sopra un oggetto opaco qualsiasi, meglio se con poco spessore (una chiave, una forbice, una foglia ecc.) ed esponilo alla luce per qualche minuto.
Cosa apparirà sul cartoncino quando avrai tolto l'oggetto? (es. figg. n. 3, 4).



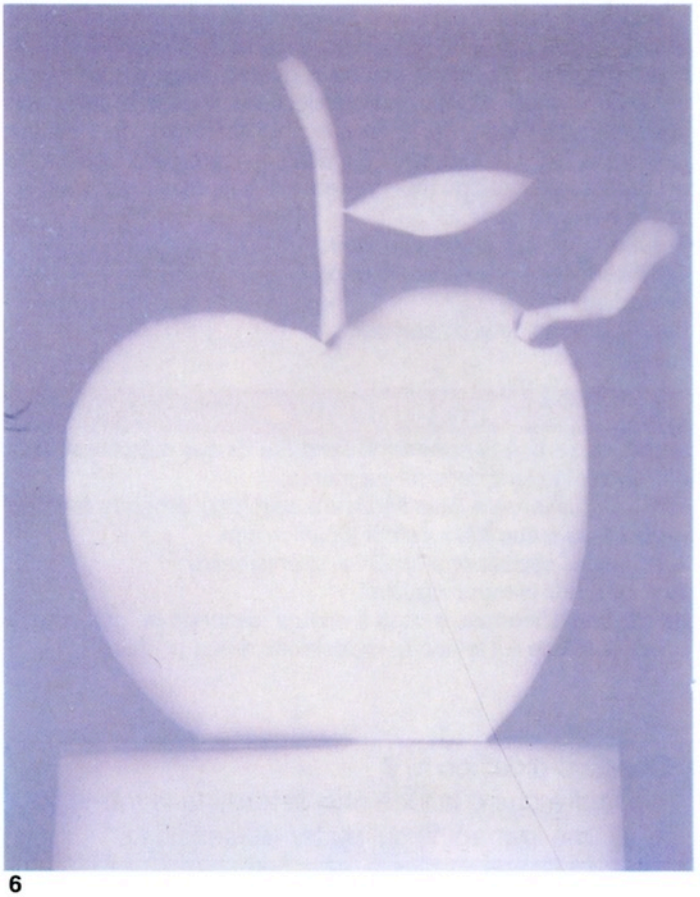
3



4



5



6

UNITA' DI LAVORO 5

Realizza con del cartoncino la sagoma di un oggetto, una persona, un animale, che incollerai per comodità su un foglietto di acetato trasparente. Metti poi la tua composizione a perfetto contatto con un foglietto di cartoncino sensibile, tenendo la sagoma ben pressata con un vetro spesso e pesante.
Esponi infine il cartoncino alla luce di una forte lampada per un paio di minuti.
Cosa apparirà sul cartoncino, una volta terminata l'esposizione? (Es. figg. n. 5, 6, 9).



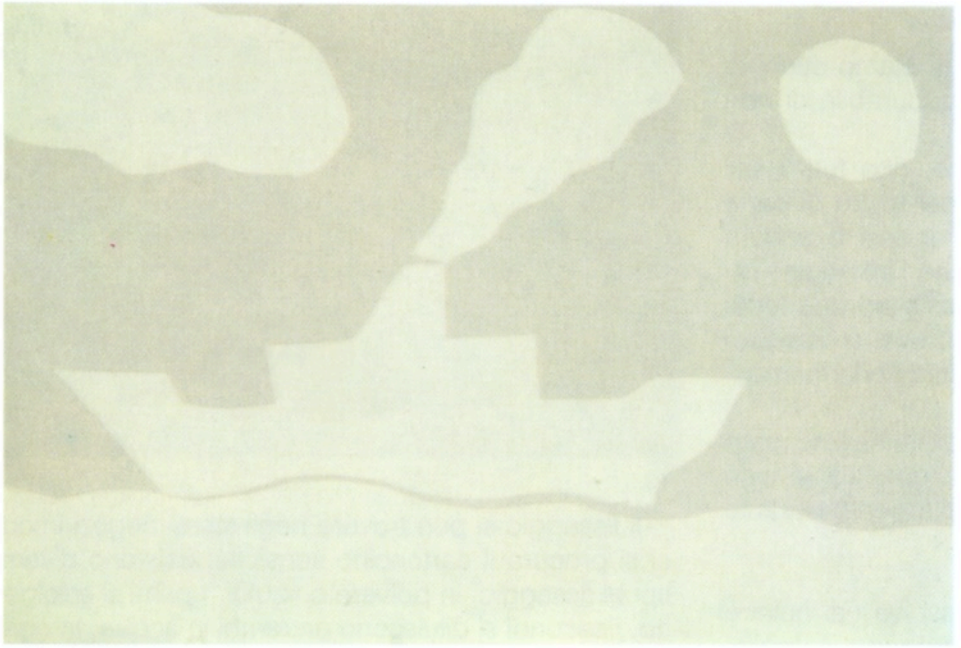
7

UNITA' DI LAVORO 6

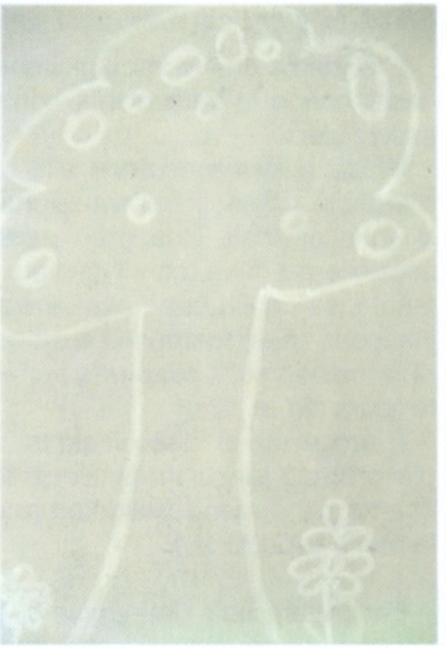
Prova ad eseguire un disegno su un foglietto di acetato trasparente, servendoti di un pennarello nero un po' speciale, detto "vetrografico".
Per risparmiare acetati... e soldi, dato che difficilmente i segni del pennarello sull'acetato si possono cancellare, ti suggeriamo di eseguire il disegno su un normale foglietto di carta e di ricalcare poi, con il pennarello vetrografico, i segni sull'acetato trasparente, sovrapponendo questo al tuo disegno originale. Una volta ultimata questa operazione, metti il foglietto di acetato a perfetto contatto con un cartoncino sensibile, servendoti del solito vetro spesso e pesante, ed esponi tutto alla luce.
Cosa si potrà osservare sul cartoncino dopo l'esposizione? (Es. figg. n. 7, 8, 10).



8



9



10

Obiettivo didattico n. 3
— Comprendere il significato di immagine positiva e negativa.

L'insegnante farà osservare che le immagini ottenute sono *"contrarie"*, cioè che alle zone scure dell'immagine realizzata dai bambini con la sagoma o con il pennarello sull'acetato corrispondono, nel cartoncino sensibile esposto alla luce, delle zone chiare e viceversa.

L'insegnante introdurrà a questo punto i *concetti di positivo e di negativo*, facendo notare che le immagini ottenute, sono immagini in *negativo*, cioè con i toni invertiti rispetto alla silohuette di partenza.

Attraverso la successiva unità di lavoro si cercherà di realizzare un vero e proprio negativo da cui ricavare una immagine positiva.

UNITA' DI LAVORO 7

Prendi un pezzo di pellicola nera, di quelle che di solito sono all'inizio dei rullini che i tuoi genitori o la tua maestra portano a sviluppare e, sulla parte opaca, con la stessa tecnica del graffito, prova a graffiare la superficie con la punta di un chiodo, realizzando una piccola composizione.

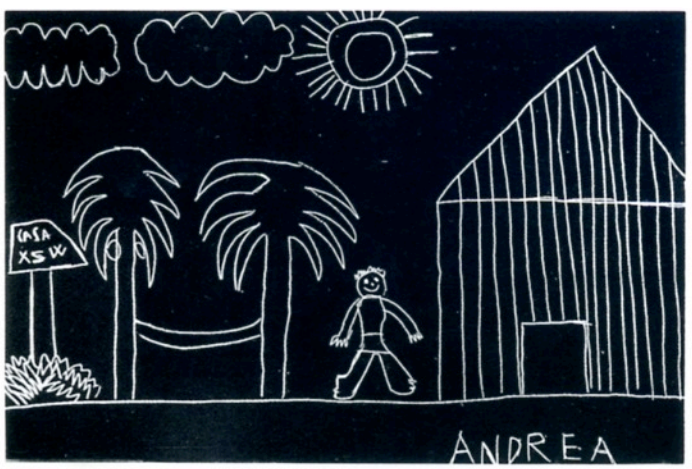
Come potrai vedere, i segni fatti con il chiodo sono diventati trasparenti perché hai graffiato via la sostanza che si trova in superficie.

Se questo non si è verificato, prova a ripassare i segni con una punta più sottile o accertati di non aver cercato di graffiare la pellicola dalla parte lucida (attento! il graffito sulla pellicola riesce solo dalla parte opaca).

Se non hai i pezzetti di pellicola, puoi ottenere più o meno lo stesso risultato stendendo dell'inchiostro di china su un pezzetto di acetato e, una volta che l'inchiostro si è asciugato, procedendo con il graffito, come per la pellicola.

In un caso o nell'altro, avrai ottenuto un disegno con dei segni chiari e lo sfondo nero.

Osserva che cosa succede se metti la pellicola o l'acetato così trattati sopra ad un foglietto di cartoncino sensibile, pressando il tutto con il solito vetro pesante (es. figg. n. 11, 12).



11

12

Effetti del fissaggio sulla carta sensibile

È evidente che le immagini che abbiamo ottenuto finora hanno la particolarità non trascurabile di *non essere stabili.*

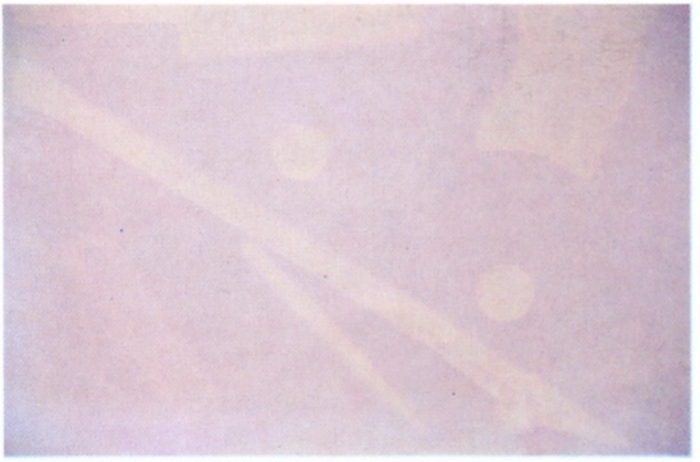
Infatti, nella esposizione alla luce, non tutti i sali d'argento presenti nell'emulsione del foglio di carta si sono ossidati. Una gran parte di essi è ancora sensibile alla luce, con il risultato che l'immagine ottenuta, se continua ad essere esposta ad una fonte luminosa, in un tempo più o meno breve, si *dissolverà* lasciando sulla carta una superficie uniformemente scura (fig. n. 13).

Il processo di dissolvimento dell'immagine sarà più o meno lungo in relazione alla quantità di luce che ha più o meno ossidato i sali d'argento durante la prima esposizione.

Per evitare che l'immagine si dissolva nel nulla è necessario pertanto *fissarla* immergendo il foglio, per qualche minuto, dentro *un bagno* detto appunto di *"fissaggio"* che ha la proprietà di eliminare i sali d'argento residui, ancora sensibili alla luce, stabilizzando l'immagine.

Durante l'azione del bagno di fissaggio il colore delle zone scure della carta sensibile cambierà dal verde/bluastro o violaceo, al rosa/marroncino (anche se la carta che usiamo, val la pena di ricordarlo, è per la stampa di foto in bianco e nero). Tali colori possono anche essere diversi da tipo a tipo o da marca a marca di carta sensibile ma il risultato cromatico di partenza certamente cambierà, rendendo però stabile l'immagine. In ogni caso, le zone non esposte diventeranno di un bianco brillante.

Sarà utile ricordare che, se l'esposizione alla luce è stata relativamente breve, e se ci sono ancora molti sali d'argento non ossidati, dopo il fissaggio l'immagine apparirà sbiadita o sparirà quasi completamente: infatti, l'effetto del fissaggio sulla carta non esposta o poco esposta alla luce è di sbiancarla quasi completamente.



13

Il fissaggio si può trovare negli stessi negozi in cui ci si procura il cartoncino sensibile. Esistono diversi tipi di fissaggio: in polvere o liquidi. I primi si sciolgono, i secondi si diluiscono entrambi in acqua. In ogni caso i rapporti di diluizione sono sempre indicati sulla confezione.

I tempi necessari per fissare a fondo la carta sensibile sono indicati nella confezione e possono variare in conseguenza del tipo di fissaggio usato e della diluizione con l'acqua.

Non bisogna dimenticare, per quanto riguarda lo svolgimento dell'attività, il seguente materiale:

1) *Una bacinella*, o qualcosa di piatto, adatto a contenere sia il fissaggio sia i cartoncini della grandezza desiderata;
2) *Una pinza* per immergere ed agitare i cartoncini dentro al fissaggio. Il liquido di fissaggio non è tossico ma, a persone particolarmente sensibili, potrebbe provocare irritazione alla pelle. È meglio quindi evitare il contatto diretto con le mani e usare una pinza.
3) *Un recipiente* o una bottiglia, perfettamente tappabili, per riporre il liquido di fissaggio appena usato. Il fissaggio si conserva molto più a lungo se tenuto al buio (ad es. dentro un armadietto);
4) *Una normale lampada a luce bianca*, di almeno 100 watt, per l'esposizione alla luce.



14 *Strumentazione necessaria per le esperienze con il fissaggio.*

Sarà necessario, dopo il fissaggio, *lavare a fondo le copie ottenute in acqua corrente* o cambiando spesso l'acqua del recipiente in cui sono immerse. Tale lavaggio è necessario in quanto se sulla carta sensibile restano tracce di fissaggio, esse con il tempo tendono a ossidarsi provocando sulla copia delle macchie o addirittura facendo dissolvere un po' alla volta l'immagine, annullando così l'effetto del fissaggio stesso.

Il lavaggio sarà molto più breve se si userà *carta sensibile "politenata"*. Se si usa carta fotografica tradizionale (più economica) il lavaggio dovrà essere di almeno mezz'ora.

Obiettivo didattico n. 4
— Capire la funzione chimica svolta dal liquido di fissaggio e la sua importanza per la conservazione delle immagini fotografiche.

I bambini stessi, dopo i primi esperimenti, si saranno resi conto che le immagini ottenute sono *"lucifughe"* ossia che, se esposte ancora alla luce, un po' alla volta, *tenderanno a dissolversi.*

A questo punto l'insegnante, dopo aver accennato al fenomeno dell'ossidazione dei sali d'argento esposti alla luce e agli altri esempi di ossidazione riscontrabili in natura, introdurrà l'uso del fissaggio. I bambini saranno invitati a immergere le loro composizioni nel liquido e ad osservare cosa succede. Se l'insegnante lo riterrà opportuno, potrà scegliere di introdurre subito, fin dalle prime prove, l'uso del fissaggio.

La spiegazione del fenomeno della stabilizzazione delle immagini dovrà scaturire dalla discussione e dalle ipotesi formulate dai bambini stessi.

UNITA' DI LAVORO 8

Se lasci ancora alla luce una delle composizioni ottenute con l'esposizione alla luce dei cartoncini sensibili, cosa succede all'immagine?
Come mai l'immagine tende a scomparire?

UNITA' DI LAVORO 9

Immergi un cartoncino sensibile, sul quale hai già effettuato una delle tue composizioni, nel liquido che la maestra ha preparato nella bacinella di plastica e osserva che cosa succede. Dopo un paio di minuti tòglilo, lavalo bene in acqua e mettilo accanto ad un'altra composizione che non è stata immersa, esponile entrambe alla luce e osserva l'effetto dell'esposizione sulle due composizioni (figg. n. 15, 16).
Cosa succede a quella passata nel liquido?
Cosa succede a quella che non è stata passata?
Prova a spiegarti cosa è successo e confronta le tue ipotesi con quelle dei compagni.



15

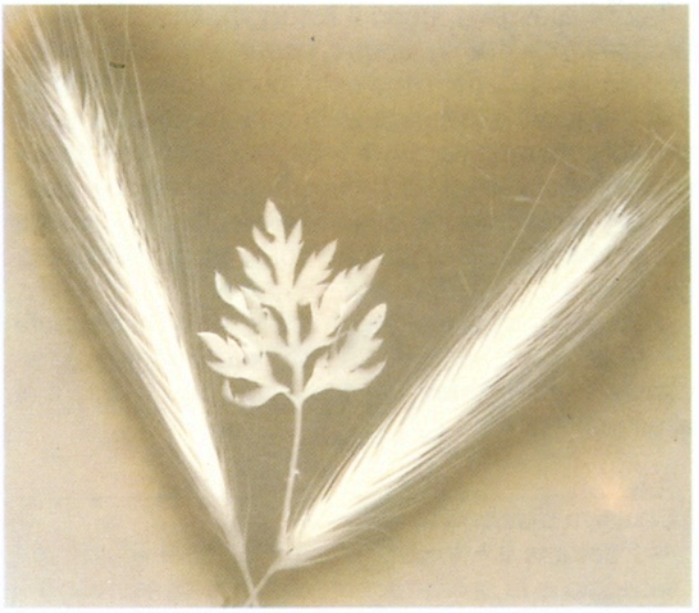
16

UNITA' DI LAVORO 10

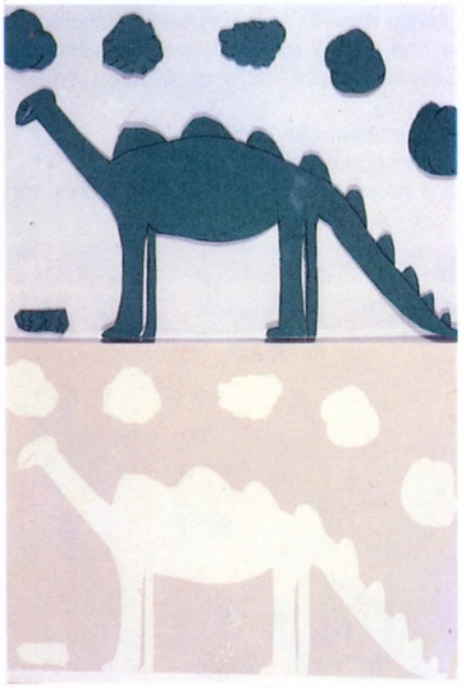
Prova adesso a realizzare delle composizioni come quelle suggerite nelle unità di lavoro precedenti (con oggetti, sagome, disegni su acetati trasparenti) mettile a contatto con dei cartoncini sensibili e, dopo averli esposti alla luce, immergili dentro il liquido di fissaggio.
Ricordati che, alla fine, i cartoncini vanno lavati in acqua corrente altrimenti i resti del fissaggio potrebbero ossidarsi a loro volta e rovinare la composizione (figg. n. 17 e segg.).



17



18



19



20



21



22

23

Obiettivo didattico n. 5
— Capire che il liquido di fissaggio può essere usato anche come mezzo tracciante.

Abbiamo visto che il fissaggio cambia il colore delle zone esposte e sbianca quelle non esposte (la carta sensibile, anche non esposta, non è mai bianca ma possiede una lieve sfumatura verdastra o color crema).

Tale effetto del liquido di fissaggio si può utilizzare anche in altro modo, come se si trattasse di una specie di *inchiostro invisibile* che si materializza a poco a poco sul foglio.

Nei punti in cui il pennino o il pennello avranno lasciato più fissaggio resteranno dei segni più chiari mentre dove ci sono solo tracce deboli di liquido i segni appariranno più scuri. In questo modo si possono ottenere anche delle sfumature.

È possibile, inoltre, ottenere la stampa di oggetti, foglie, sezioni di verdure, ecc., inumiditi nel fissaggio e messi a contatto diretto con il foglio di carta sensibile.

Il disegno che, ad esempio, una foglia avrà lasciato sulla carta resterà *stabile* mentre il resto, se esposto alla luce, continuerà a scurirsi (fig. n. 26).

Ovviamente, quando lo scurimento sarà ad un punto avanzato, si potrà fissare del tutto l'immagine immergendola completamente, per qualche minuto, nel bagno di fissaggio.

UNITA' DI LAVORO 11

Per il seguente esperimento mettiti in un ambiente in cui la luce non sia troppo forte altrimenti lo scurimento del cartoncino su cui lavori potrebbe essere troppo veloce.
Dopo aver fatto uno schizzo da usare come modello, cerca di riprodurre il disegno usando il liquido di fissaggio come se fosse inchiostro o colore (es. figg. n. 24, 25).
Per farlo, intingi un pennino o un pennello dalla punta sottile nel fissaggio e traccia con esso dei segni su di un cartoncino sensibile.
Osserva bene che cosa succede e cerca di spiegarne il perché.

UNITA' DI LAVORO 12

Prova a tagliare una cipolla in modo da ottenerne una sezione e immergila nel fissaggio, facendo attenzione che non sia né troppo imbevuta né troppo poco.
Mettila poi a contatto con il cartoncino sensibile esponendo il tutto alla luce: ti accorgerai alla fine dell'esposizione che essa ha lasciato sul cartoncino l'impronta della sua struttura.

Probabilmente, prima di ottenere un risultato accettabile, dovrai fare più tentativi: non scoraggiarti e prova anche con foglie, e sezioni di altri vegetali (fig. n. 26).



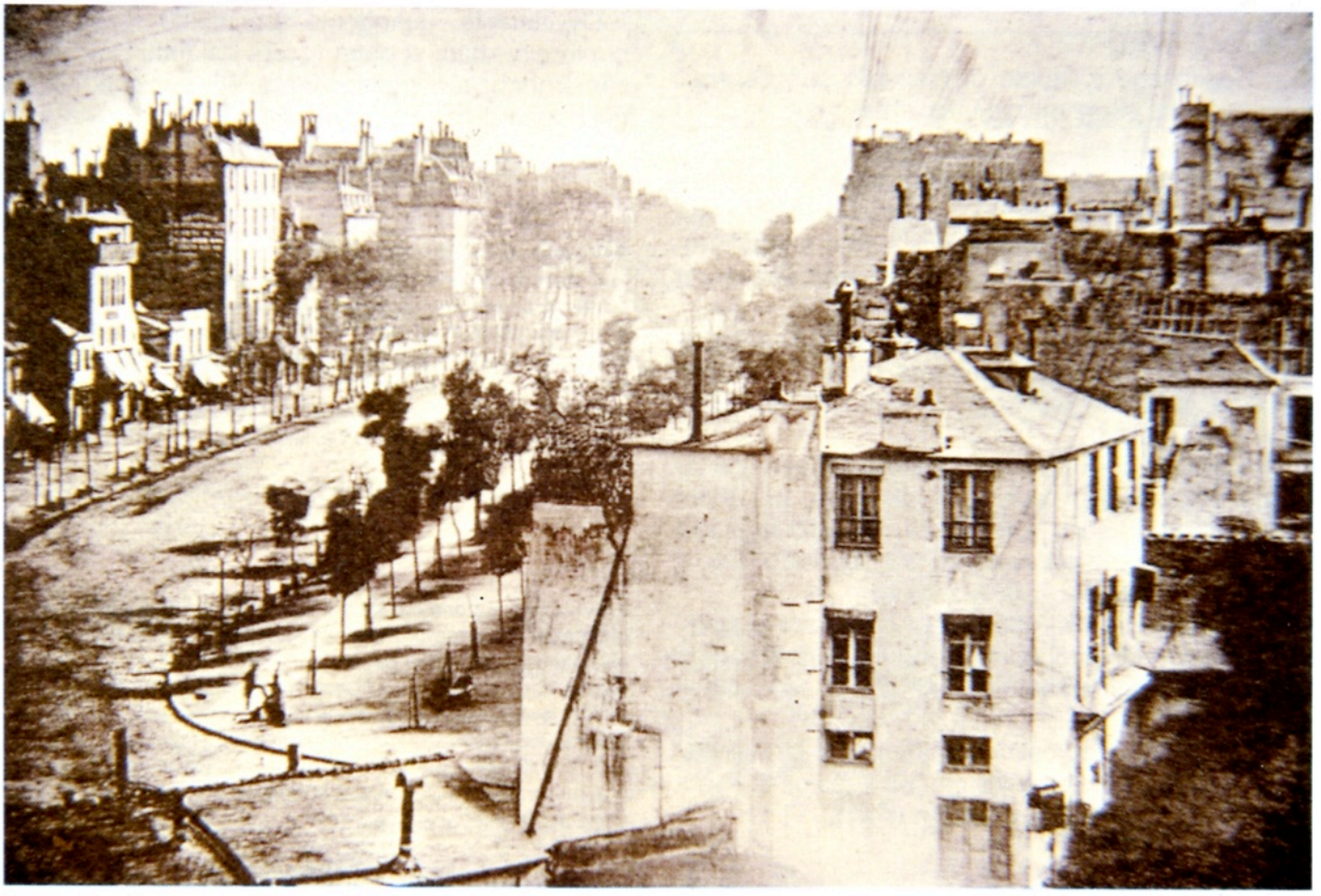
24



25



26



27 *Dagherrotipo*

b) *Disegnare con la luce in "camera oscura"*

Nei paragrafi precedenti abbiamo parlato della possibilità di ottenere delle immagini fotografiche senza l'uso di particolari attrezzature e lavorando tranquillamente alla luce. Vedremo ora alcune tecniche che si possono mettere in pratica in quella che comunemente viene chiamata *camera oscura* e che, senza l'uso di chissà quali attrezzature, può consistere semplicemente in un locale oscurato.

In camera oscura useremo un secondo bagno, diverso dal fissaggio: *il rivelatore o sviluppo.*

Effetti dello sviluppo sulla carta sensibile

Nelle precedenti esperienze, svolte con la sola luce o con la luce e il fissaggio, abbiamo constatato che occorre una esposizione molto lunga per riuscire ad ottenere un'immagine che, una volta fissata, possa essere osservata agevolmente.

Il processo di annerimento della carta sensibile, però, può essere accelerato dall'uso del considdetto *bagno di sviluppo o rivelatore.*

Per capire la funzione di questo bagno occorre rifarci alla storia della fotografia.

Le lunghe esposizioni per ottenere una immagine, nei primi tempi erano necessarie sia per la scarsa sensibilità dei materiali dell'epoca, sia per il fatto che l'immagine fotografica si formava con una semplice esposizione alla luce del materiale sensibile posto all'interno delle prime rudimentali macchine fotografiche.

L'immagine, quindi, si formava da sola, un po' alla volta, sul supporto sensibile, carta o zinco, che alla fine veniva semplicemente fissato.

I primi *dagherrotipi* non erano altro che delle *lastre di zinco* rese foto-sensibili le quali, una volta fissate, mostravano un'immagine negativa. Questa, per apparire in positivo, andava osservata con una certa angolazione di luce.

In realtà, anche con una breve esposizione, la carta sensibile o la pellicola, subiscono una sia pure minima ossidazione ma l'immagine resta nascosta o latente, in quanto, osservando la superficie del foglio sensibile o della pellicola non appare niente.

La *funzione del bagno di sviluppo* è quella di *accelerare il processo di ossidazione dei sali d'argento "rivelando"* (da cui il nome anche di bagno "rivelatore") *l'immagine che prima era solo latente.*

Questo è l'uso che si fa del "rivelatore" in camera oscura.

Per svolgere la sua funzione normale, esso richiede da parte della carta sensibile una esposizione alla luce molto breve.

I cartoncini sensibili che abbiamo esposti, nelle esperienze precedenti, alla luce di una forte lampada per due o tre minuti, immersi nel rivelatore prima di essere fissati diventano in breve tempo completamente neri. Ciò significa che la quantità di luce appena sufficiente per formare l'immagine con la sola esposizione, usando il rivelatore, diventa eccessiva. Se invece immergiamo in questo bagno un foglio di carta già fissato, non succederà niente, perché il fissaggio ha eliminato ogni traccia di sali ancora sensibili.

Usando il rivelatore, si deve operare in uno stanzino buio, illuminato da una debole luce di sicurezza rossa o giallo verde, alla quale la carta fotografica non è sensibile.

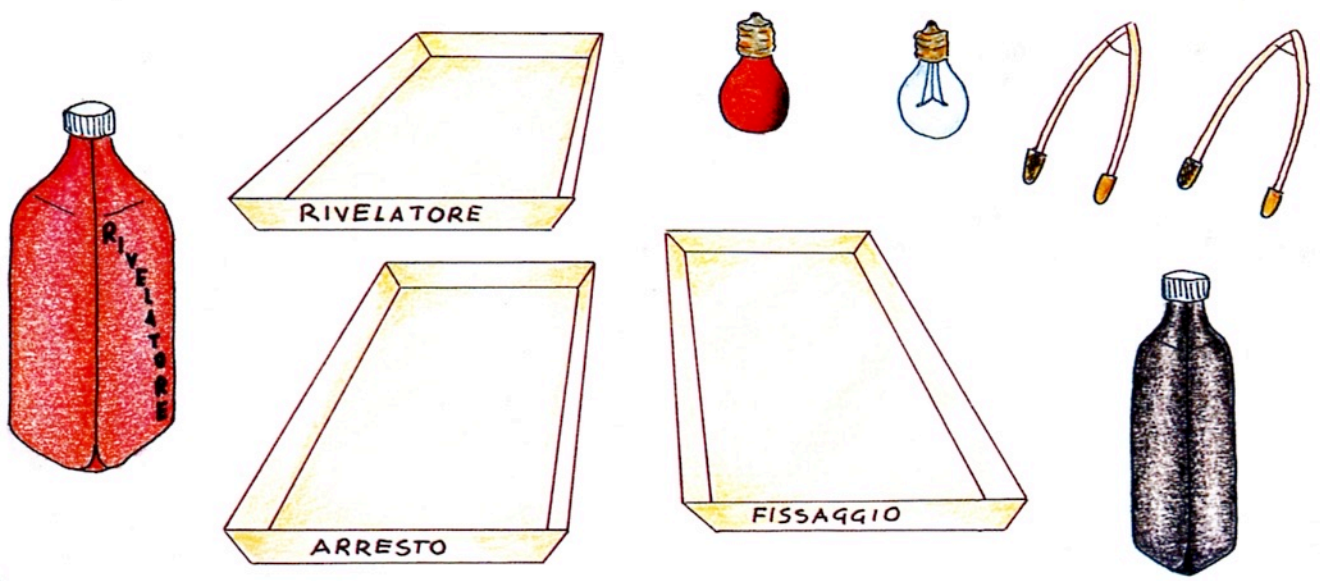
Per lavorare in camera oscura, quindi, occorre attrezzarci del seguente *materiale* (vedi Fig. n. 28).

1) *Il rivelatore,* che si compra in un negozio fotografico; bisogna specificare che si desidera del rivelatore per carta; esiste infatti anche quello per le pellicole. Quello per carta, come il fissaggio, si trova generalmente liquido, da diluire con acqua secondo le indicazioni della confezione.
2) *Una seconda bacinella*, o qualcosa di adatto a contenere sia il rivelatore che i cartoncini della grandezza desiderata.
3) *Una terza bacinella*, contenente acqua, per sciacquare i cartoncini dopo l'immersione nel rivelatore ed arrestare così la sua azione prima di immergerlo nel fissaggio. Questo bagno di arresto permette di non inquinare il fissaggio con il rivelatore e di farlo durare di più.
4) *Una seconda pinza* per immergere ed agitare i cartoncini dentro il rivelatore (che, come il fissaggio, non è tossico, anche se è meglio evitare il contatto con le dita). Una molletta per biancheria può andare bene)
5) *Una recipiente o una bottiglia perfettamente tappabili*, per riporre il rivelatore appena usato. Esso, come il fissaggio, si conserva molto più a lungo se tenuto al buio.
6) *Una lampada di sicurezza rossa* (o giallo-verde) da acquistare nel negozio fotografico. È sconsigliabile provare a dipingere di rosso una lampadina normale perché potrebbe essere pericoloso: la vernice, con il calore, potrebbe sviluppare gas tossici o prendere fuoco!
7) *Una lampada bianca da 60 watt*, da tenere ad una distanza di circa un metro alta sul piano di lavoro. Essa ci permetterà sia di fornire la luce necessaria all'esposizione della carta sensibile sia di illuminare il piano per sistemare le cose prima dell'esposizione. Ci sarà utile, anche, per esaminare il risultato finale dello sviluppo e del fissaggio.

Bisogna precisare che i cartoncini sensibili che si useranno in camera oscura non dovranno mai essere estratti dalla loro confezione alla luce bianca, anche attenuata, ma solo alla luce rossa.

Per verificare se l'ambiente è perfettamente oscurato, spegneremo sia la luce bianca che quella rossa e resteremo qualche minuto al buio completo, in modo che il nostro occhio, abituandosi poco alla volta all'oscurità, ci riveli eventuali spiragli di luce di cui non ci eravamo accorti.

Indicativamente, si potrà dire che eventuali spiragli provenienti da sotto le porte o dagli infissi delle finestre, se non si riflettono direttamente sulla carta sensibile, non la dovrebbero danneggiare. Se però, dopo qualche minuto, oltre agli spiragli di luce, i nostri occhi cominceranno a percepire abbastanza distintamente anche gli oggetti che ci circondano, sarà proprio il caso di rivedere tutto l'oscuramento della stanza. Occorrerà in questo caso usare del cartoncino da disegno nero che, se applicato correttamente nei punti critici, con del nastro adesivo pure nero, non lascerà assolutamente passare la luce.



28

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 6
— Comprendere l'azione chimica svolta dal rivelatore e la sua funzione in fotografia.

Dopo aver fatto qualche prova iniziale sugli effetti del rivelatore, l'insegnante può proporre ai bambini la realizzazione di composizioni analoghe a quelle prodotte in piena luce con il cartoncino sensibile e il fissaggio ma con *effetti e tonalità diverse.*

UNITA' DI LAVORO 13

In piena luce prova ad immergere un cartoncino sensibile dentro il liquido di sviluppo preparato dall'insegnante.
Cosa succede?
Perché, secondo te, è diventato tutto nero?

UNITA' DI LAVORO 14

Prova a chiuderti in uno stanzino buio, che sia illuminato solo da una luce rossa e immergi un cartoncino nuovo nel liquido di fissaggio.
Come mai non diventa nero?
Mentre il cartoncino è dentro al bagno di sviluppo, prova ad accendere la luce bianca. Cosa succede e perché?

Obiettivo didattico n. 7
— Saper utilizzare il rivelatore per realizzare composizioni analoghe a quelle già eseguite con la luce e il fissaggio ma con risultati cromatici diversi.

Si spegne la luce bianca e, alla sola luce di sicurezza, si pone sul piano di lavoro un foglio di carta sensibile. Sopra il foglio sistemiamo degli oggetti e accendiamo ora la luce bianca in modo che illumini per qualche istante il foglio di carta sensibile.

Il tempo preciso non può essere indicato in quanto esso dipende dalla luminosità della lampadina, dalla sua distanza dal foglio di carta e dalla sensibilità della stessa carta, che può variare secondo il tipo e la marca.

Una volta stabilito questo tempo di esposizione in base a prove ed errori, se le tre variabili indicate (intensità della lampada, la sua distanza e il tipo o marca della carta) restano costanti, anche il tempo resta fisso e può essere usato con una discreta precisione. Indicativamente possiamo dire che esso può variare da un paio di secondi ad una decina di secondi e più, in relazione anche al tipo di lavoro che stiamo facendo.

Dopo aver esposto alla luce bianca il foglio di carta sensibile, alla sola luce di sicurezza vedremo che in esso non compare nessuna immagine. In realtà, come abbiamo già visto, *l'immagine c'è ma è latente. Per rivelarla bisogna immergere il foglio nel bagno di sviluppo. In un paio di minuti la carta si annerirà* completamente, tranne nelle zone che erano coperte dagli oggetti che, invece, appariranno perfettamente bianche.

Dopo un paio di minuti sciacqueremo bene il nostro foglio nel *bagno di arresto* e lo immergeremo nel *bagno di fissaggio.* Se il bagno è fresco, dopo circa trenta secondi l'immagine sarà già sufficientemente stabilizzata da poter essere esaminata alla luce bianca, anche se, comunque, si avrà l'accortezza di lasciarla immersa nel fissaggio ancora per qualche minuto perché l'azione di eliminazione dei sali d'argento residui sia portata a termine fino in fondo.

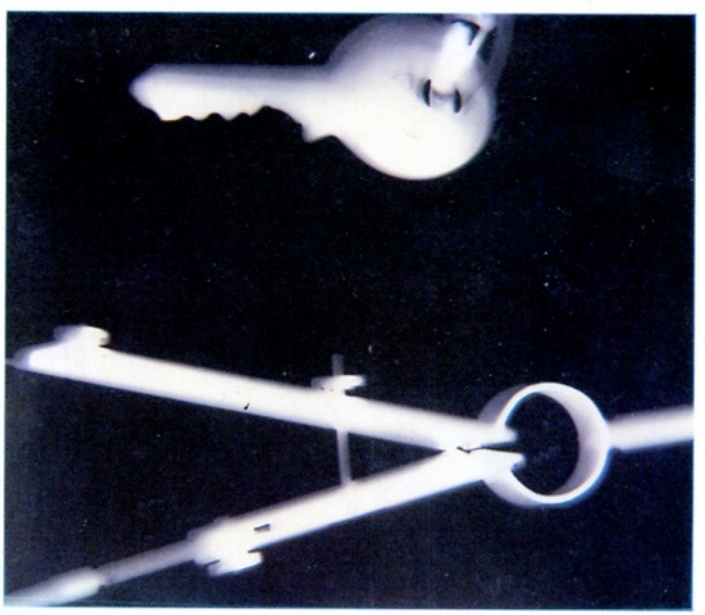
Al termine del fissaggio i cartoncini vanno sciacquati in acqua. Dopo questa prima prova ci si potrà sbizzarrire a inventare composizioni varie con gli oggetti più disparati, che ci daranno immagini *con lo sfondo nerissimo e la silhouette degli oggetti bianca* (fig. n. 29).

L'effetto sarà anche più suggestivo se si useranno oggetti traslucidi, semitrasparenti o addirittura di vetro. In questo caso il tempo di esposizione dovrà essere variato in quanto gli oggetti usati non sono opachi e lasciano passare di più la luce. Il risultato finale sarà dato dalla silhouette degli oggetti arricchito da un suggestivo *effetto di chiaroscuro*.

Potremo ottenere delle immagini più elaborate se useremo le stesse mascherine di cartone su acetato, gli stessi disegni con pennarello vetrografico nero su acetato trasparente o gli stessi graffiti eseguiti su pellicola nera o su un foglio trasparente ricoperto di inchiostro di china.

L'immagine che otterremo illuminando brevemente questi lavori presenterà, come per le silhouette di oggetti, zone completamente nere e altre zone bianche, corrispondenti alle mascherine di cartone, ai segni del pennarello ed ai graffiti sulla china.

L'immagine sarà negativa rispetto a quella che noi avremo preparata sul nostro foglio di acetato: le zone in cui passa luce risulteranno nere, quelle in cui la luce non passa, al contrario, risulteranno bianche.



29

UNITA' DI LAVORO 15

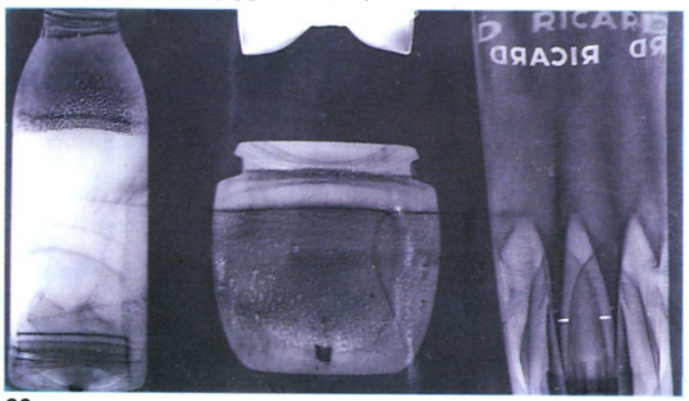
Prova, in camera oscura, alla luce rossa, a mettere sui cartoncini sensibili degli oggetti opachi e ad illuminarli per un brevissimo istante con la luce bianca.
Una volta spenta la luce bianca, osserva attentamente alla luce rossa il cartoncino. Gli oggetti hanno lasciato la loro impronta? Perché no?

UNITA' DI LAVORO 16

Prova, sempre alla luce rossa, ad immergere nel rivelatore i cartoncini sensibili che hai esposto per qualche secondo alla luce bianca nell'esercizio precedente.
Sei in grado di prevedere cosa succederà?
Come mai, dopo un paio di minuti, compaiono sul cartoncino le sagome che prima non si vedevano? Cos'è successo (fig. n. 31)?

UNITA' DI LAVORO 17

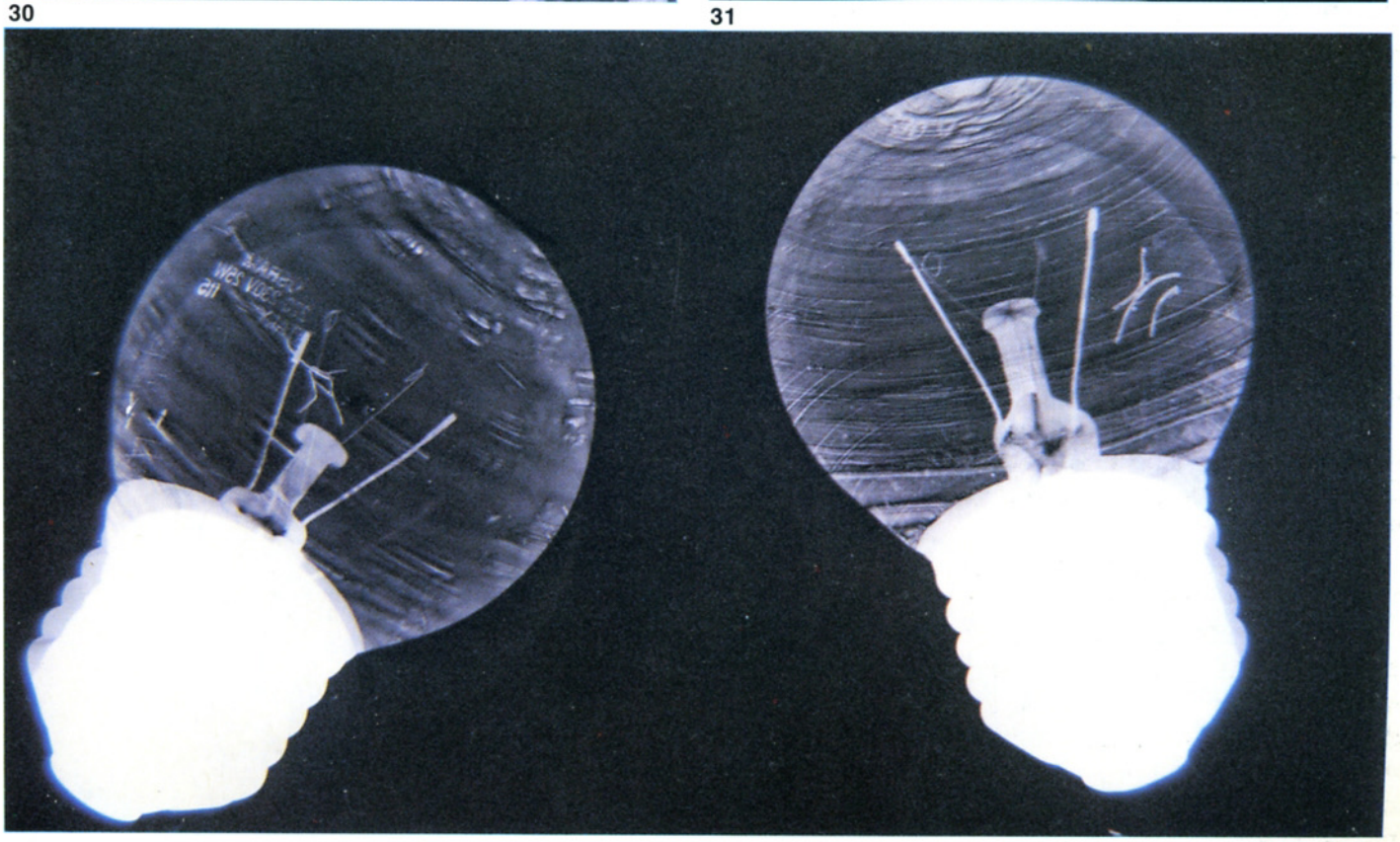
Prova a mettere sopra un cartoncino degli oggetti trasparenti o traslucidi. Cosa succederà secondo te? Verifica se i risultati sono come avevi previsto (figg. n. 30, 32).



30



31



32

UNITA' DI LAVORO 18

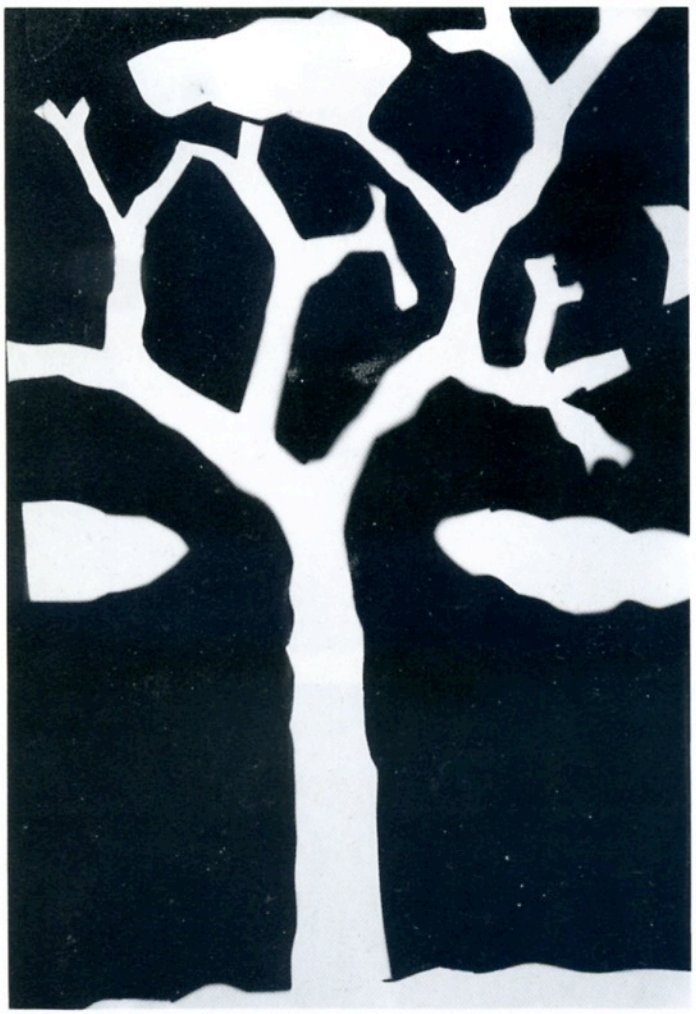
Prendi le sagome di cartoncino che avevi realizzato negli esperimenti con la luce e il fissaggio e verifica il risultato che puoi ottenere usando il rivelatore (es. figg. n. 33, 34).

UNITA' DI LAVORO 19

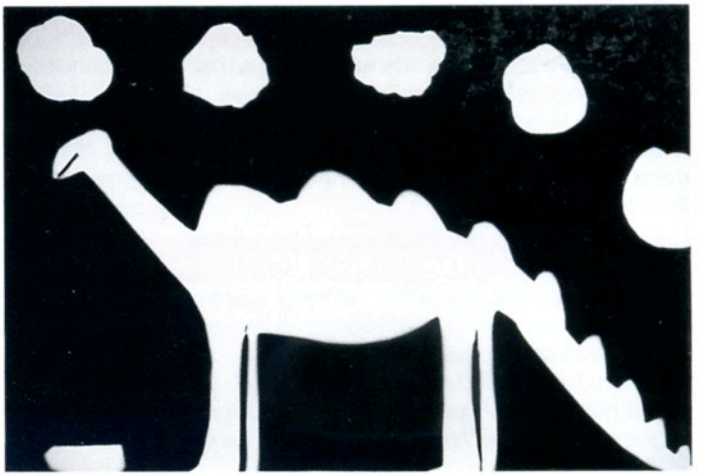
Utilizza i disegni eseguiti su acetato trasparente per produrre delle immagini da realizzare con il rivelatore (es. figg. n. 35, 36).

UNITA' DI LAVORO 20

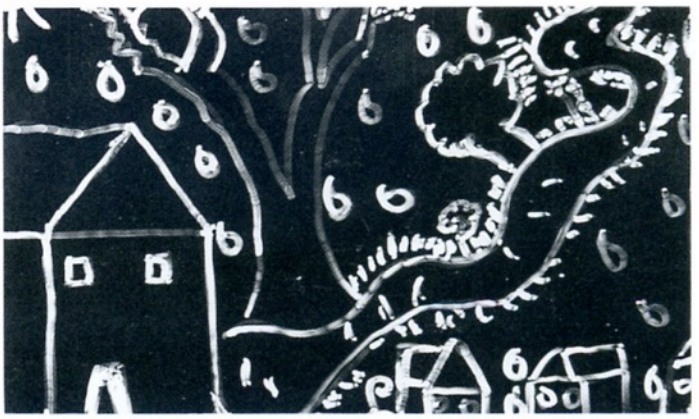
Che risultati ottieni dai graffiti su pellicola usando il rivelatore (es. figg. n. 37, 38)?



33



34



35



36



37



Disegnare alla luce con il rivelatore

Possiamo provare, come già abbiamo fatto con il bagno di fissaggio, a usare il rivelatore *come colore* o *come inchiostro*, dipingendo sulla carta sensibile con un pennello intinto nello sviluppo. È questa una attività che si può svolgere in piena luce, in modo che i cartoncini sensibili restino esposti a lungo ad una fonte luminosa. Il risultato sarà che la carta, nei punti in cui è venuta a contatto con il rivelatore, si scurirà più o meno in relazione alla quantità di liquido usato, dando un effetto di inchiostro di china diluito su sfondo bianco.

Potremmo ricorrere poi alla stampa per contatto diretto di oggetti, sezioni di verdura, foglie, eccetera. Nel primo come nel secondo caso, otterremo una immagine con i toni invertiti rispetto a quella ottenuta con il fissaggio.

Ovviamente le immagini, per restare stabili, vanno passate nel fissaggio e accuratamente lavate alla fine.

Obiettivo didattico n. 8
— Rendersi conto delle possibilità espressive offerte dal rivelatore usato come mezzo tracciante.

UNITA' DI LAVORO 21

Prova a schizzare con un pennino o un pennello uno spruzzo di rivelatore su un foglietto di carta sensibile (questo esperimento va fatto alla luce). Cosa succede?

UNITA' DI LAVORO 22

Anziché spruzzare il rivelatore, prova adesso ad intingere un pennello fine o un pennino nel rivelatore e tracciare dei segni sulla carta sensibile.
Come diventano i segni? Perché avviene il contrario di quanto succede quando usi il fissaggio?

UNITA' DI LAVORO 23

Dopo aver eseguito uno schizzo, prova a riprodurlo su un cartoncino sensibile usando pennini o pennelli intinti nel rivelatore (es. figg. n. 39, 40).

UNITA' DI LAVORO 24

Prova a dosare con un pennellino il rivelatore sul foglio sensibile, in modo che in qualche punto del disegno ce ne sia di più e in qualche altro ce ne sia di meno.
Che effetto dà la diversa quantità di liquido (es. fig. n. 41)?

UNITA' DI LAVORO 25

Come hai già provato con il fissaggio, prendi delle sezioni di frutta o verdura o delle foglie e usali come stampi imbevuti di rivelatore e pressati su un cartoncino sensibile (es. fig. n. 42).
Cosa otterrai? Che differenza cè tra questo tipo di esercizio e quello simile fatto con il fissaggio?



40



41



42

Disegnare sulla carta sensibile con fissaggio e rivelatore

Proviamo a rifare l'esperienza di realizzare disegni o stampi sulla carta sensibile usando il fissaggio come se fosse inchiostro o colore ma una volta realizzate le composizioni, prima di stabilizzare l'immagine con un immersione totale nel fissaggio, proviamo ad immergerle nel rivelatore.

Prima di effettuare questa operazione avremo l'avvertenza di sciacquare bene il cartoncino, perché il fissaggio inquina il rivelatore molto più di quanto non faccia il rivelatore con il fissaggio.

Si ricorderà che, nei punti di contatto con il fissaggio, il cartoncino si è sbiancato mentre il resto continuava a scurirsi.

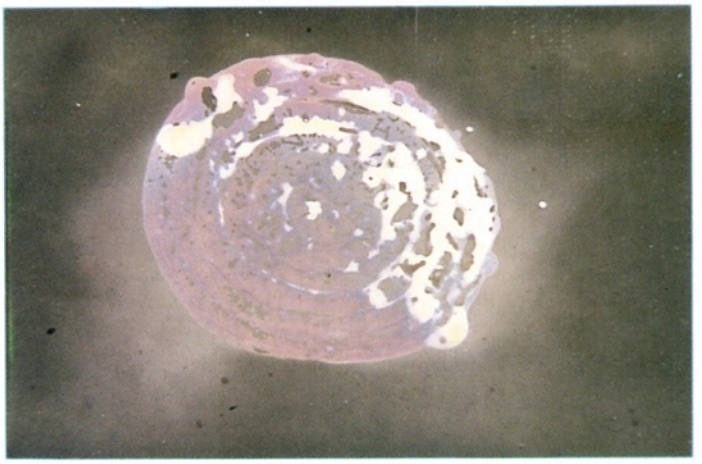
Se immergiamo una di queste composizioni nel rivelatore, osserveremo che in breve tempo lo sfondo diventerà nero, lasciando bianche le zone venute a contatto in precedenza con il fissaggio (fig. n. 43).

Se il segno di fissaggio lasciato dallo stampo, o dal pennello, non ha imbevuto quanto basta la superficie sensibile, sbiancandola completamente, si vedranno a poco a poco i segni precedentemente tracciati con il fissaggio *cambiare successivamente colore*, dal rosa al rossastro, al marroncino, fino a scurirsi completamente o quasi. Se si estrarrà la copia dallo sviluppo prima che questo abbia terminato il suo effetto, tali sfumature potranno restare permanenti (previo fissaggio e lavaggio finali) dando un effetto cromatico molto particolare anche se per lo più dovuto al caso (figg. n. 44, 45, 46).

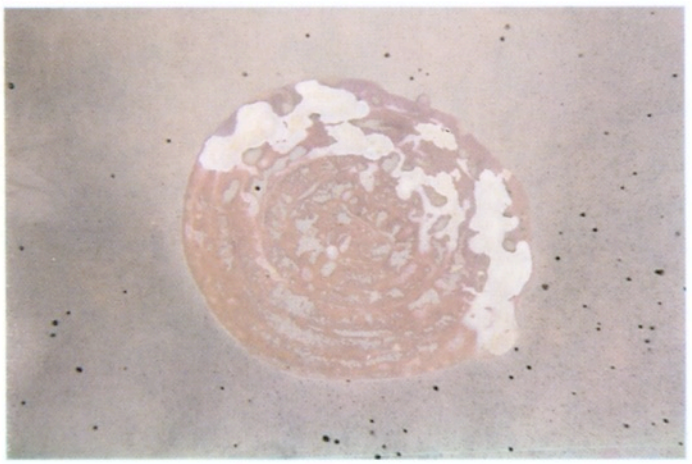
Se i segni tracciati con il fissaggio saranno stati netti e il liquido sufficiente a sbiancare la carta, e si lascerà il cartoncino immerso nel rivelatore fino a che questo non avrà terminato la sua azione, si otterrà invece *una immagine bianca data dallo stampo* o dai segni del pennello e lo *sfondo perfettamente nero.*



43



44



45



46

Obiettivo didattico n. 9
— Capire l'azione chimica combinata del fissaggio e del rivelatore e saperla usare per realizzare composizioni grafiche.

UNITA' DI LAVORO 26

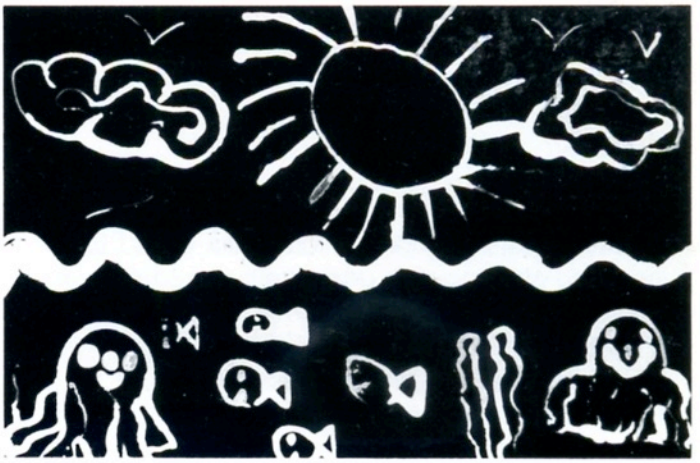
Prova a rifare degli stampi usando sezioni di frutta e verdura o foglie imbevute di fissaggio e pressate sul cartoncino sensibile.
Una volta che le parti della composizione si sono sbiancate bene, sciacqua il cartoncino e immergilo nel rivelatore.
Cosa succederà?
Perché il cartoncino è diventato tutto nero tranne che nei punti dove gli stampi hanno lasciato il loro segno?
Come mai alcune delle parti della composizione non sono rimaste bianche ma hanno cambiato colore scurendosi (fig. n. 49)?

UNITA' DI LAVORO 27

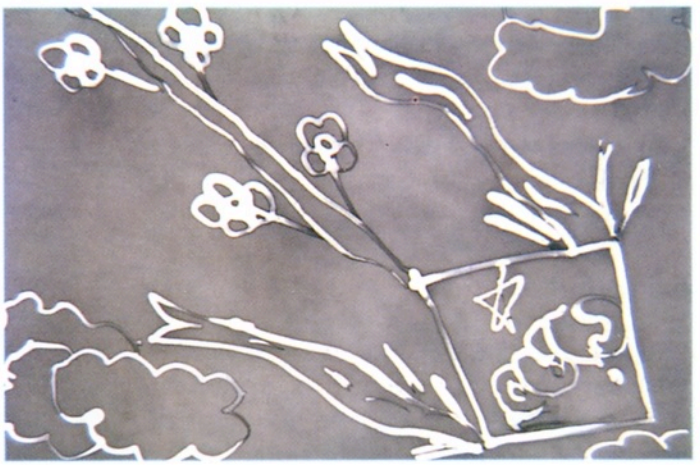
Come hai già fatto ancora, prova ad eseguire, su cartoncino sensibile, un disegno usando un pennino o un pennellino imbevuto di fissaggio.
Dopo averlo sciacquato, immergi poi il cartoncino nel rivelatore e osserva il risultato (es. fig. n. 47).

UNITA' DI LAVORO 28

Esegui su cartoncino sensibile delle composizioni come quelle suggerite nelle unità didattiche precedenti (stampi e disegni) immergile nel rivelatore ma togli il cartoncino prima che si sia scurito del tutto. Otterrai delle composizioni con degli sfondi strani come quelli delle fig. n. 48).



47



48



49

4.3 LA FOTOGRAFIA COME RIPRODUZIONE DELLA REALTA'

Abbiamo parlato finora di fotografia sotto l'aspetto fisico-ottico-chimico per una effettiva comprensione di come si possa *disegnare con la luce* attraverso un uso diverso dei bagni di sviluppo e fissaggio.

Ma *la fotografia*, come è intesa e fruita, è soprattutto *riproduzione della realtà*. Abbiamo già accennato, nel capitolo relativo alla comunicazione, ai diversi aspetti che una riproduzione della realtà può assumere dal punto di vista connotativo e di come le modalità di ripresa scelte dall'emittente possano influenzare la lettura del messaggio da parte del ricevente.

Ci interessa qui calarci ancor più negli aspetti ottici, fisici, chimici, per capire come la realtà possa riprodurre se stessa.

a) Dentro l'occhio

Il principio che sta alla base di tutte le apparecchiature che sono in grado di riprodurre la realtà, dalle più semplici macchine fotografiche, alle più complicate telecamere professionali, è lo stesso che permette al nostro occhio di vedere. Si tratta del *principio della camera oscura*.

Tale espressione è usata comunemente, ma impropriamente, per indicare quel locale più o meno grande, completamente oscurato, nel quale si possono sviluppare e stampare le fotografie.

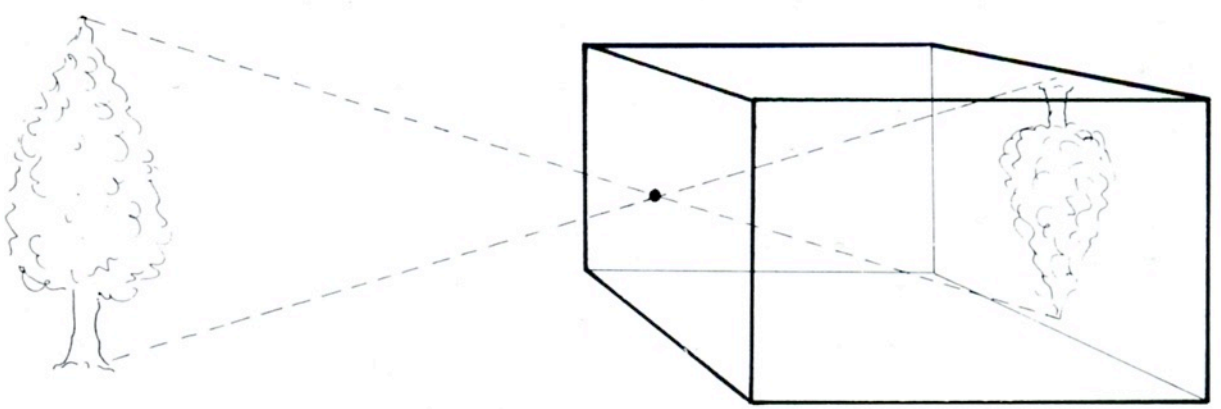
In realtà il termine "camera oscura" o meglio, "camera obscura", già noto prima dell'invenzione della fotografia, indica il *fenomeno ottico* per cui, in una stanza oscurata, con un unico spiraglio proveniente da una apertura, è possibile osservare sulla parete opposta le ombre capovolte degli oggetti che si trovano o si spostano all'esterno, alla luce.

Le ombre appariranno confuse se lo spiraglio sarà relativamente largo. Se invece lo spiraglio sarà ridotto a un piccolo foro dai bordi regolari, le ombre appariranno più precise, fino a diventare delle vere e proprie immagini particolareggiate, proiettate attraverso quella minuscola apertura sulla parete della stanza (fig. n. 1).

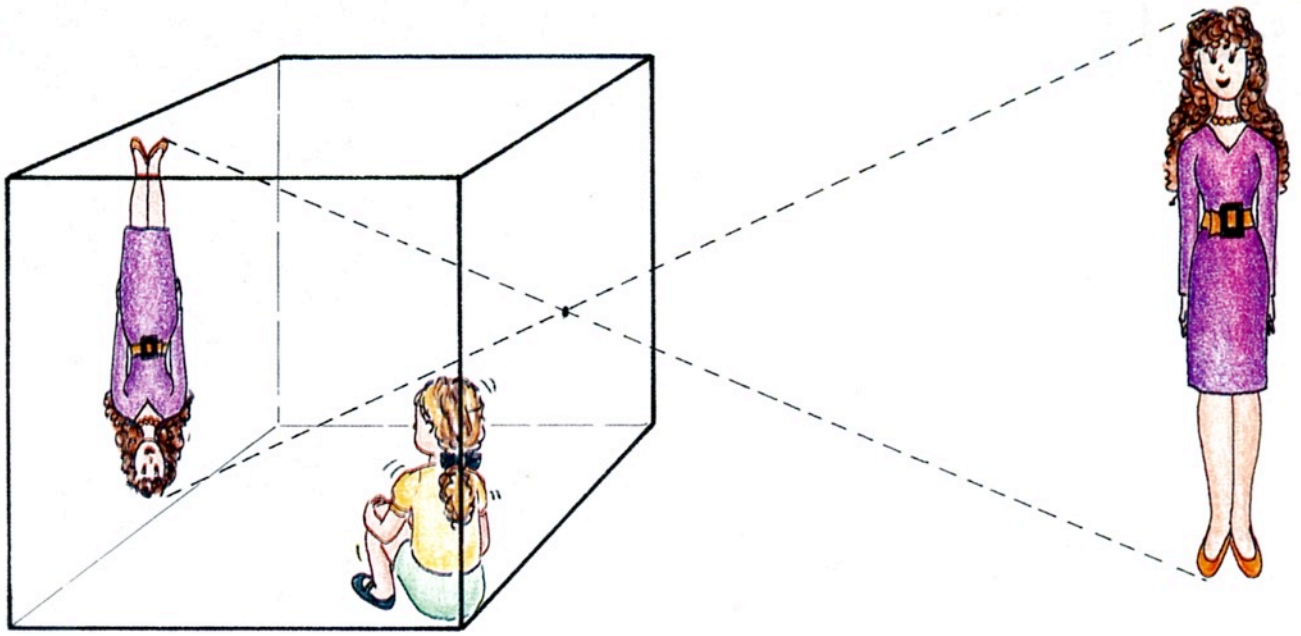
Il fenomeno ottico è molto semplice da spiegare. *Gli oggetti riflettono la luce in linea retta, in tutte le direzioni.* Se consideriamo l'alberello della fig. n. 1, alcuni dei raggi luminosi che sono riflessi dalla punta della pianta, entreranno attraverso la piccola apertura della nostra stanza, raggiungendo la parete opposta verso il basso, dato che si muovono in linea retta.

Al contrario, i raggi luminosi riflessi dall'estremità inferiore, catturati dal forellino, raggiungeranno la parte superiore della parete.

Il nostro occhio funziona sulla base dello stesso principio.



1



2

Il principio della "camera obscura" era stato sfruttato molto prima della scoperta della fotografia da pittori e illustratori per riprodurre in modo aderente alla realtà i particolari di un paesaggio.

Pare che anche il Canaletto usasse chiudersi dentro a vere e proprie baracche completamente oscurate e, pazientemente, ricalcasse i contorni degli oggetti che apparivano riflessi sulla parete.

La *vera invenzione*, quindi, non fu tanto quella che noi chiamiamo "macchina fotografica" e che, in altre lingue come in francese e in inglese, viene chiamata più semplicemente *"camera"* (abbreviazione dell'espressione "camera obscura") quanto l'*idea di usare sostanze sensibili alla luce per fissare le immagini riflesse.*

Il "meccanismo" che sta alla base della fotografia non è per niente complicato; tutti quei numeretti misteriosi di cui sono talvolta dotate le macchine fotografiche non sono altro che dispositivi graduati per regolare e controllare *i tre fattori fondamentali* che stanno alla base della formazione dell'immagine fotografica: *la quantità di luce, il tempo di esposizione* e *la maggiore o minore sensibilità del materiale che usiamo.*

Sarà interessante, con i bambini, condurre le esperienze esemplificate nelle unità di lavoro che seguiranno per arrivare alla realizzazione di una macchina fotografica consistente in una semplice scatola da scarpe.

OBIETTIVI DIDATTICI ED UNITA' DI LAVORO

Obiettivo didattico n. 1
— Comprendere il fenomeno ottico che sta alla base della visione.

Per facilitare le cose ai bambini, l'insegnante farà precedentemente delle prove per stabilire il tempo di esposizione richiesto dal materiale sensibile che ha a disposizione.

UNITA' DI LAVORO 1

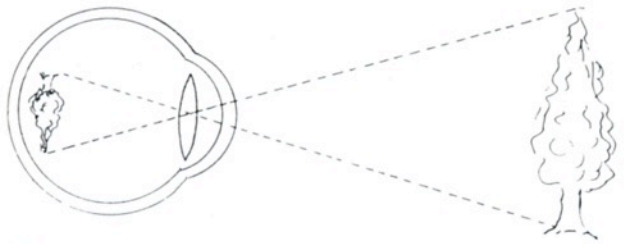
Chiuditi con i tuoi compagni dentro una stanza con le tapparelle abbassate che lascino, però, almeno un piccolo spiraglio di luce.
Quando all'esterno passa una automobile o una persona, cosa vedi sulla parete opposta alla finestra?

UNITA' DI LAVORO 2

Procurati, assieme ai tuoi compagni e all'insegnante, un grosso scatolone, di quelli che vengono usati per imballare gli elettrodomestici, che sia abbastanza grosso da poter contenere comodamente... un bambino.
Su di una parete dello scatolone opera un forellino piccolo piccolo, metti lo scatolone davanti a degli oggetti molto illuminati entra nello stesso e fatti chiudere dentro dai compagni. Se hai paura del buio, pensa che ti prepari ad entrare dentro l'occhio per vedere come funziona.
Quando ti sarai abituato al buio, osserva la parete dello scatolone opposta a quella in cui avrai operato il forellino.
Cosa vedi?
Perché gli oggetti esterni proiettano le loro immagini all'interno dello scatolone?
Perché sono capovolte?

UNITA' DI LAVORO 3

Osserva lo schema dell'occhio della fig. n. 3. Trovi qualche somiglianza con il fenomeno che hai appena osservato chiudendoti nella stanza buia o nello scatolone?



3

Obiettivo didattico n. 2
— Comprendere come la realtà, attraverso il fenomeno della camera oscura, trasferisca se stessa sul materiale sensibile.

UNITA' DI LAVORO 4

Fatti chiudere dai tuoi compagni dentro lo scatolone e applica un foglio bianco sul punto in cui hai già verificato che si forma l'immagine. Con una matita segui i contorni degli oggetti che si riflettono sul foglio.

Quando hai finito esci dallo scatolone e, alla luce, confronta il disegno che hai così ottenuto con gli oggetti reali.

UNITA' DI LAVORO 5

Cosa succede se applichi un foglio di carta sensibile sulla parete interna dello scatolone dove si riflette l'immagine degli oggetti esterni?

Fa' una prova.

Attento perché l'operazione deve essere fatta in modo che il foglio, prima di essere esposto, non prenda luce. Il forellino dello scatolone, quindi, all'inizio dovrà essere chiuso e aperto solo al momento dell'esposizione.

Per facilitarti l'operazione, che deve essere fatta al buio, applica delle strisce di nastro adesivo sul punto dove, sempre con del nastro adesivo, applicherai il cartoncino sensibile.

Quando sarai pronto, avverti i compagni all'esterno che scoprano il forellino, che dovrà essere lasciato aperto per il tempo di esposizione che ti suggerirà l'insegnante.

Terminata l'esposizione del cartoncino, staccalo dalla parete dello scatolone e chiudilo bene dentro una busta nera, di quelle che trovi nelle confezioni di materiale sensibile ed esci dallo scatolone.

Va quindi in camera oscura e immergi il cartoncino nel rivelatore.

Cosa succede?

UNITA' DI LAVORO 6

Osserva il cartoncino sviluppato e fissato e rispondi alle seguenti domande.

1) Perché si è formata una immagine?
2) Perché l'immagine è negativa?
3) Confronta l'immagine che hai ottenuto con le figg. n. 4, 5, 6. A quale delle tre assomiglia di più?
4) Se la tua immagine assomiglia di più alla fig. n. 4, cosa devi fare?
5) Se la tua immagine assomiglia di più alla fig. n. 6, cosa devi fare?

Ricordati, alla fine di sciacquare, fissare e lavare il cartoncino.



4



5



6

UNITA' DI LAVORO 7

Prova a rispondere alle seguenti domande.

1) Quanta luce c'era quando hai esposto il cartoncino dentro lo scatolone?
2) Poteva essercene di più?
3) Poteva essercene di meno?
4) Cosa dovresti fare se ce ne fosse di più?
5) Cosa dovresti fare se ce ne fosse di meno?

UNITA' DI LAVORO 8

— Cosa dovresti fare se avessi un cartoncino più sensibile?
— Cosa dovresti fare se avessi un cartoncino meno sensibile?

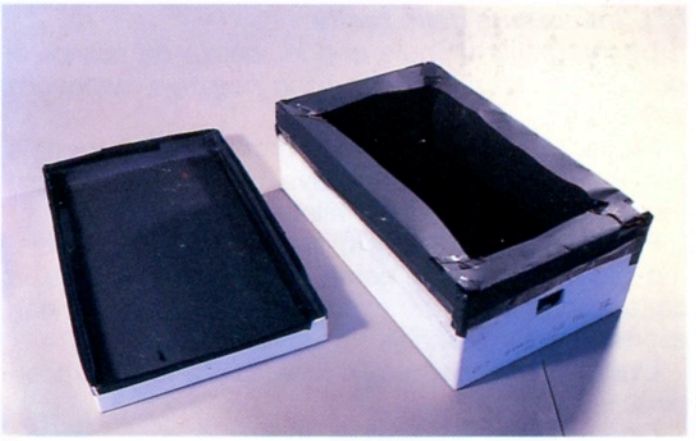
UNITA' DI LAVORO 9

— Cosa succede se aumenti il tempo di esposizione?
— Cosa succede se diminuisci il tempo di esposizione?
— Se sei in grado di aumentare la luce, cosa devi fare?
— E se puoi usare un cartoncino più sensibile?

Obiettivo didattico n. 3
— Essere in grado di costruire una semplice macchina fotografica.

È evidente che una macchina fotografica delle dimensioni del grosso scatolone descritto nelle unità di lavoro precedenti è difficilmente maneggiabile e comporta dei problemi per il caricamento del cartoncino che deve essere effettuato solo al buio o alla luce rossa.

L'esperimento potrà essere agevolmente ripetuto con delle scatole più piccole come delle scatole da scarpe che i bambini porteranno da casa.



6

UNITA' DI LAVORO 10

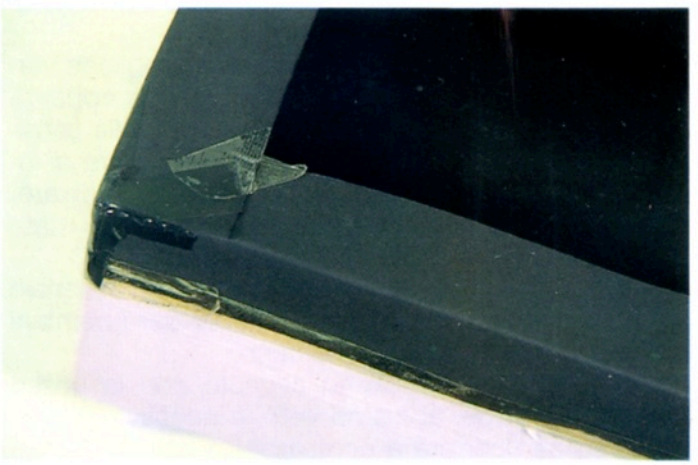
Procurati una scatola da scarpe, del nastro adesivo plasticato nero e del cartoncino pure nero, e realizza una macchina fotografica secondo le seguenti indicazioni.

1) La scatola e il coperchio devono essere rivestiti internamente di cartoncino nero.

2) I bordi della scatola vanno prolungati all'interno, come illustrato nella fig. n. 7, per una maggiore aderenza al coperchio.

3) Su uno dei lati minori della scatola, con uno spillo o con la punta di un compasso, bisogna operare un minuscolo foro.

4) Bisogna inventare un sistema che ci consenta di tenere chiuso od "otturato" il forellino fino a quando non decideremo di effettuare una esposizione alla luce (se non devi fare grossi spostamenti, puoi usare anche un dito).



7

UNITA' DI LAVORO 11

Esegui le seguenti operazioni:

1) Va' in camera oscura, e, alla luce della lampada di sicurezza, carica la tua "macchina fotografica/scatola da scarpe" con un foglietto di carta sensibile di dimensioni adeguate, che fisserai con del nastro adesivo sulla parete opposta a quella su cui hai operato il forellino.

2) Prima di accendere la luce e di uscire dalla camera oscura, devi "otturare" il forellino in modo che la luce passi solo quando vorrai.

3) Esci dalla camera oscura e metti la tua scatola da scarpe su un sostegno stabile, puntandola in direzione di un soggetto che vuoi "fotografare" e, facendo attenzione a non muovere la scatola, apri il forellino, esponendo il cartoncino per il tempo che hai verificato come il più adatto per la quantità di luce e per la sensibilità del cartoncino che usi (vedi le UNITA' DI LAVORO 6 e 7).

4) Finita l'esposizione, ottura nuovamente il forellino e torna in camera oscura.

5) Spegni la luce bianca e scarica la tua macchina/scatola.

6) Sviluppa, sciacqua, fissa e lava il tuo cartoncino come ormai hai imparato a fare (es. fig. n. 8).

(Se sul negativo ottenuto con la nostra macchina fotografica/scatola da scarpe appaiono delle zone più o meno velate, significa che la scatola lascia passare un po' di luce (es. fig. n. 9). Dalla posizione della zona velata, sarà facile capire da dove entra la luce,senza dimenticare che l'immagine si forma rovesciata rispetto alla realtà. Si provvederà quindi a rinforzare il rivestimento interno di cartoncino nero).



8



9

b) L'inversione della realtà

Le fotografie ottenute con le scatole da scarpe ci danno delle *immagini che sono negative, capovolte e speculari.*

Riguardo alla specularità, l'immagine si è formata riflettendo la realtà che aveva davanti, allo stesso modo in cui uno specchio riflette un'immagine.

Per quanto riguarda l'immagine negativa, abbiamo già sperimentato come in presenza di luce la carta sensibile si annerisca e come le parti non esposte restino bianche.

Ogni oggetto, grazie alla luce, riflette la sua immagine.

Ogni oggetto complesso, inoltre, è composto da parti più chiare e da parti più scure, da *parti illuminate* e da *parti in ombra.*

Un viso bianco riflette più luce di un maglione verde. Nell'immagine negativa, quindi, il viso apparirà molto scuro, perché in quel punto il materiale sensibile è stato esposto ad una *quantità maggiore di luce*, e il maglione, al contrario, apparirà molto chiaro, perché in quel punto il materiale sensibile è stato esposto ad una *quantità minima di luce.*

Dopo le prime esperienze fatte con il materiale sensibile non dovrebbe essere difficile per i bambini rendersi conto di questo fenomeno.

L'immagine che abbiamo ottenuto con la nostra scatola da scarpe, abbiamo visto, è negativa. È possibile, senza ricorrere a complicate e costose attrezzature, ottenere da quel foglietto di carta con i toni invertiti, una immagine simile a quella che noi vediamo?

La carta sensibile, come ogni foglio di carta in genere, non è completamente opaca ma lascia trasparire un po' di luce. Se la osserviamo dalla parte bianca mettendola contro una fonte luminosa, vedremo che l'immagine che si trova sull'altro lato appare in trasparenza: la luce che la attraversa è più o meno intensa in corrispodenza delle zone più o meno chiare o scure dell'immagine.

Sfrutteremo questa particolarità del cartoncino per ottenere delle immagini positive: *metteremo a contatto un cartoncino con l'immagine negativa con un altro non esposto e lo faremo attraversare dalla luce.*

Vedremo come, allo stesso modo, si possono ottenere riproduzioni da stampe tipografiche o da foto di giornali: in questo caso l'immagine si mette sul piano di lavoro rivolta verso l'alto e ad essa si sovrappone un foglio di carta sensibile con l'emulsione a contatto con l'immagine da riprodurre; il tutto deve essere sistemato *al contrario* rispetto ad una normale stampa a contatto.

In questo caso la *riproduzione avverrà per riflessione:* la luce attraverserà il foglio di carta sensibile e colpirà l'immagine da riprodurre che la rifletterà sull'emulsione del foglio di carta.

Obiettivo didattico n. 4
— Comprendere perché, sul negativo, l'immagine si presenta con i toni invertiti.

L'insegnante procurerà alcuni esempi di immagine negativa accostate alla corrisponente immagine positiva.

UNITA' DI LAVORO 12

Osserva le immagini n. 10 e n. 11. In che cosa consiste la loro differenza?



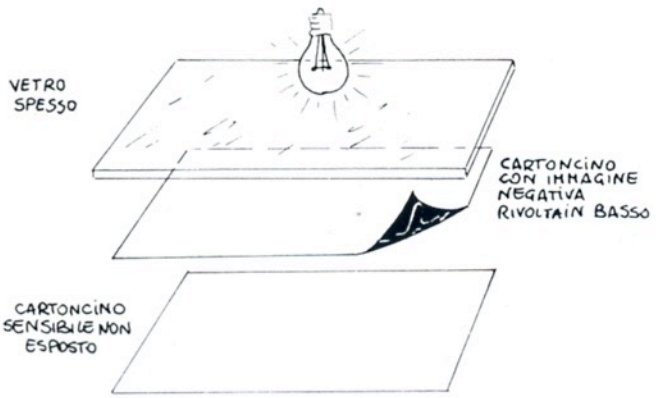
10



11

UNITA' DI LAVORO 13

Esegui le seguenti operazioni.
1) In camera oscura, alla sola luce di sicurezza, prendi un foglio di carta sensibile non esposto e sistemalo sul piano di lavoro con la parte sensibile verso l'alto.
2) Prendi uno dei cartoncini con le immagini negative ottenute con la scatola da scarpe e sovrapponilo al cartoncino non esposto che hai preparato in modo che l'immagine negativa del primo sia a contatto con la parte sensibile del secondo (verso di te deve esserci la parte bianca senza immagine).
3) Fa' in modo che i due fogli di carta siano perfettamente a contatto sovrapponendo ad essi un vetro trasparente sufficientemente pesante, come rappresentato nella fig. n. 12.
4) Accendi la luce bianca che sta sopra al piano di lavoro per qualche secondo.
5) Torna a spegnere la luce bianca, togli il cartoncino senza immagine che stava sotto.
6) Sviluppalo, sciacqualo e fissalo come al solito.
Cosa osservi sul cartoncino?
Perché è apparsa una immagine positiva?
Cosa è avvenuto?
(Se l'immagine ottenuta è troppo chiara o troppo scura, ripeti l'operazione con un altro cartoncino aumentando o diminuendo il tempo di esposizione).



12



13



14

UNITA' DI LAVORO 14

Prova a prendere una vecchia fotografia. Riusciresti a riprodurla, con lo stesso procedimento descritto nella UNITA' DI LAVORO precedente?
Come faresti ad ottenere una immagine positiva? (es. figg. n. 15, 16, 17)



15



16



17

UNITA' DI LAVORO 15

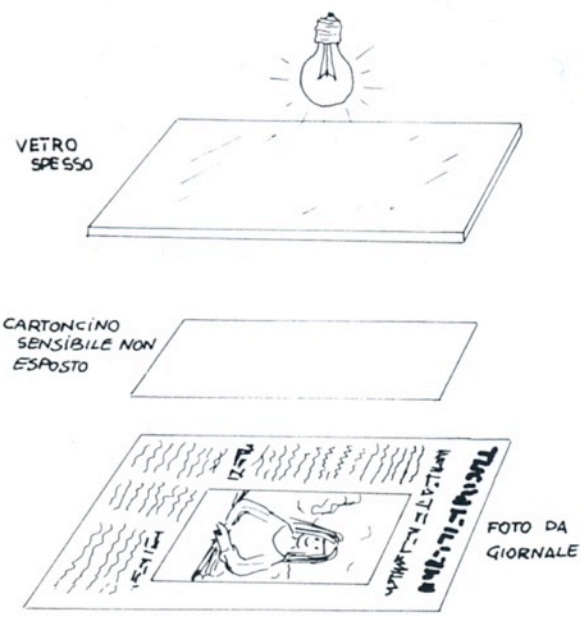
Prova a porre sopra ad un cartoncino sensibile una foto presa da un giornale pressandola bene con il solito vetro pesante. Cosa succede, secondo te, se illuminiamo il tutto dall'alto, come nelle UNITÀ DI LAVORO precedenti?
Prova ad esporre il cartoncino in questo modo e a svilupparlo. Come mai ottieni una immagine come quella della fig. n. 18?
(N.B. L'immagine è leggermente ingrandita rispetto all'originale).



18

UNITA' DI LAVORO 16

Prova a mettere la stessa immagine della UNITA' DI LAVORO 15 sul piano di lavoro rivolta in su.
Prendi poi, alla luce di sicurezza, un cartoncino sensibile e mettilo sulla immagine in modo che la parte sensibile sia a contatto con essa, sia cioè rivolta verso il basso (vedi es. fig. n. 19). Pressa immagine e cartoncino con il solito vetro pesante e illuminali dall'alto con la luce bianca per il tempo necessario.
Prova poi a sviluppare il cartoncino.
Come mai su di esso si è formata una immagine negativa anche se la luce non ha attraversato l'immagine originale?
In che modo potresti ottenere una immagine positiva?
(Es. figg. n. 20, 21, 22)



19



20



21



22

c) Alcune nozioni di tecnica fotografica

Dopo l'approccio alla fotografia attraverso la scoperta dei fenomeni ottico-fisico-chimici che la rendono possibile e dopo aver sperimentato come funziona una macchina fotografica, ridotta ai suoi elementi essenziali, si pone il problema dell'utilizzo di una vera macchina fotografica e di un *approccio di tipo tecnico alla fotografia.*

Riteniamo che non si debba insistere troppo su questo aspetto con i bambini. In realtà, una volta compresi (attraverso le esperienze precedentemente esposte) i tre parametri fondamentali che stanno alla base della riproduzione fotografica (quantità di luce, tempo di esposizione, sensibilità del supporto) si può dire che non ci siano altri concetti fondamentali da apprendere.

Le moderne macchine fotografiche arrivano a tal punto di automatizzazione da non richiedere una puntuale conoscenza tecnica del mezzo. L'attenzione di chi fotografa, quindi, può accentrarsi sul soggetto e sulla composizione dell'immagine.

Non è questa la sede per una puntuale trattazione di tecnica fotografica: rimandiamo per questo a pubblicazioni specializzate (1). Ci limiteremo ad accennare, in forma schematica, agli aspetti più importanti: deciderà poi l'insegnante se affrontare l'argomento, e attraverso quali attività, con i bambini.

In ogni caso, anche *l'approccio all'aspetto tecnico deve essere di tipo operativo e non puramente teorico.*

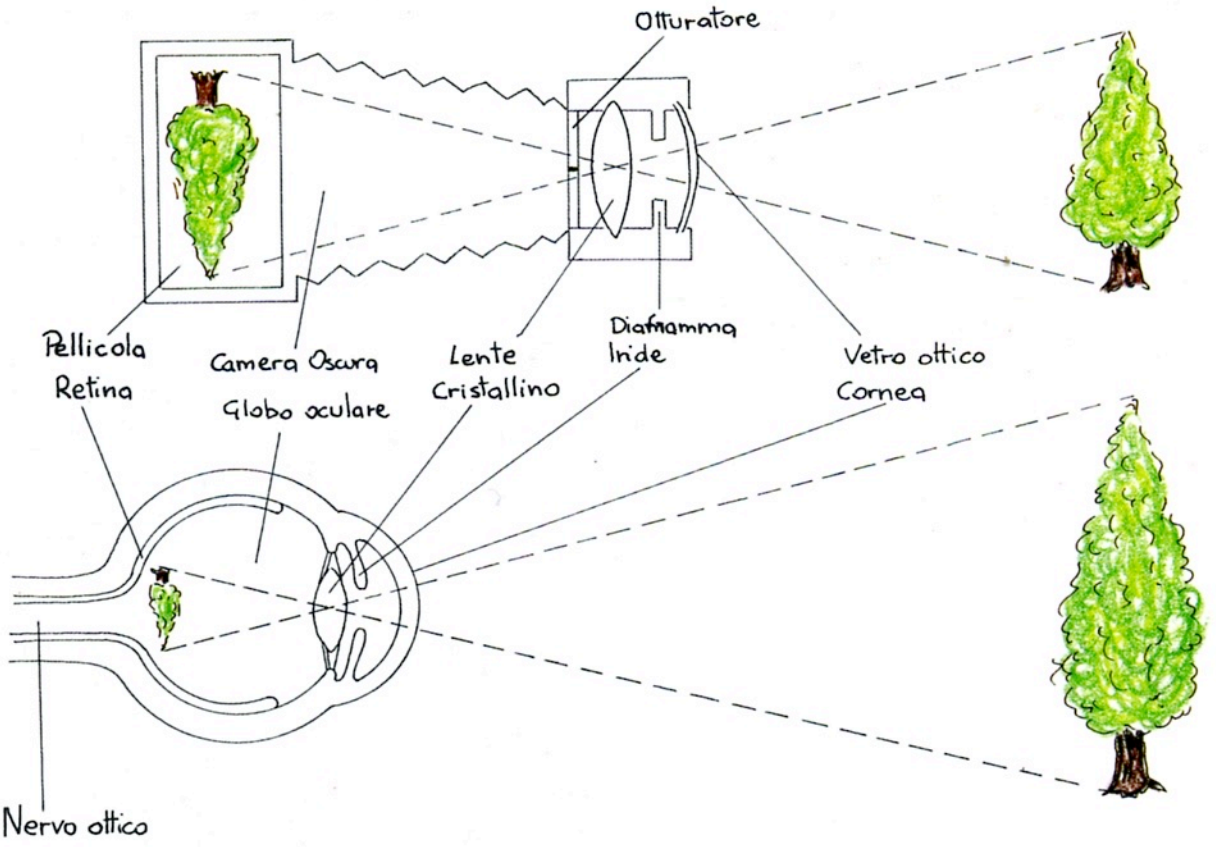
La macchina fotografica

Anche la macchina fotografica, come la scatola da scarpe con cui abbiamo realizzato alcune fotografie, si basa sul principio della "camera obscura".

Osserviamo nella fig. n. 23 la macchina e l'occhio messi a confronto.

Possiamo provare a *schematizzare i tre elementi* che determinano l'esposizione del materiale sensibile *mettendoli in relazione sia con le parti della macchina fotografica che con le corrispondenti parti dell'occhio.*

Nella macchina fotografica c'è un altro elemento che non avevamo trovato prima: *la messa a fuoco*, che nell'occhio si effettua con *il cristallino* e nella macchina con una o più *lenti*.



23

	Macchina fotografica	Occhio
1) Quantità di luce _____	Diaframma _____	Iride
2) Tempo di esposizione _____	Otturatore _____	(non c'è)
3) Sensibilità materiale _____	Sensibilità film _____	Retina

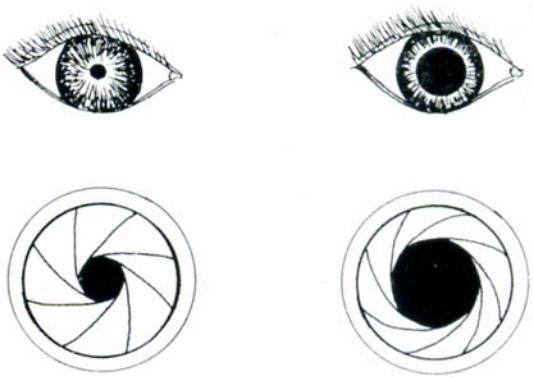
La quantità di luce e il diaframma

La quantità di luce è regolata dal *diaframma* che è un *dispositivo che allarga o restringe l'apertura dell'obiettivo* proprio *come l'iride del nostro occhio* (fig. n. 24).

Le diverse aperture del diaframma sono indicate da alcune cifre che rappresentano il rapporto tra la lunghezza focale e il diametro della lente.

Esse sono generalmente espresse dai seguenti valori numerici

.... 2 2.8 4 5.6 8 11 16 22 ...



24

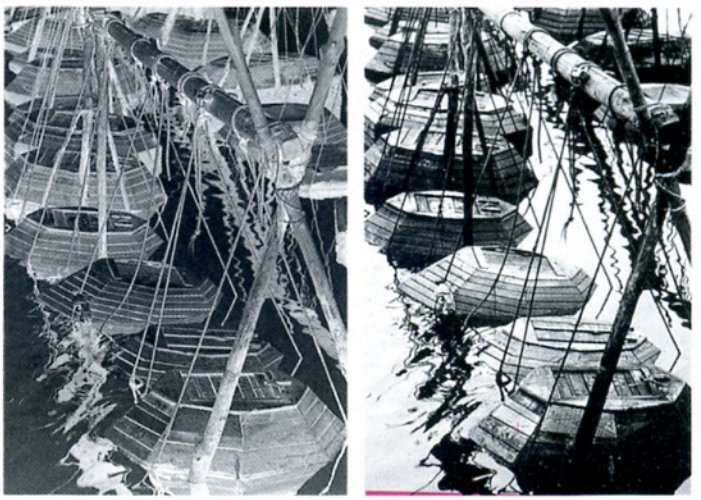
L'otturatore e il tempo di esposizione

L'otturatore è un dispositivo meccanico o elettronico che, aprendosi e chiudendosi, permette l'esposizione della pellicola. Questa essendo sensibilissima, richiede un tempo brevissimo.

I tempi di esposizione sono indicati da alcuni valori numerici che, a parte l'1, che rappresenta un secondo intero, indicano tutti valori frazionari. Essi, di solito, sono i seguenti:

1 2 4 8 15 30 60 125 250 500 1000

e si leggeranno come 1/2, 1/4, 1/8 di secondo ecc.



25

La sensibilità della pellicola

Le macchine fotografiche usano come materiale sensibile la *pellicola* chiamata anche con una parola inglese *"film"*.

Si tratta di una striscia di materiale plastico su cui sono stesi, dei *sali d'argento sensibili* alla luce. Essa, una volta sviluppata, fissata e lavata, si può osservare in trasparenza. Questo permette, come vedremo, di ingrandire l'immagine a piacere.

Ci sono *diversi tipi di pellicole* utilizzabili con qualsiasi macchina:

1) Pellicole negative in bianco e nero, da cui si possono ricavare delle stampe e ingrandimenti positivi in bianco e nero su carta (fig. n. 25).

2) Pellicole negative a colori, da cui si possono ricavare delle stampe positive a colori e ingrandimenti su carta (fig. n. 26).

3) Pellicole per diapositive, da cui si ricava già sulla pellicola una immagine positiva a colori, che si può osservare in trasparenza o che si può proiettare ingrandita con un apposito poriettore. Anche da una dispositiva si possono ricavare stampe su carta a colori o ingrandimenti (fig. n. 27).



26



27

Ci sono diversi tipi di *unità di misura della sensibilità della pellicola, il più semplice è quello degli ASA.*

Nelle confezioni si trova la sensibilità indicata come ISO 21/100. Gli ASA sono indicati dal secondo numero (in questo caso saranno 100 ASA).

La successione degli ASA, nelle pellicole di uso più comune è la seguente:

25 50 100 200 400 800 1600

La messa a fuoco e la profondità di campo

Proviamo a tenere davanti al naso una matita e, chiudendo un occhio, concentriamo su di essa la nostra attenzione. Guardando in questo modo vedremo la scena più o meno come nell'immagine n. 28: lo sfondo ci apparirà confuso.

Se poi, continuando a tenere la matita davanti al naso, spostiamo l'attenzione sullo sfondo, lo distingueremo nettamente, come nella fig. n. 29, mentre sarà la matita ad apparirci sfocata.

Lo spostamento dell'attenzione e *dell'effetto visivo è in relazione con il cristallino*, una specie di piccola lente posta dietro l'iride, in corrispondenza della pupilla, che, *concentrando i raggi luminosi in un solo punto, chiamato "fuoco", riflette nitidamente l'immagine sulla retina.*

Dall'esperimento con la matita possiamo capire che, sia il cristallino, sia la lente della macchina fotografica, si regolano sulla *distanza del soggetto.*

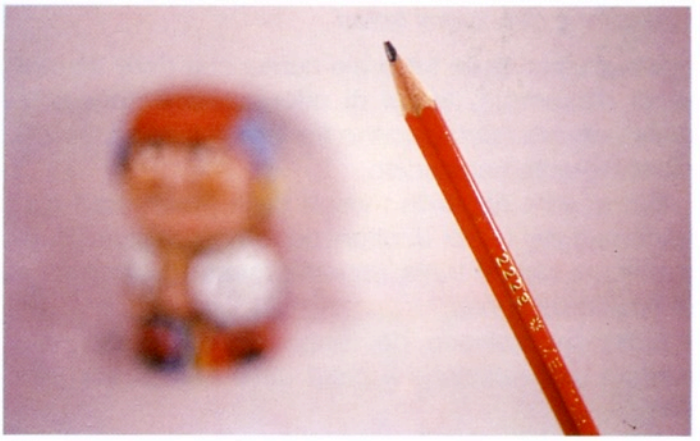
Nell'occhio questa regolazione è automatica. Fotografando dobbiamo essere noi a farlo, aiutandoci con appositi dispositivi della nostra macchina o, se quella che usiamo è di tipo economico, cercando di valutare "ad occhio" la distanza del soggetto e regolare di conseguenza l'obiettivo, secondo una scala graduata in metri o in piedi. Possiamo essere facilitati nell'operazione da una serie di simboli come quelli della fig. n. 32.

Osserviamo ora le immagini n. 30 e n. 31. Nella prima si vede nitidamente un pupazzo in primo piano e uno sfocato sullo sfondo. Nella seconda, invece, sono tutti e due a fuoco.

Se si mette a fuoco un soggetto, può succedere che anche altri punti, davanti e dietro ad esso, siano ugualmente nitidi.

La *zona nitida* in una fotografia si chiama *profondità di campo* e dipende da alcune condizioni tra cui *l'apertura del diaframma.*

Nella prima immagine dei pupazzi il diaframma è molto aperto e la profondità di campo è minima. Nella seconda il diaframma è più chiuso e la profondità di campo è più grande.



28



29



30



31



32

Interazione dei diversi fattori

I diversi valori delle tre scale numeriche delle aperture di diaframma, tempi di otturazione e sensibilità della pellicola *interagiscono tra loro* in modo solo apparentemente complicato.

Per quanto riguarda i valori delle aperture di diaframma e dei tempi di otturazione non dobbiamo dimenticare che si tratta rispettivamente di *rapporti* e di *numeri frazionari.*

Nella successione dei singoli valori, quindi, c'è sempre una *riduzione a metà della esposizione alla luce.*

Ad apertura di diaframma 5.6, passa quindi metà luce rispetto ad apertura 4 e il doppio rispetto ad 8.

Analogamente per i tempi, a 1/125 passa metà luce rispetto a 1/60 e il doppio rispetto a 1/250.

Nella successione dei valori ASA, invece, 100 ASA indicano effettivamente una sensibilità doppia rispetto a 50 ASA e dimezzata rispetto a 200.

Se in condizioni di luce del tipo "cielo coperto da nubi" e con una sensibilità, ad es., di 100 ASA è richiesto un tempo di 1/125 accoppiato ad una apertura di diaframma di 5.6, non è detto, però che non possiamo usare una coppia diversa. Nelle condizioni di luce e con la sensibilità indicate, le coppie possibili possono essere:

100 ASA:	8	15	30	60	125	250	500	1000	T
	22	16	11	8	5.6	4	2.8	2	d

Ad ogni coppia tempo-diaframma passa quindi sempre la stessa quantità di luce, perché, aprendo del doppio il diaframma, si dimezza contemporaneamente il tempo, e viceversa.

Una *diversa sensibilità della pellicola* (ad es. 200 ASA, sensibile del doppio) comporta la modifica di una delle variabili delle coppie. Variando il diaframma, quindi, le coppie cambieranno in questo modo:

200 ASA:	8	15	30	60	125	250	500	1000	T
	...	22	16	11	8	5.6	4	2.8	d

Ma che cosa ci farà scegliere una coppia al posto di un'altra, vista la grande possibilità di scelta?

Lo schema a fondo pagina si riferisce ancora ad una sensibilità di 100 ASA nelle stesse condizioni di luce di "cielo coperto da nubi" e all'interazione delle variabili "apertura di diaframma" — "tempo di esposizione" in relazione alle caratteristiche del soggetto da fotografare. Saranno infatti queste che ci faranno scegliere una coppia al posto di un'altra: se in una fotografia ci interesserà maggiormente "bloccare" il movimento, si userà un tempo più veloce e un diaframma più aperto, se invece ci interesserà di più la profondità di campo, si userà un diaframma più chiuso e un tempo più lento.



33



34

SOGGETTO

	←		**fermo**	→ ←		**in movimento**		→	
Tempi lenti	8	15	30	60	125	250	500	1000	Tempi rapidi
Diafr. chiusi	22	16	11	8	5.6	4	2.8	2	Diafr. aperti
	←		**maggiore**	→ ←		**minore**		→	

PROFONDITÀ DI CAMPO



35



36

Vari tipi di macchine fotografiche

Esistono vari tipi di fotocamere, dalle più economiche alle più costose.

Una prima scelta si può effettuare in base al *formato del negativo:* il 35 millimetri è il più diffuso anche se in questi ultimi anni hanno avuto una certa diffusione pure formati inferiori, usati per macchine fotografiche di piccole dimensioni. Più grande è il formato, più piccolo è l'ingrandimento che viene effettuato per la stampa o per la proiezione su schermo. Il formato che consente un discreto compromesso tra dimensioni del fotogramma e qualità dell'immagine ingrandita è proprio il 35 millimetri, che usa pellicola perforata su entrambi i bordi, originariamente usata esclusivamente per le riprese cinematografiche e successivamente diventata la più diffusa pellicola per macchine fotografiche. Inoltre, se si intendono effettuare in proprio i processi di sviluppo e stampa, questo è il formato che offre le maggiori opportunità.

Le macchine fotografiche che usano il formato 35 mm sono essenzialmente di due tipi e si distinguono tra loro in base al *sistema di puntamento*, ossia al *modo in cui si stabilisce l'inquadratura.*

Nel primo tipo, quello detto a *mirino diretto* o *"galileiano"*, la visione della scena da inquadrare avviene attraverso una finestrella posta a lato dell'obiettivo (fig. n. 37).

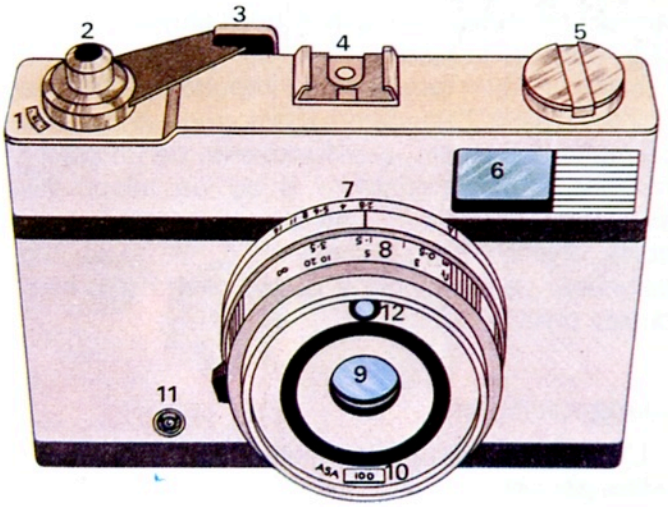
Tra le macchine a mirino diretto possiamo trovare modelli economici in cui la regolazione della messa a fuoco e dell'esposizione deve essere fatta manualmente, con una valutazione soggettiva sia della distanza che delle condizioni di luce, e macchine via via più costose, dotate di sistemi per facilitare la messa a fuoco (telemetro) o di esposimetro incorporato per determinare la corretta esposizione.

Queste macchine fotografiche sono generalmente più economiche, leggere e maneggevoli e possono essere messe tranquillamente nelle mani di un bambino; alcune di esse sono completamente automatiche.

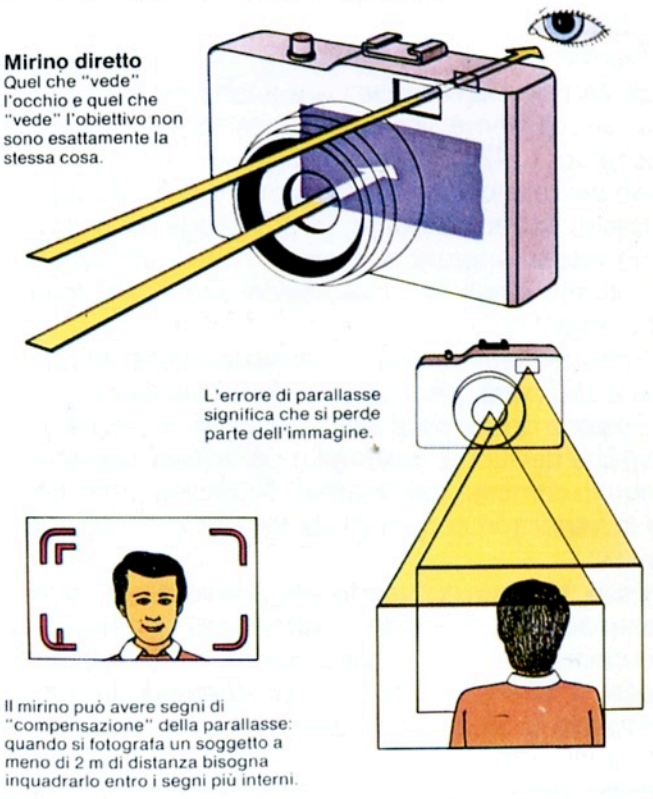
Anche la messa a fuoco è facilitata in quanto esse sono fornite di un *obiettivo grandangolare* (35-40 mm) che, con una discreta profondità di campo, ovvia ad eventuali errori di valutazione della distanza.

Una limitazione sostanziale di questo tipo di macchine, oltre all'*inamovibilità degli obiettivi*, è però data dal *mirino* che si trova su un *asse diverso da quello dell'obiettivo*. Ciò significa che, a brevi distanze, la scena inquadrata dal mirino non è esattamente la stessa inquadrata dall'obiettivo che resterà poi impressa sul fotogramma della pellicola (fig. n. 38). Questo impedisce pertanto tutta una serie di riprese ravvicinate come la riproduzione di disegni, la macrofotografia, eccetera.

Per un uso più articolato della fotografia e per le molteplici possibilità che essa può dare, anche a livello scolastico, è consigliabile orientarsi verso una *macchina reflex*, meno economica, ma più versatile.



37 *Macchina a mirino diretto o "galileiano"*



38 *Da "Il manuale del giovane fotografo" di G. Haines, Gr. Edit. Fabbri*

In essa l'asse del mirino, grazie ad uno specchio, è lo stesso dell'obiettivo: la scena inquadrata, a qualsiasi distanza si trovi il soggetto, è la stessa che effettivamente viene inquadrata dall'obiettivo. Lo specchio, al momento dello scatto, si solleverà per lasciar passare la luce che andrà ad impressionare la pellicola, per tornare subito dopo nella posizione iniziale, il tutto in una frazione di secondo (fig. n. 39).

Un'altra caratteristica delle macchine reflex è di

avere *l'esposimetro che legge le condizioni di esposizione direttamente attraverso l'obiettivo*: la luce, quindi, viene misurata solo in quell'angolo di ripresa che l'obiettivo inquadra.

Infine, un'altra caratteristica importante della macchina reflex è *l'intercambiabilità degli obiettivi* che permette di passare, eventualmente, da un obiettivo normale al grandangolare o ad un teleobiettivo, staccandoli semplicemente dal corpo macchina al quale, di solito, sono fissati a vite o con un attacco a baionetta. Le macchine a mirino diretto non hanno questa possibilità.

La macrofotografia

L'intercambiabilità dell'obiettivo in una macchina reflex permette l'uso di altri dispositivi, come *tubi di prolunga* o *soffietti* che, posti tra il corpo macchina e l'obiettivo stesso, consentono di *avvicinarsi ad un soggetto* oltre i limiti minimi di messa a fuoco.

Questo permette di realizzare splendide *macrofotografie* in cui la realtà appare anche nei suoi aspetti più piccoli come fiori, insetti, particolari di oggetti ecc. (figg. n. 42, 43).

Se per fare queste riprese usiamo pellicola da diapositive, potremo vedere, in proiezione, un fiorellino o un insetto, ingranditi enormemente sullo schermo e potremo effettuare osservazioni pressoché impossibili ad occhio nudo.

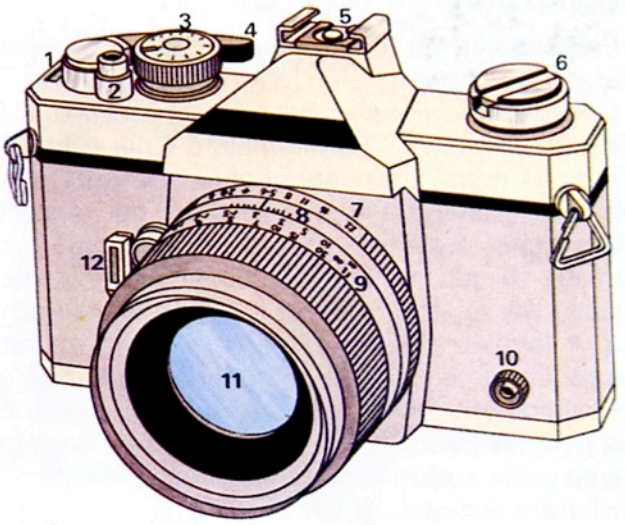
Sono evidenti quindi le possibilità della fotografia come *strumento per l'osservazione scientifica.*

Esistono anche delle *lenti addizionali*, molto più economiche dei tubi di prolunga o dei soffietti, che si avvitano direttamente sull'obiettivo. Normalmente si trovano in vendita in confezioni da tre *lenti di diverse diottrie.*

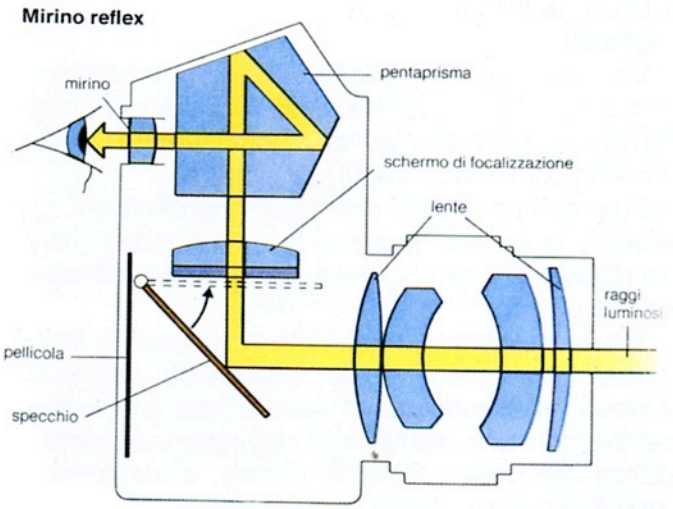
Esse, pur non arrivando alle possibilità di riproduzione dei tubi e soffietti, permettono comunque di avvicinarsi ad un soggetto oltre il limite minimo di messa a fuoco dell'obiettivo, consentendo la ripresa di oggetti di piccole dimensioni o le riproduzioni di fotografie e disegni. È infatti con questo economico sistema che sono stati riprodotti su diapositiva i lavori dei bambini che illustrano la presente guida.

Può essere interessante, grazie alle lenti addizionali, sia riprendere in sequenza fatti naturali come: lo sviluppo di una piantina da un seme (figg. n. 44, 45) o di una foglia da una gemma, lo sbocciare di un fiore, lo sviluppo dei girini in un acquario, i cambiamenti della natura secondo la successione dei mesi così come ci appaiono dalle finestre dell'aula, e così via, sia riprodurre documenti e immagini per la realizzazione di un audiovisivo.

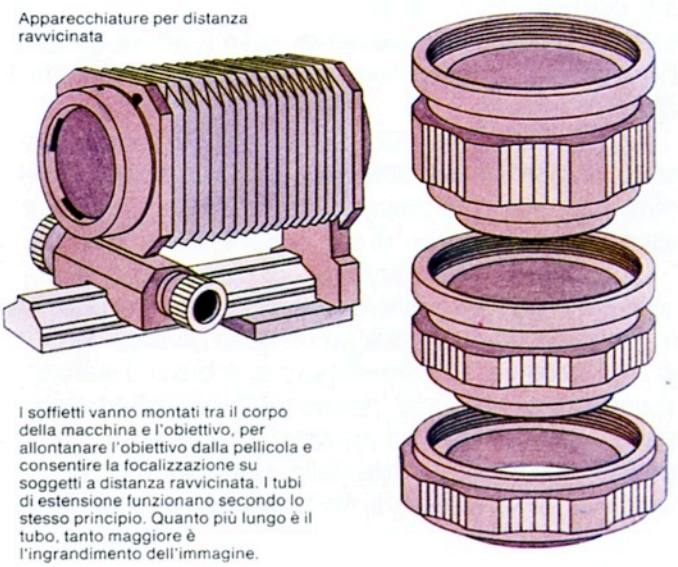
Un altro accessorio importante per questo tipo di attività è un *treppiede* sufficientemente solido per permettere pose anche lunghe senza il pericolo del *"mosso"*.



39 *Macchina "reflex"*



40 *Schema visione "reflex"*



41 *Tubi di prolunga e soffietti (da "Il manuale del giovane fotografo" di G. Haines)*



42



43

Dovendo riprodurre una sequenza di disegni (come, quella di pag. 204) con pellicola da diapositive, è consigliabile predisporre dei fogli i cui lati dovranno avere le stesse proporzioni del formato del negativo che si usa per la riproduzione fotografica.

Abbiamo visto che il formato più diffuso è il 35 millimetri che ha il negativo di 24 per 36 mm, i cui lati stanno tra loro nel rapporto di 2 a 3.

I fogli dove si eseguiranno i disegni, affinché nella riproduzione fotografica non ci siano parti di essi che restino fuori dall'immagine, dovranno mantenere la stessa proporzione.

Per quanto riguarda l'illuminazione, potrà andar bene anche la luce naturale purché diffusa e in quantità adeguata: in una giornata di sole sarà preferibile una zona luminosa ma in ombra.

Se invece si useranno delle lampade, sarà opportuno collocarle ai lati del materiale da riprodurre, in modo che lo illuminino con una incidenza di circa 45 gradi, per evitare eventuali riflessi. Se si userà pellicola per diapositive, si tenga conto che essa esiste nei tipi per luce artificiale e per luce naturale. Nel caso si disponga solo della seconda, sarà opportuno mettere sull'obiettivo della macchina un filtro azzurro, altrimenti le riproduzioni avranno senz'altro una dominante cromatica rossastra.

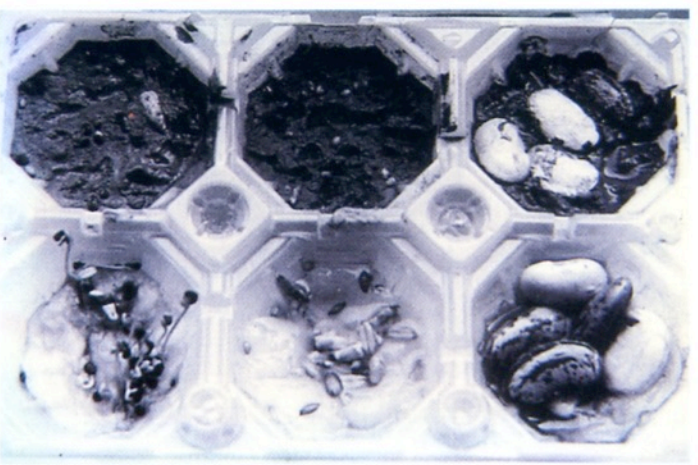
Una precauzione, durante la ripresa, sarà quella di inquadrare il disegno almeno un paio di centimetri all'interno del bordo del foglio, per non rischiare di ritrovarsi riprodotta sulla diapositiva, che si otterrà alla fine, oltre al disegno, anchè una porzione della superficie su cui il foglio è appoggiato.

Si raccomanderà quindi ai bambini di eseguire i disegni in modo che gli elementi più importanti dell'immagine non tocchino i bordi perché potrebbero essere tagliati.

Se il foglio avrà dimensioni ridotte, sarà necessario avvicinarsi, a volte, oltre il minimo di messa a fuoco dell'obiettivo. In questo caso sarà opportuno applicare davanti all'obiettivo una lente addizionale.



44



45

d) La realizzazione di un audiovisivo

La possibilità di riprodurre disegni e fotografie è importante non solo per la realizzazione di sequenze ma anche per la riproduzione di qualsiasi tipo di immagine, in vista della realizzazione di un vero e proprio *archivio* a disposizione di insegnanti e allievi.

In molte scuole è consuetudine realizzare delle mostre il cui materiale, alla fine della manifestazione, spesso si disperde nelle case dei ragazzi o nei bidoni di immondizia delle scuole. Va così perso tutto un patrimonio costituito da prodotti che, se pure importanti anche nel solo momento della realizzazione, potrebbero essere riutilizzati o comunque restare come documentazione di un lavoro svolto e come stimolo per altri lavori.

Inoltre, dato che spesso i sussidi didattici di tipo audiovisivo che si trovano in commercio (diapositive e filmine fisse) lasciano molto a desiderare in quanto a qualità di immagini e a modo di esposizione, è opportuno che l'insegnante stesso riproduca "su misura" illustrazioni da testi o da altre fonti e costruisca da sé il materiale da usare come supporto visivo agli argomenti che sta svolgendo.

Con una macchina reflex, un "set" di lenti addizionali, un supporto sufficientemente stabile, due lampade, un vetro spesso per tenere piano il foglio e un cartoncino colorato per riquadrare le illustrazioni ripulendole da eventuali scritte a lato, è quanto basta per riprodurre qualsiasi tipo di illustrazione.

Un audiovisivo (come generalmente si chiama una sequenza di diapositive la cui parte "audio" può comunque limitarsi semplicemente ad un commento a voce) può anche essere ideato e realizzato dai ragazzi stessi con una serie di immagini reali, di riproduzioni di illustrazioni, di disegni e di schemi, e può costituire il prodotto finale di una ricerca. Anche in questo caso il processo di ideazione, di sviluppo dell'argomento e di realizzazione, segue lo stesso schema proposto nel capitolo relativo al fumetto, compresa la stesura di una vera e propria sceneggiatura.

La serie di diapositive così prodotta può anche essere accompagnata (ma non è indispensabile) da una *cassetta audio* con la registrazione di un commento sonoro, parlato o musicale.

Esistono proiettori di diapositive che hanno la possibilità di essere sincronizzati con un registratore. Questo significa che il passaggio da una diapositiva alla successiva e il conseguente avanzamento del caricatore, può essere predisposto in precedenza e avere luogo automaticamente grazie ad un impulso trasmesso dal registratore collegato al proiettore.

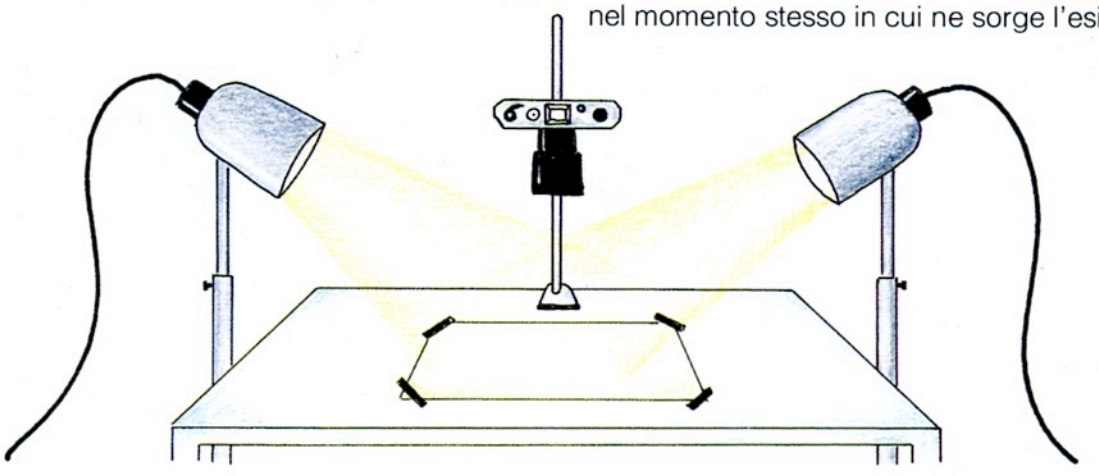
Ciò consente di avere il cambio delle immagini proiettate sempre agli stessi precisi punti del commento registrato.

Proiettore e registratore devono ovviamente essere predisposti alla sincronizzazione. A questo riguardo ogni indicazione tecnica è generalmente spiegata in forma esauriente nei libretti di istruzione dei due strumenti.

Senza arrivare comunque a forme sofisticate di sincronizzazione come queste, possiamo accontentarci di accompagnare le diapositive con un testo scritto che preveda il cambio di immagine alla fine o all'inizio di ogni paragrafo o, se il cambio deve avvenire a metà di una frase, segnalandolo sul testo con un semplice asterisco messo tra parentesi.

In questo caso i due linguaggi verbale e iconico, devono integrarsi in modo tale che l'uno e l'altro, con gli apporti reciproci, possano essere più comprensibili e più chiari, senza che l'uno prevarichi sull'altro. Anche l'eventuale commento musicale deve sottolineare le situazioni rappresentate senza però divenire predominante rispetto alle immagini e alle parole.

Un audiovisivo costruito in questo modo può essere più utile, dal punto di vista didattico, come abbiamo già avuto modo di vedere, di un filmato costituito da immagini in movimento accompagnate da un commento: l'audiovisivo, infatti, può essere interrotto in ogni momento per consentire domande o chiarimenti che hanno il loro valore in quanto posti o dati nel momento stesso in cui ne sorge l'esigenza.



46 *Attrezzatura per fotoriproduzioni*

e) Realizzazione di un fotoromanzo

Con la macchina fotografica, e seguendo lo stesso iter ideativo descritto per il fumetto, si possono anche realizzare dei veri e propri *fotoromanzi*, per un primo approccio alla *scrittura del linguaggio cinematografico*. In questo caso avremo una maggiore puntualizzazione della sceneggiatura, visto che avremo a che fare con degli interpreti reali, con la realizzazione di eventuali scene, eccetera.

Ci richiamiamo allo schema di pag. 340 in cui è riassunto l'itinerario da percorrere per realizzare una sequenza di immagini.

In esso si parte da un soggetto che viene sviluppato seguendo una scaletta di avvenimenti su cui si stende una sceneggiatura. Da essa si può ricavare un fumetto, una sequenza di disegni, una sequenza di fotografie o, addirittura, un vero e proprio filmato; in questo caso, però, la sceneggiatura dovrà essere leggermente diversa rispetto a quella che abbiamo usato per il fumetto.

La sceneggiatura

Nella sceneggiatura di un fotoromanzo, o di un film, oltre all'immagine e al commento verbale, parlato o scritto, si dovrà anche prevedere un *luogo per le riprese, i ruoli* che i bambini dovranno interpretare e il *materiale occorrente*, considerando sotto questo aspetto anche la realizzazione eventuale di *elementi scenici*.

Lo schema già proposto per il fumetto, quindi, dovrà essere ampliato. Come esempio, riportiamo la sceneggiatura della prima sequenza di una storia per immagini fotografiche realizzata nella scuola elementare "R. Lambruschini" di Padova da un gruppo interclasse di terza, classe e quinta, dal titolo "La mamma birichina".

La stessa sequenza è rappresentata nella fig. n. 47 alla pagina seguente.

Schema n. 1

Sequenza	Inquadratura	Quello che si vede	Testo-dialogo	Quello che serve		
				Luogo	Attori	Materiali
1	1	C.M. - La mamma birichina sta ballando in soggiorno con tutti i dischi sparsi a terra	DIDASCALIA: C'era una volta una mamma un po' strana. MAMMA: Com'è bello stare senza far niente!	Aula Laboratorio	Vera	Vestito giradischi dischi lucidatrice pianta
	2	P.P. - La mamma sta fumando una sigaretta	Mamma: Ed ora una bella sigaretta per rilassarmi un po'!	Aula Laboratorio	Vera	Vestito sigaretta
	3	P.P. La mamma si sta truccando seduta al tavolo.	Mamma: Quasi quasi mi rifaccio il trucco!	Aula Laboratorio	Vera	Vestito, scatole trucco
	4	C.M. - La figlia vede il disastro combinato dalla mamma e si dispera.	DIDASCALIA: Quella mamma, però, aveva una figlia bravissima. FIGLIA: Guarda cos'ha combinato quella birbona della mamma!	Aula Laboratorio	Loretta	Grembiule, fazzoletto dischi, tavolo, sedie, piante, armadio, giradischi
	5	DETTAGLIO - I dischi sono tutti sparsi sul pavimento della stanza.		Aula Laboratorio		Dischi, giradischi
	6	C.M. - La figlia sta riordinando la stanza mentre la mamma osserva annoiata.	FIGLIA: Sempre a me tocca riordinare! Se non ci fossi io! MAMMA Uffa, come sei noiosa!	Aula Laboratorio	Loretta Vera	Lucidatrice grembiule, fazzoletto, tavolo, sedie piante

Spoglio della sceneggiatura

Una sceneggiatura come quella esemplificata, contiene tutte le indicazioni per una sua realizzazione sia di tipo grafico, attraverso il fumetto, sia fotografico o filmico.

In questo secondo caso sono preziose le indicazioni fornite dalla colonna dove è indicato *"quelle che serve"* o, con un termine usato anche nel cinema "vero", *"fabbisogno"*.

Essa è a sua volta suddivisa in tre colonne che indicano il *luogo* dove si deve girare una certa inquadratura, *gli attori* necessari ed *il materiale occorrente.*

La colonna del "fabbisogno", dopo la stesura della sceneggiatura, dovrà essere esaminata a fondo, per raggruppare le riprese secondo:

1) *Lo stesso luogo;*
2) *Gli stessi attori;*
3) *Lo stesso materiale.*

Anche noi, nel nostro piccolo, faremo quello che nel cinema vero si chiama *spoglio della sceneggiatura.* Per razionalizzare le riprese ci serviremo ancora di una tabella come quella indicata dallo schema n. 2 e che si riferisce sempre alla stessa storia.

Schema n. 2

	Sequenze				
Personaggi	I	II	III	IV	V
La mamma	■		■		■
La figlia	■	■		■	■
Gli amici		■		■	
La nonna			■		■
Luoghi →	sogg.	giard.	ent.	giard.	sogg.
	int.	est.	int.	est.	int.

La tabella ci indica subito che la sequenza III ha come personaggi la mamma e la nonna e che si svolge "in entrata".

Lo schema può anche essere letto nel senso che, ad es., il gruppo di amici è presente nelle sequenze due e quattro e, inoltre, che sulle cinque sequenze previste, tre si svolgono in interno, due in esterno.

La lettura della tabella, quindi, permette di *razionalizzare la ripresa:* le due scene che si svolgono in soggiorno andranno *riprese in successione*, come quelle che si svolgono in giardino, ecc. Trattandosi di un racconto fotografico, sarà poi facile *ricostituire l'ordine cronologico* della narrazione collocando le foto nell'ordine corretto.



47

Anche nel cinema "vero", le scene e le inquadrature non vengono girate nell'ordine cronologico dato dallo sviluppo della narrazione ma secondo la disponibilità di un luogo, di un attore, o di un certo tipo di attrezzatura occorrente.

Ad esempio, una scena che si svolge all'inizio di un film in un certo posto e un'altra scena che si svolge nello stesso luogo alla fine, sono generalmente girate una dopo l'altra, anche se in mezzo ci sono tantissime altre scene. Il motivo è ovvio: è molto più semplice portare a termine tutto quello che c'è da fare in un certo posto, piuttosto che dover tornare, montando due volte, invece di una, tutta l'attrezzatura necessaria per girare un film (macchine da presa, luci, attrezzature varie ecc.).

Lo stesso vale per gli attori: le scene di un artista che sia disponibile solo per un certo periodo andranno necessariamente raggruppate.

Sarà in fase di montaggio, poi, che, le scene e le inquadrature verranno rimesse in ordine cronologico.

Realizzazione di elementi scenici e distribuzione dei ruoli

Prima di passare alle riprese, è necessario reperire o realizzare tutti quegli elementi che devono far parte della *scena.* Alcuni di essi potranno già essere presenti a scuola (sedie, tavoli, armadi). Altri invece (vestiti, oggetti vari, quadri per le pareti) dovranno essere procurati dai bambini e altri ancora (sfondi, oggetti di cartone o di cartapesta ecc.) dovranno essere realizzati in laboratori paralleli.

Dallo spoglio della sceneggiatura si potrà desumere una seconda tabella, in cui, scena per scena, vengono registrati tutti gli elementi scenici necessari.

Uno o più bambini dovranno essere incaricati di controllare che al momento giusto non manchi niente, per non perdere tempo prezioso.

Anche se non tutti i bambini verranno impegnati come attori, tutti dovranno avere un compito ben preciso, perché la ripresa di un fotoromanzo o di un film è *essenzialmente un lavoro di gruppo.* Ci sarà chi dovrà assumere la regia, chi dovrà operare alla macchina fotografica, alla cinepresa o alla telecamera, chi si occuperà del trucco, chi delle luci, e così via. Tutti i ruoli, naturalmente, possono essere intercambiabili ed ognuno contribuisce al risultato finale: anche il ruolo più semplice è sempre indispensabile per la riuscita del lavoro.

La ripresa

Al momento della ripresa tutti, grazie alla sceneggiatura e al suo spoglio, devono essere in grado di saper quello che devono fare. L'insegnante, in questo caso, avrà il *ruolo di coordinatore di tutta l'attività,* pronto a dare suggerimenti di fronte ad eventuali imprevisti.

Dal punto di vista tecnico sarà sufficiente una macchina fotografica, meglio se reflex, e un treppiede per mantenerla stabile.

Nelle riprese di interni, potrà essere indispensabile qualche lampada relativamente forte (250-300 watt) per illuminare l'ambiente. Con tre lampade si può ottenere un'illuminazione sufficientemente uniforme; è consigliabile porle in alto, puntate verso il basso, per limitare le ombre al pavimento che eventualmente potrà non essere inquadrato.

Anche qui, se si usa pellicola per diapositive (forse la più adatta perché si può sia proiettare sia stampare a colori su carta) con luce artificiale, sarà opportuno procurare una pellicola adeguata o mettere sull'obiettivo un filtro azzurro.

Il montaggio e la fruizione

Trattandosi di riprese fotografiche, la *fase del montaggio* sarà abbastanza semplice e dipenderà in parte dal tipo di fruizione che intendiamo dare al nostro lavoro.

Se si tratterà semplicemente di proiettare le diapositive che abbiamo realizzato, la cosa sarà abbastanza facile: basterà mettere nel caricatore del proiettore le diapositive nell'ordine indicato dalla sceneggiatura, intervallandole con didascalie scritte, riprese a parte o registrando su cassetta un commento parlato.

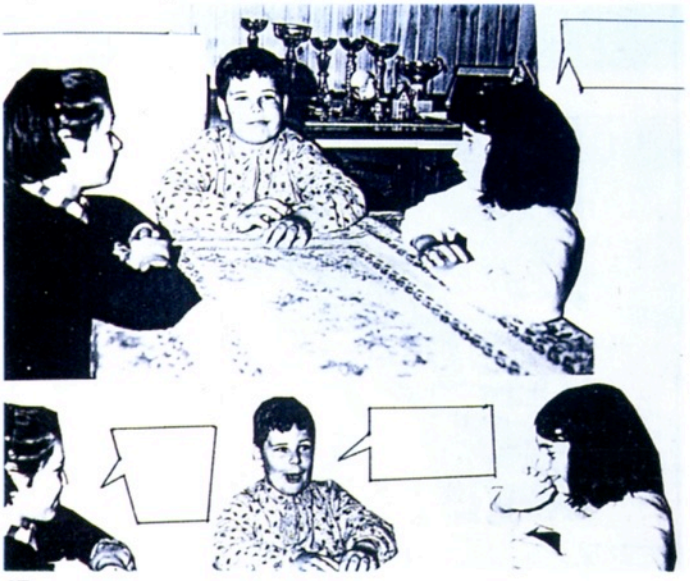
Nel caso della realizzazione di un vero e proprio fotoromanzo, le diapositive possono essere stampate su carta, e su di esse si può intervenire in molti modi.

Si possono scontornare i personaggi ritagliandoli ed incollandoli poi su uno sfondo diverso, si possono aggiungere i fumetti, le didascalie, ecc. (fig. n. 47).

L'uso della pellicola da diapositive offre entrambi i tipi di fruizione: la proiezione, per un approccio sia pure elementare con il cinema vero e proprio, e il fotoromanzo.

Scegliendo la seconda ipotesi, si possono realizzare fotografie in bianco e nero che (avendone la possibilità) potranno essere stampate in formati diversi, per un montaggio del fotoromanzo che abbia anche un taglio delle pagine non stereotipato (es. fig. n. 48).

Le pagine così realizzate, come per il fumetto, possono essere *fotocopiate* (con una accentuazione del contrasto delle immagini graficamente gradevole) *nella grandezza voluta*, e *trasferite su matrice elettronica*, per una diffusione a più ampio raggio nell'ambito di tutta la scuola, tra gli amici, parenti, nel quartiere, eccetera.



47



48

f) L'ingrandimento fotografico

Le esperienze di stampa di negativi di carta ottenute con la scatola da scarpe/macchina fotografica e di riproduzioni di immagini per contatto o per riflessione, ci danno delle copie positive delle stesse dimensioni del negativo di partenza o dell'originale da riprodurre. In realtà, nella *fotografia "tradizionale"*, ci troviamo sempre di fronte a degli *ingrandimenti* di un negativo su pellicola che, nei formati di uso più comune, è generalmente molto più piccolo della copia positiva.

Abbiamo visto che la pellicola che usiamo comunemente, non è che un supporto trasparente sul quale è stesa una emulsione molto simile a quella delle carte sensibili. *La trasparenza* del supporto, a differenza della carta, *rende possibile* la *proiezione dell'immagine negativa* e il suo conseguente ingrandimento.

In realtà *l'ingranditore*, cioè *lo strumento che ci permette di ingrandire una fotografia*, non è altro che un *proiettore munito di obiettivo*, fissato su una colonnina in modo da poter scorrere su e giù, che proietta l'immagine trasparente data dalla pellicola su un piano orizzontale. Più l'ingranditore viene spostato in alto sulla colonnina, più grande è l'immagine che esso proietta sul piano orizzontale. Più vicino è il proiettore alla base della colonnina, più piccola sarà l'immagine proiettata (fig. n. 49).

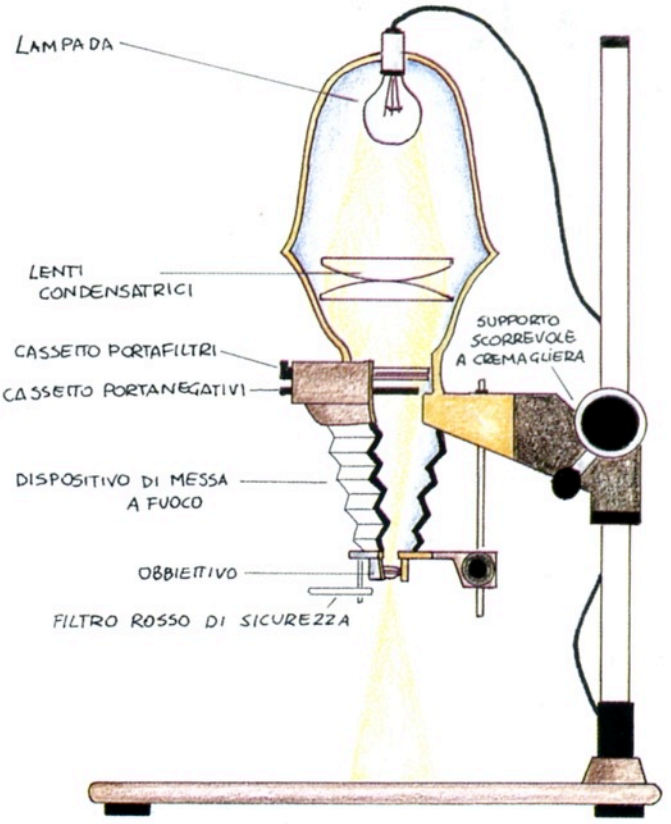
Se sistemiamo un foglio di carta sensibile per il bianco e nero sul piano dell'ingranditore e vi proiettiamo sopra l'immagine, l'emulsione del foglio sarà esposta alla proiezione del negativo e su di essa si formerà un'*immagine latente positiva* che sarà rivelata, come al solito, dal bagno di sviluppo. Come nelle esperienze precedenti, *i toni della copia positiva saranno corrispondenti e invertiti rispetto ai toni del negativo.*

La carta sensibile per la stampa del bianco e nero, la stessa che abbiamo usato per le nostre prime esperienze di approccio alla fotografia, è in vendita in più *gradazioni* che si riferiscono alla *capacità della carta stessa di riprodurre un'immagine in modo più o meno contrastato.* Le *gradazioni* di carta variano da marca a marca ma, grosso modo, si possono distinguere in tre categorie: *morbide, normali, contrastate.*

L'uso di una carta morbida o contrastata dipende sia dal tipo di negativo (a volte un negativo senza contrasto ha bisogno di una carta contrastata per riacquistare vigore) sia dal tipo di immagine finale che si vuole ottenere.

Le immagini n. 50 e 51 mostrano lo stesso tipo di negativo stampato su una carta normale e contrastata.

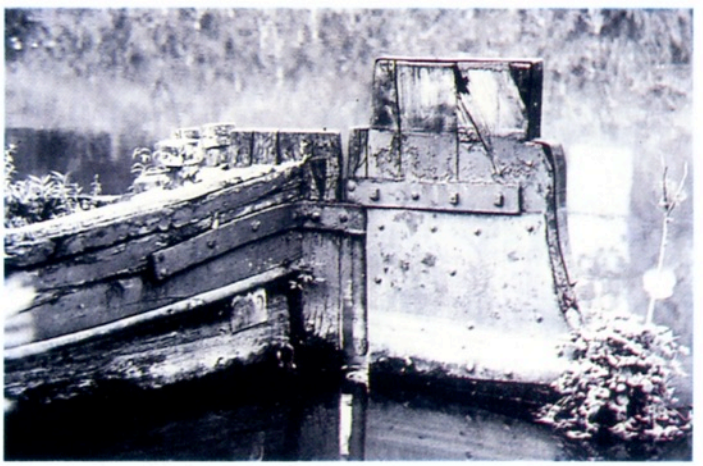
Il trattamento degli ingrandimenti fotografici segue lo stesso procedimento (luce di sicurezza, rivelatore, arresto, fissaggio, lavaggio finale) già visto nelle nostre prime esperienze di camera oscura.



49



50



51

g) Le proiezioni dirette

Il fenomeno dell'*ingrandimento tramite proiezioni luminosa* è ancor più evidente nelle diapositive e nei filmati, in cui una immagine piccolissima assume sullo schermo dimensioni anche molto più grandi che nella realtà.

Questa è l'idea che sta alla base di un tipo di attività in cui uno strumento utilizzato normalmente per proiettare immagini fotografiche, ossia il proiettore per diapositive, viene usato per creare composizioni visive in cui le cose stesse vanno a trasferirsi sullo schermo, grazie alla luce e ai dispositivi di proiezione.

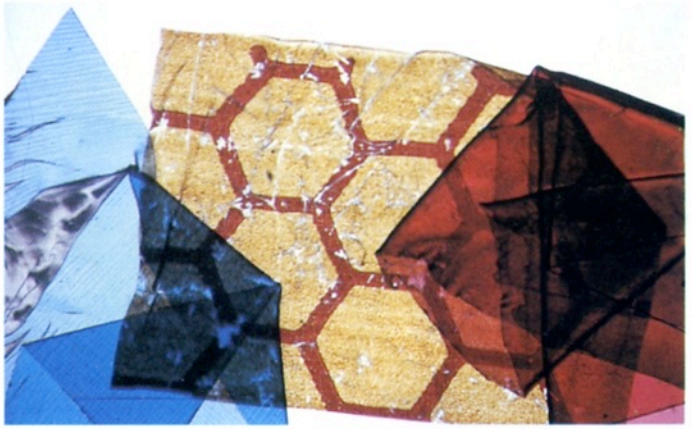
Dobbiamo procurarci dei *telaietti da diapositive* muniti di vetrini, usati normalmente per proteggere le diapositive stesse dalla polvere e per mantenerle in piano durante la proiezione, per una messa a fuoco costante su tutta l'immagine. Questi telaietti possono essere di diversi tipi ma i più comuni si chiudono a libro.

Tra un vetrino e l'altro del telaietto proviamo ad inserire delle *sezioni sottili di vegetali* come cipolle, aghi di pino, petali di fiori, semi, bucce, oppure fibre di stoffa, di cotone, di carta, oppure ancora capelli, frammenti di cellophane colorato, cartine di caramelle, frammenti di copertine colorate per libri e quaderni, preparati per microscopio, e ogni altra cosa di spessore minimo possa stare tra i vetrini. Chiudiamo poi con cura il telaietto e inseriamolo nel proiettore.

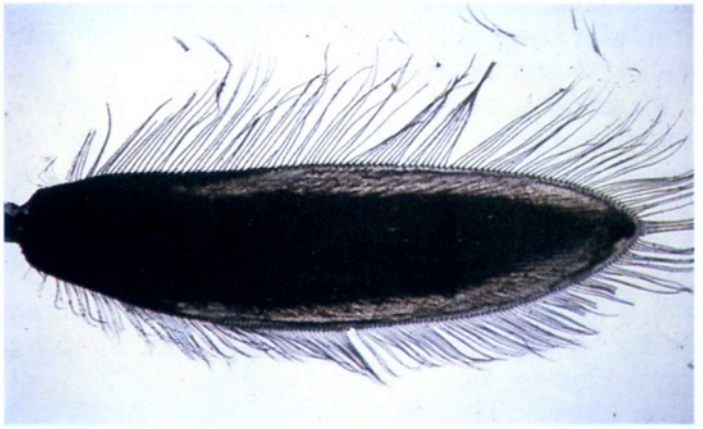


52

In proiezione vedremo sullo schermo forme insospettate, composizioni strane e affascinanti. Le venature di una foglia appariranno ingigantite, come se le stessimo osservando al microscopio, così petali di fiori, capelli, eccetera (figg. n. 53, 54, 55, 56).



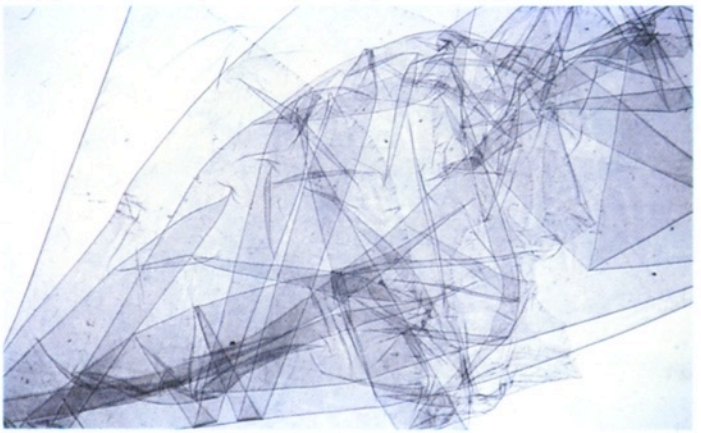
53



54



55



56

Effetti cromatici molto suggestivi, legati anche al movimento, si potranno ottenere spruzzando sul telaietto del "gel" per capelli, del sapone liquido o del colore a tempera molto diluito.

La fluidità del materiale ci mostrerà delle forme strane che, prima di essiccarsi, si sposteranno all'interno del telaietto creando via via immagini sempre diverse.

Noteremo poi che alcuni materiali che presentano un certo colore, attraversati dalla luce, lasciano passare solo alcune radiazioni di luce e ci appariranno in proiezione con un colore completamente diverso.

Da alcuni di questi vetrini, inseriti nell'ingranditore fotografico, potremo anche ottenere degli ingrandimenti su carta, che ci daranno una immagine negativa. Ecco che avremo, in questo modo, la "radiografia" di una foglia, di un petalo, di un ciuffo di capelli, e così via.

Dal negativo di carta, come abbiamo visto, si potrà ottenere, *per contatto*, una copia positiva che lo stesso oggetto avrà disegnato grazie alla sua semitrasparenza alla luce (figg. n. 57, 58, 59).

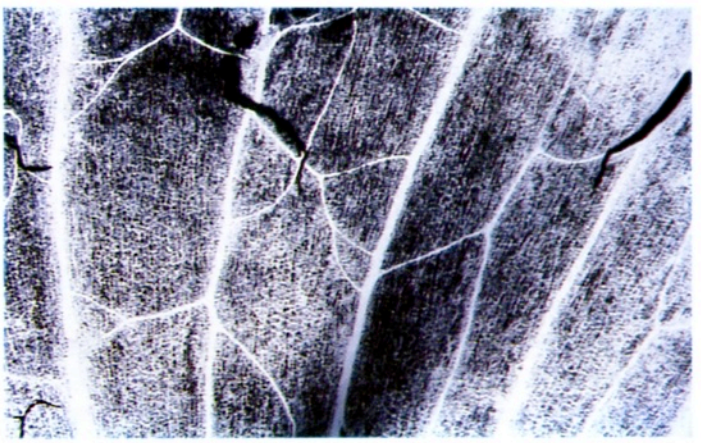
Anche i disegni su acetato trasparente e i graffiti su pellicola, che abbiamo già esaminato nelle prime esperienze fotografiche, possono essere inseriti in un telaietto per diapositive ed essere proiettati. Gli acetati e le pellicole graffiate dovranno avere, ovviamente, dimensioni adeguate al telaietto, che, in questo caso, potrà essere anche senza vetrini e quindi più economico.

Il piccolo disegno su acetato verrà ingrandito enormemente sullo schermo e potrà servire come sfondo in rappresentazioni teatrali. Interessante in questo caso è il cosiddetto *"teatro d'ombre"*.

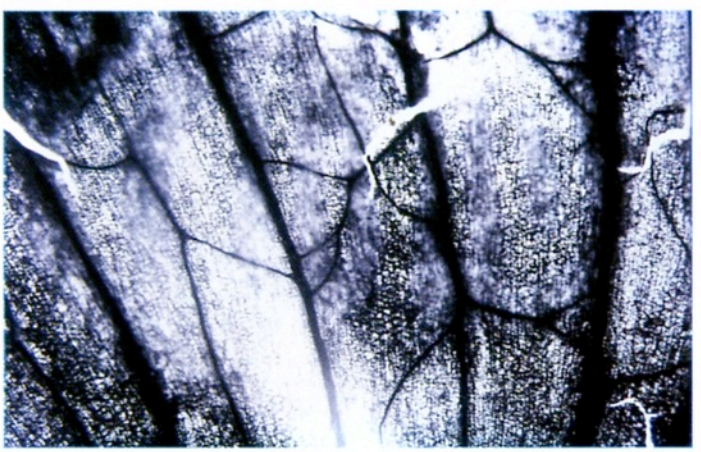
L'immagine proiettata che si otterrà da una pellicola graffiata, darà un effetto molto suggestivo perché il bordo dell'inquadratura scomparirà praticamente nel buio mentre sullo schermo appariranno, molto luminosi, solo i tratti del graffito.



57



58



59



60



61



62

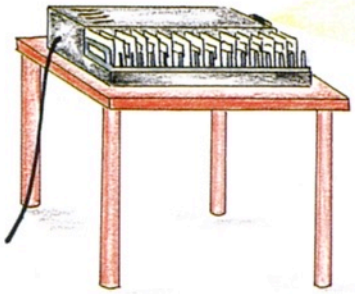


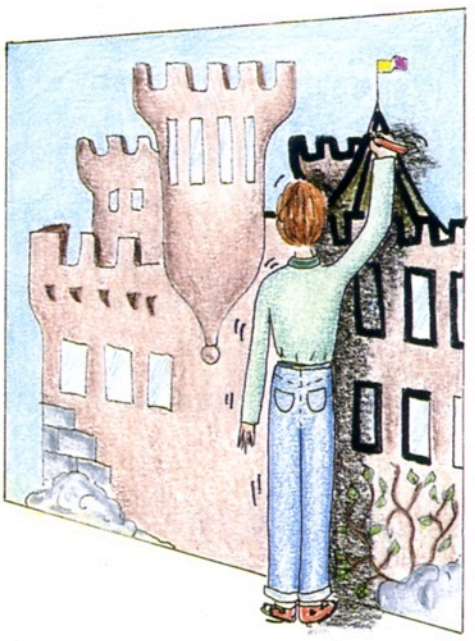
63

Anche con gli acetati e i graffiti su pellicola, possiamo inserire il telaietto nel portanegativi dell'ingranditore e stampare l'immagine su carta, ottenendo nel primo caso una stampa in negativo (figg. n. 60, 61) e nel secondo una stampa in positivo (figg. n. 62, 63).

Il proiettore per diapositive può anche essere usato per ingrandire graficamente un'immagine: in questo caso i tratti dell'immagine proiettata su una grande superficie di carta, possono essere seguiti con un pennarello o un pennello. In questo modo si possono ottenere sfondi per rappresentazioni teatrali o composizioni di notevoli dimensioni per mostre, manifesti, pannelli, ecc.

(1) Per un approccio alla tecnica fotografica si consiglia: G. HAINES, Il manuale del giovane fotografo, Gruppo Editoriale Fabbri, Milano 1983.





4.4 L'IMMAGINE IN MOVIMENTO

Dopo l'invenzione, o meglio, la scoperta della fotografia, la preoccupazione principale degli studiosi che si appassionavano ai procedimenti di riproduzione della realtà (a volte il confine tra scienziato e ciarlatano era molto labile!) fu quella di riuscire a ricreare nella stessa riproduzione anche *il movimento.*

All'epoca dei primi tentativi di riproduzione del movimento, era già noto da tempo il *fenomeno della persistenza dell'immagine sulla retina.*

Nel capitolo sulla percezione abbiamo già proposto un piccolo esperimento in cui si proponeva di fissare per circa un minuto una immagine negativa.

Fissando subito dopo una superficie bianca, abbiamo una specie di *"visione":* l'immagine negativa ci appare in positivo, anche dopo che abbiamo smesso di fissarla.

Un esperimento analogo si può effettuare fissando per circa un minuto una persona con una finestra alle spalle.

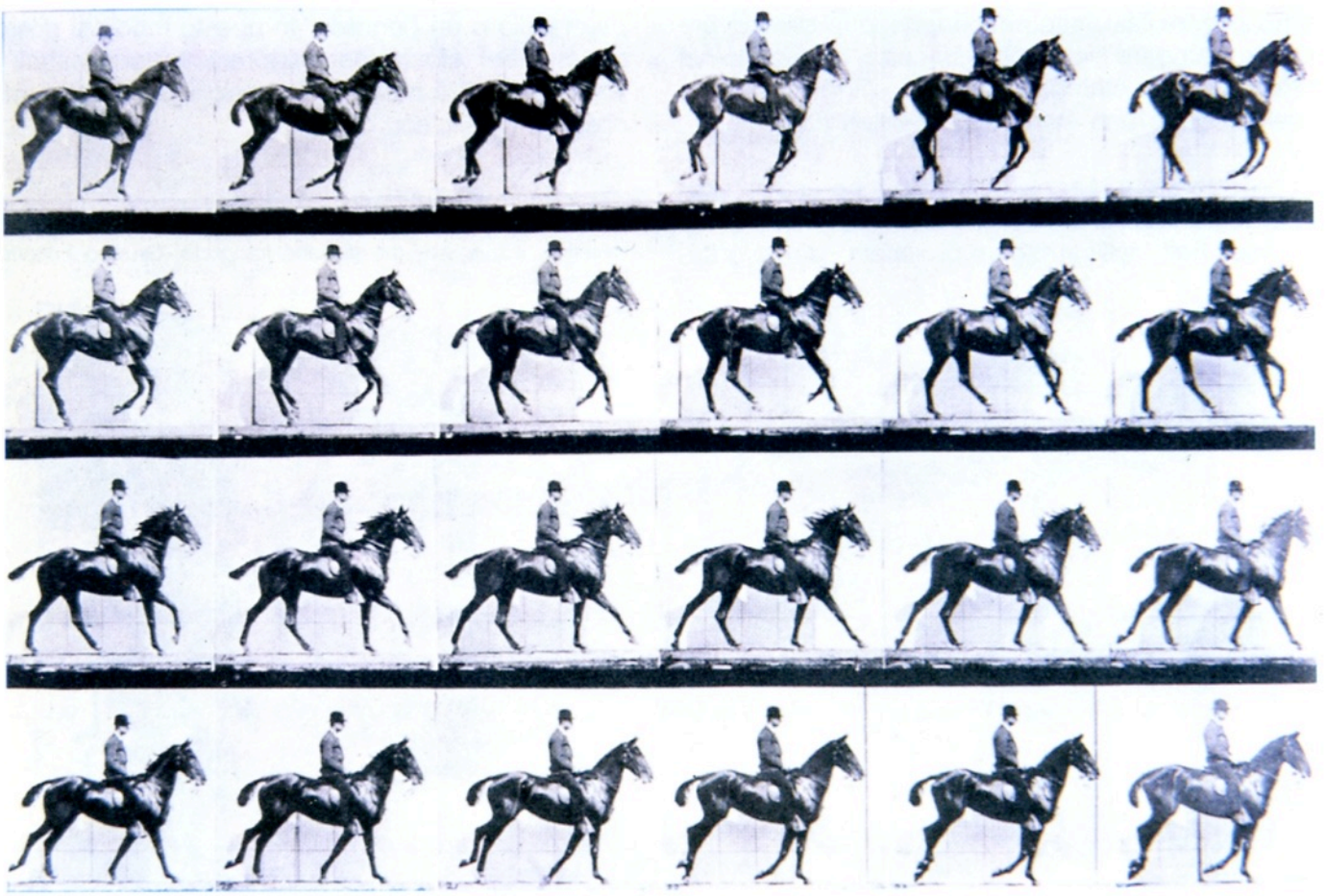
Distogliendo successivamente lo sguardo, continueremo a "vedere" per un bel pezzo la silhouette della persona ma, questa volta, in negativo: lo sfondo della finestra ci apparirà nero e la sagoma della persona, al contrario, bianca.

Questi due esperimenti dimostrano che le immagini lasciano sulla retina una specie di *"scia"*, come nelle riprese televisive, quando la telecamera inquadra una sorgente luminosa.

È questo il fenomeno che sta alla base della percezione del movimento quando assistiamo ad uno spettacolo cinematografico o televisivo. Già nel 1829 uno scienziato francese, Plateau, sosteneva che: *"se più oggetti differenti tra loro si mostrano all'occhio a intervalli di tempo assai corti e sufficientemente ravvicinati, le impressioni successive che si producono sulla retina si legano senza confondersi e si pensa di vedere un solo oggetto che cambia gradatamente forma e posizione"* (1).

Su questa asserzione, nel secolo scorso furono effettuati moltissimi esperimenti, con l'invenzione di strumenti vari che dovevano culminare nel 1895 con l'invenzione del *"cinematografo"* da parte dei fratelli Lumière.

Il percorso storico che ha portato ad un avvenimento fondamentale per la società moderna, come già visto per la fotografia, ci può fornire un corrispondente percorso didattico che possiamo affrontare a scuola, con i bambini, per comprendere il fenomeno ottico-meccanico che sta alla base dell'illusione del movimento nel cinema e in televisione.



1

a) Esperienze elementari sulla illusione del movimento

Tralasceremo tutte quelle notizie, pure interessanti, riguardo alla *"preistoria del movimento"*, che si possono trovare in qualsiasi manuale di storia del cinema. Proporremo invece la realizzazione di alcuni di quei piccoli strumenti meravigliosi che, presentati nell'ottocento come il frutto di ponderati studi (ed è innegabile che lo fossero) possono essere facilmente ricostruiti dai bambini.

Si tratta di avvicinarsi al mondo dell'immagine in movimento affrontandola dal lato fisico, rispettando i dettami dei Nuovi Programmi, senza la necessità di avere a disposizione costose attrezzature.

Proporremo quindi la realizzazione di alcuni *strumenti* che ci sembrano di più semplice realizzazione e più adatti a far capire al bambino il fenomeno dell'illusione del movimento.

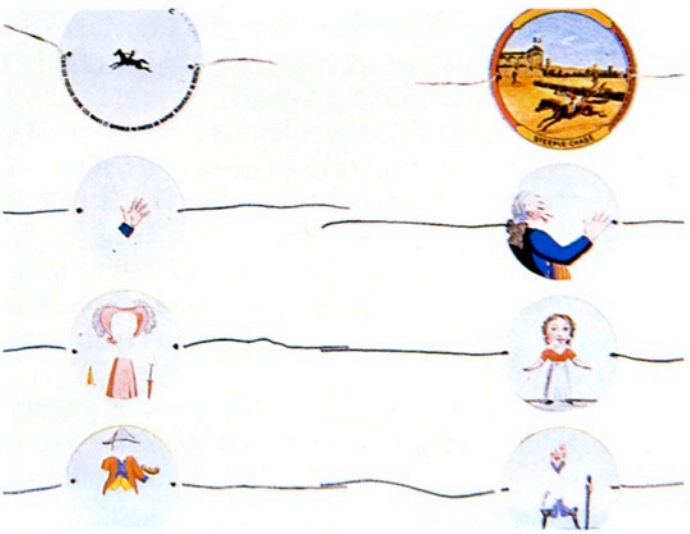
Taumatropio

Talvolta le invenzioni degli studiosi che si occupavano della riproduzione del movimento trovavano i loro nomi in fantasiose etimologie dal greco. Il *"taumatropio"*, termine che significa più o meno *"spettacolo prodigioso"*, non è altro che quella che più comunemente viene chiamata *"moneta magica"*.

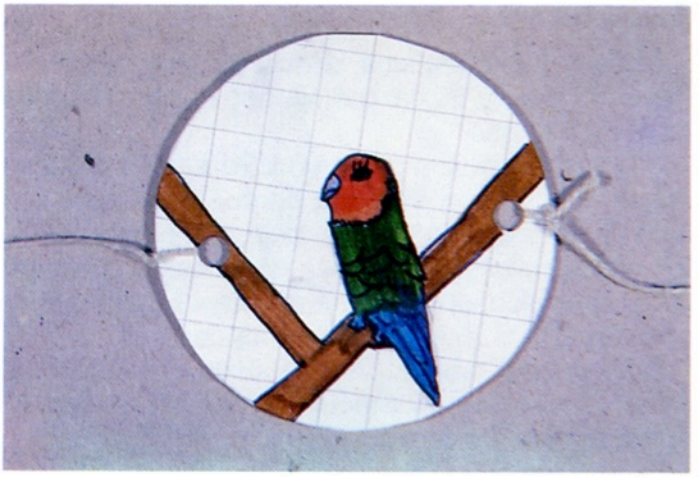
Si tratta di un medaglione di cartone, sui cui versi sono raffigurati due disegni che in qualche modo si completano ma che devono essere capovolti l'uno rispetto all'altro.

Sui bordi esterni del medaglione devono essere fissati due spaghi o due elastici che devono essere arrotolati su sue stessi. Lasciandoli andare, si vedrà il medaglione girare su se stesso e i due *disegni compariranno sovrapposti:* un uccellino, miracolosamente, comparirà imprigionato all'interno della gabbia.

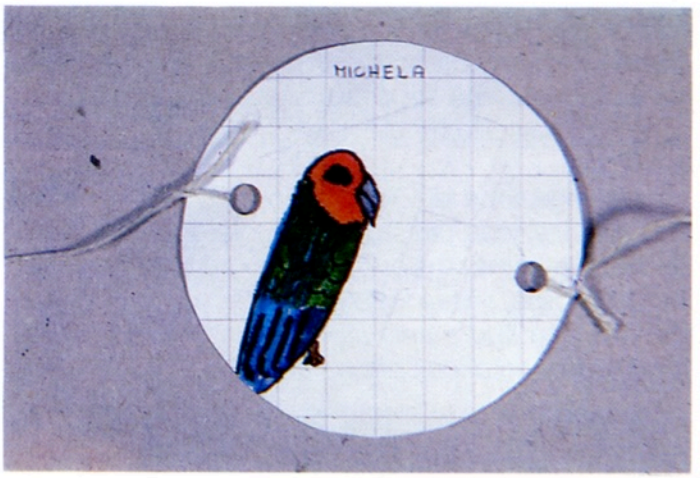
È un'ulteriore dimostrazione del fenomeno della persistenza dell'immagine sulla retina: *l'immagine precedente, grazie a questo fenomeno, si lega alla successiva, formando con essa, sulla retina, un tutt'uno.*



5 *Esempi di taumatropi dell''800*



2



3



4

Striscia di carta

Occorre prendere una striscia di carta delle dimensioni di circa 30 cm per 15, non troppo pesante, e piegarla a metà.

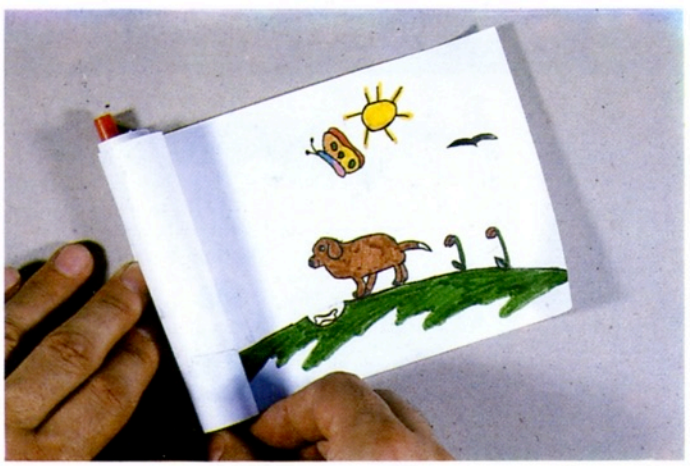
Si dovrà poi aprirla come un libro e, sulla metà di destra, non troppo vicino al bordo, si eseguirà un semplice disegno (per prova, potrebbe essere il solito "omino-spillo"). Si chiuderà poi la metà di sinistra su cui, a ricalco, si disegnerà ancora il soggetto precedente, con qualche piccola modifica.

Nel caso dell'omino-spillo, nel primo disegno lo si rappresenterà con le braccia in giù, nel secondo, con le braccia in alto (vedi figg. n. 6, 7).

Successivamente si arrotolerà la metà che sta sopra attorno ad una matita.

Facendo scorrere la matita velocemente sul foglietto, in modo da scoprire e ricoprire alternativamente la metà che sta sotto, si avrà l'illusione di vedere l'omino-spillo muoversi, alzando e abbassando le braccia.

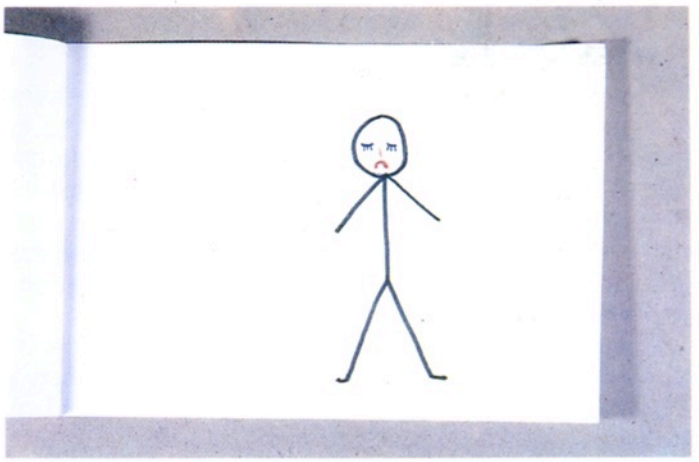
La spiegazione del fenomeno, ancora una volta, sta nella citazione più sopra riportata: è il primo passo verso la comprensione del fenomeno per cui due immagini fisse, viste in rapida successione, si trasformano in una *figura animata*; è la prima tappa *verso la realizzazione di un cartone animato.*



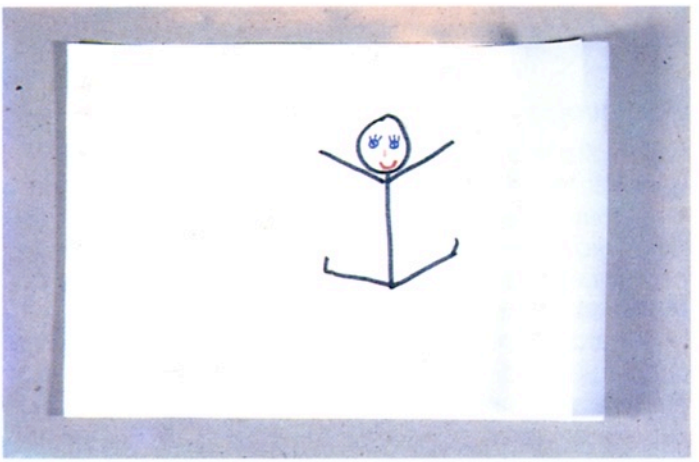
8



9



6



7

Zootropio

Un'altra delle "macchine miracolose" inventate nell'ottocento, il cui nome deriva dal fatto che fu realizzato per studiare il movimento degli animali, è lo zootropio. Nella nostra versione, ci serviremo più comodamente di un giradischi che ci permetterà di vedere una immagine in movimento continuo (fig. n. 13).

Dobbiamo innanzi tutto calcolare la circonferenza del piatto del giradischi, se pensiamo di servirci sempre dello stesso strumento o, dato che il diametro del piatto può variare, possiamo costruirci un disco di carta da poter usare su diversi piatti.

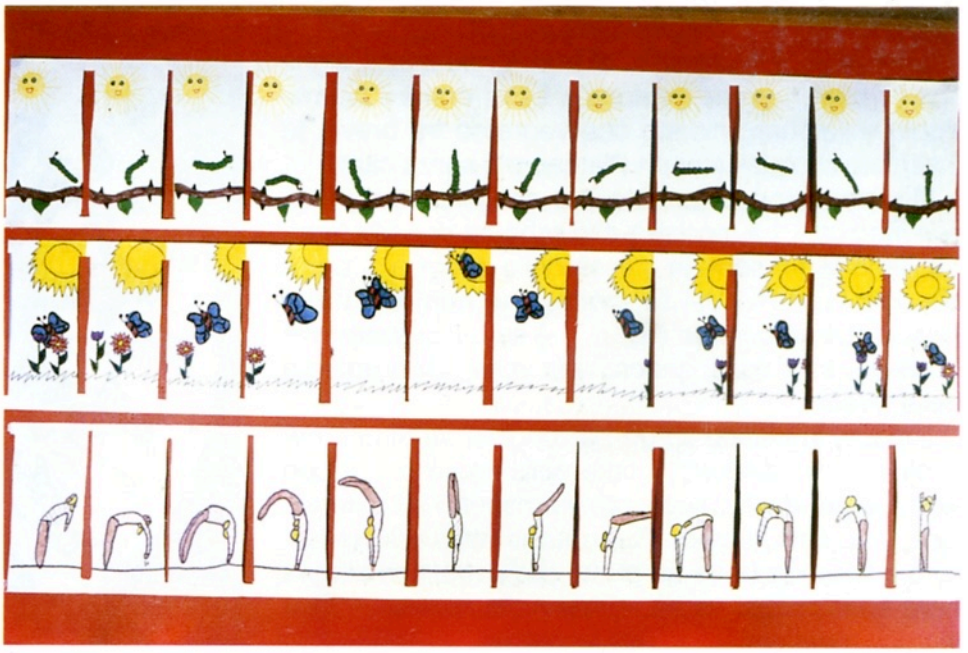
Una volta misurata la circonferenza, dobbiamo ritagliare una striscia di carta più lunga di uno o due centimetri che, con piegature successive, divideremo in 12 parti.

Tenendo piegata la striscia, con una forbice robusta, possiamo operare dei tagli in modo che tra una piegatura e l'altra ci sia una fessura di circa un centimetro.

Su ognuna delle parti in cui si sarà piegata la striscia si dovrà eseguire un disegno rappresentante lo stesso soggetto che, con successive modificazioni, dovrà apparire in posizioni diverse. La figura n. 11, rappresenta alcune di queste strisce già realizzate.



10 *Zootropio dell'800*



11

Il movimento che si intende rappresentare, come esemplificato nella figura, *dovrà essere ciclico*, come se alla fine della striscia ricominciasse daccapo.

I disegni non devono essere fatti a caso ma seguire uno schema di realizzazione ben preciso e, comunque, la loro sequenza deve procedere da *destra a sinistra*, seguendo in questo modo il movimento del giradischi.

Alla fine della realizzazione la striscia dovrà essere *rinchiusa a cerchio* per essere sistemata attorno al piatto del giradischi (un centimetro o due in più sono proprio per facilitare questa operazione).

Dobbiamo considerare *il primo disegno come inizio e fine dello stesso movimento*: in questo modo non consideremo dodici disegni effettivi ma tredici, il primo e l'ultimo dei quali, in realtà, si identificano.

Seguendo lo schema esemplificato nella fig. n. 12, dovremo eseguire in un primo momento il primo e il settimo, corrispondente al disegno mediano.

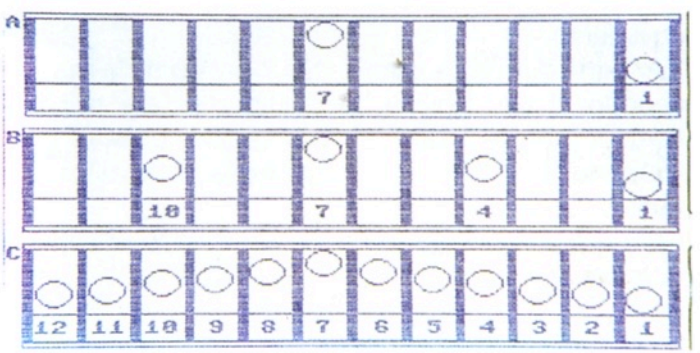
In un secondo momento eseguiremo i disegni mediani ai primi due, cioè il quarto e il decimo e, in un terzo tempo, realizzeremo i restanti intermedi.

Alla fine la striscia di carta, con le fessure già effettuate tra un disegno e l'altro, sarà chiusa a cilindro con i disegni all'interno e, come abbiamo visto, sarà sistemata attorno al piatto del giradischi, che si farà ruotare alla velocità di 33 giri.

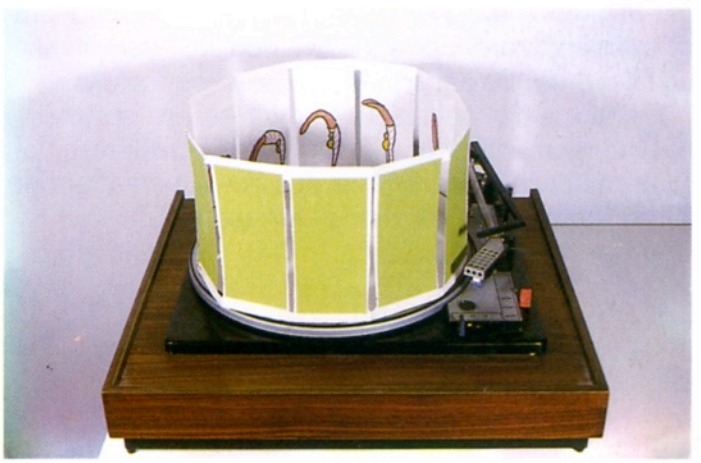
Guardando attraverso le fessure si avrà l'illusione di vedere l'immagine in movimento. Essendo ciclico, il movimento cesserà solo con l'arresto del giradischi.

Può succedere che i disegni, eseguiti magari con pennarelli, appaiano anche in trasparenza all'esterno del cilindro di carta. In questo caso si potrà ovviare all'inconveniente incollando all'esterno tante strisce di cartoncino opaco quanti sono i disegni.

La suddivisione del movimento, effettuata secondo lo schema suggerito, corrisponde ad una *operazione logica*, in cui le varie componenti di un problema vengono percepite dapprima globalmente e poi analiticamente. Ciò corrisponde alla stessa operazione di suddivisione del movimento tipica del cinema di animazione.



12 *Schema per la realizzazione della striscia*



13

Fenachistiscopio

Il nome impronunciabile di questo giochetto, significa *"apparenza che inganna"*. Essa, come il taumatropio e l'album animato che vedremo tra breve, fu inventato da quel Joseph Plateau più sopra citato.

Noi possiamo chiamarlo più semplicemente *"disco magico"*. Le modalità e lo schema di realizzazione dei disegni sono le stesse dello zootropio. Cambia solo la forma del supporto, che non è più una striscia ma *un cerchio* (fig. n. 14) su cui si eseguono i disegni, tra i quali, ancora una volta, sono operate delle fessure.

Il disco, applicato su un bastoncino, va tenuto davanti ad uno specchio, come nella figura n. 15, con le immagini dalla parte opposta rispetto all'osservatore, e va fatto ruotare. Guardando attraverso le fessure e fissando bene un punto dell'immagine riflessa nello specchio, si vedrà, come nello zootropio, l'immagine muoversi.

Filoscopio

Si tratta del classico *"album" animato*, sulle cui pagine sono disegnati soggetti in posizioni diverse; facendo scorrere velocemente le pagine tra le dita sembra che i soggetti si animino in una azione che ha un inizio e una fine.

Con i bambini potremmo usare un piccolo blocco notes, invitandoli a realizzare una sequenza di immagini con un soggetto modificato di disegno in disegno in modo da rappresentare il frazionamento di un movimento.

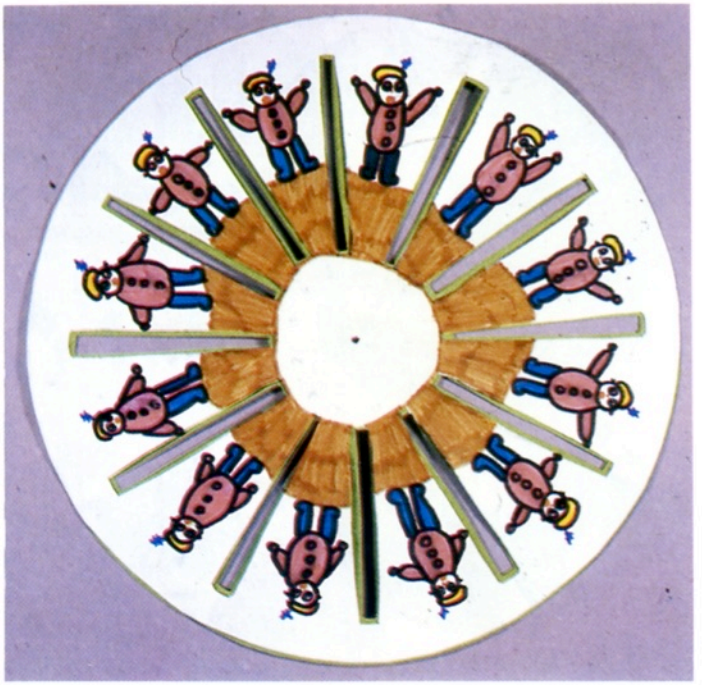
Alla fine di questo lavoro, con il palmo della mano, tenendo chiuso il libro, facciamo scorrere velocemente le pagine: i disegni, visti velocemente, ci mostreranno il nostro omino mentre si muove buffamente.

Più disegni avremo eseguiti, *più frazionato sarà il movimento e più lenta ci apparirà l'azione.* Al contrario, se i disegni saranno in numero ridotto, il movimento ci apparirà accelerato.

Dato che le immagini questa volta sono molte di più rispetto alle esperienze precedenti, si suggerirà di schematizzare i disegni per non trovarsi davanti un lavoro troppo impegnativo e, alla fine, noioso.

Il movimento, anche qui, dovrà essere suddiviso nei vari momenti: si comincerà quindi a rappresentare la partenza, l'arrivo, e la posizione mediana, per intercalare poi, via via, tutti gli altri disegni.

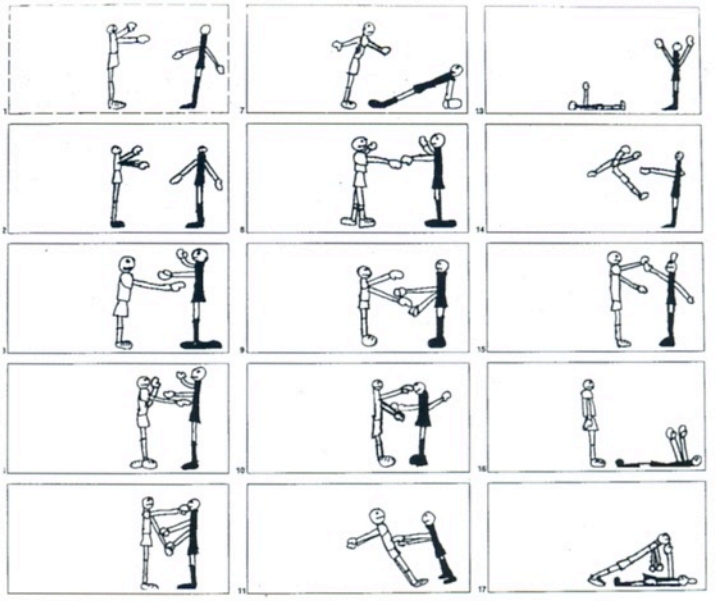
(1) Da AA.VV., Cinema & Film, Armando Curcio Editore, Roma 1987, pag. 31.



14



15



16 *Da G. Belgrano: Facciamo subito un film, Emme Edizioni, Milano*

b) Esperienze elementari di cinema di animazione

L'album animato rappresenta un primo approccio al film di animazione. Anche questa è una esperienza interessante da poter effettuare, qualora ci siano i mezzi per farlo, per comprendere appieno l'illusione del movimento.

La cosa è meno complicata di quanto si possa pensare, basta avere le stesse attrezzature indicate per la riproduzione fotografica di stampe e disegni (lampade, treppiede o stativo) e, naturalmente, una cinepresa per film Super 8 dotata di scatto singolo (fig. n. 17).

Si ricordi che, quando si usa la cinepresa su di uno stativo da riproduzione, essa è posizionata al contrario rispetto alla ripresa normale. Se in fotografia ciò non ha importanza perché una stampa o una diapositiva si possono tranquillamente capovolgere per essere viste nel verso giusto, con la cinepresa potremmo avere la sorpresa di vedere in proiezione tutto il nostro sforzo... a testa in giù!

Si osservi bene quindi la posizione della cinepresa: se essa è al contrario rispetto alla nostra visione corretta, si abbia l'accortezza di mettere i nostri disegni capovolti rispetto alla nostra visione.

Un film si compone di una lunghissima serie di fotografie in sequenza che, al momento della ripresa, hanno frazionato il movimento del soggetto in modo da suddividerlo in tanti segmenti (fig. n. 18).

La velocità di ripresa normale è di *24 fotogrammi al secondo, ognuno dei quali è*, naturalmente, *fisso.*

Nel proiettore i fotogrammi si presentano davanti alla lampada che li proietta con la stessa scansione: sullo schermo quindi, per il fenomeno della persistenza dell'immagine sulla retina, noi abbiamo l'illusione del movimento.

In realtà noi vediamo, in un secondo, soltanto 24 fotografie "fisse".

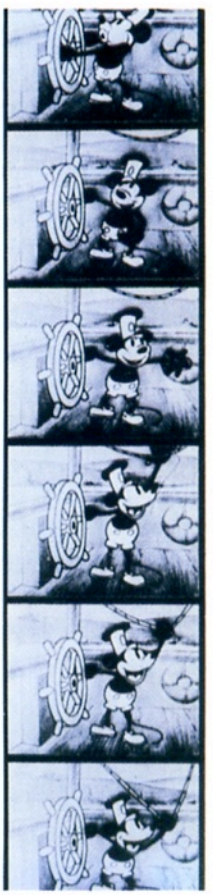
Immaginiamo di scompaginare l'album animato e di riprendere ogni singolo disegno su pellicola cinematografica alla scansione di un fotogramma ogni disegno. In proiezione, poi, l'effetto sarà lo stesso che avremmo avuto squinternando l'album con le dita. Se i disegni dell'album saranno stati 24, la proiezione sarà di un secondo, se 48, due secondi, e così via. Si immagini quanti disegni sono necessari per realizzare un film intero!

In realtà le cose possono essere semplificate.

Innanzi tutto, se, anziché della velocità di 24 fotogrammi al secondo si considera quella a 18, presente in tutti i proiettori, il numero dei disegni per secondo scenderebbe, appunto, a 18. Ma anche mantenendo la stessa velocità di 24 fotogrammi al secondo, che è la velocità che dà poi una resa migliore in proiezione, i disegni possono essere diminuiti.



17



18

La scansione di un fotogramma per ogni disegno è quella dei film di animazione alla Walt Disney, che dà un movimento fluido, quasi naturale, ma anche a due fotogrammi per disegno si ha una sufficiente fluidità dei movimenti. In questo caso, il numero di disegni necessari scenderebbe a 12. A noi, però, più che la perfezione del prodotto finale, interessa che i bambini afferrino l'idea che sta alla base dell'animazione cinematografica, possiamo perciò portare il rapporto a quattro fotogrammi per ogni disegno, riducendo i disegni a 6 per secondo. Il movimento sarà un po' a scatti ma non peggiore di quello che si vede in certi prodotti giapponesi in cui si arriva fino a 6 fotogrammi per disegno.

Se abbiamo capito il rapporto tra numero dei fotogrammi e velocità del movimento, potremo avventurarci nel magico mondo del cinema di animazione.

Decoupage

La *tecnica del decoupage* permette di realizzare un film di animazione senza perdere la testa in un numero scoraggiante di disegni.

Si tratta di realizzare i *personaggi in cartoncino*, ritagliando le *sagome del corpo* in modo che le *varie parti* risultino *snodabili* (figg. n. 18, 19). Le giunture saranno rinforzate da un filo sottile in modo che gli arti possano assumere le varie posizioni senza pericolo che tutto il corpo si disarticoli ogni volta che viene toccato.

Alcune parti del corpo, come la bocca, gli occhi, ecc., che hanno a loro volta una loro mobilità, possono essere realizzati in diverse posizioni o dimensioni, via via sovrapposte le una alle altre. Con le mani, quindi, si sposteranno i personaggi sul piano di ripresa e ad ogni spostamento corrisponderà la scansione di fotogrammi che si sarà decisa in precedenza. Se si terrà conto del nostro suggerimento, di riprendere *quattro fotogrammi alla volta*, si tratterà di calcolare il tempo reale di proiezione in cui avrà luogo il movimento.

Se si deciderà che il movimento del personaggio dovrà durare cinque secondi, mantenendo la scansione suggerita di quattro fotogrammi, si dovranno operare 30 spostamenti, con quattro scatti alla volta.

Infatti, con una scansione di quattro fotogrammi, per arrivare ad un secondo di proiezione (24 fotogrammi) saranno necessari 6 movimenti che per 5 secondi di proiezione diventeranno 30 movimenti.

Essi non sono niente, se si pensa che lavorando alla scansione di un fotogramma per movimento, che darebbe, peraltro, un movimento molto più fluido, sarebbero necessari 120 movimenti!

Anche per le altre tecniche la scansione suggerita sarà sempre quella di 4 fotogrammi per movimento, per spostamento o disegno.

È necessario, comunque, prendere nota degli scatti effettuati, per avere l'esatta nozione di quanto tempo durerà il materiale già girato.

Si ricordi di effettuare una dozzina di scatti iniziali senza muovere niente se si desidera che il movimento inizi da fermo; lo stesso dicasi per la fine del movimento. In proiezione la cosa si risolverà con mezzo secondo all'inizio e alla fine di immobilità del personaggio.

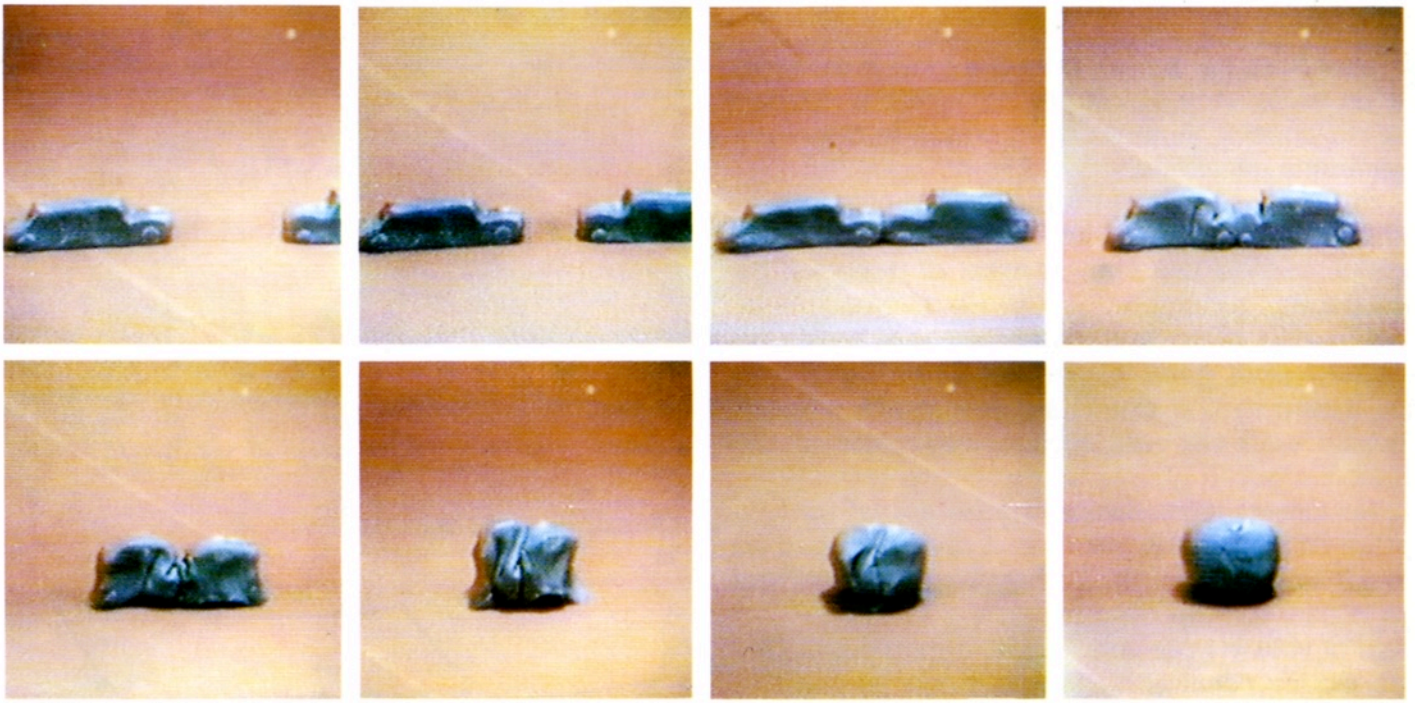
Queste indicazioni valgono anche per le tecniche successive.



18



19



20

Plastilina

La plastilina è un materiale molto usato nel cinema di animazione perché permette sia di modellare pupazzi da usare come personaggi da animare, sia di essere usata come una massa informe che *prende forma da sola*, che si trasforma quasi per magia. Si ricorderà un famoso spot pubblicitario di qualche anno fa in cui questa tecnica era usata con effetti sorprendenti.

Si tratta di modellare un blocco di materiale plastico modificandone l'aspetto e riprendendolo con la solita scansione di fotogrammi ad ogni successiva modifica. Il blocco, in proiezione, sembrerà assumere le forme più disparate sotto le mani di un artista invisibile. L'artista, invece, avrà ritirato le mani ad ogni modificazione, permettendo all'operatore di effettuare la ripresa con la scansione suggerita.

Anche qui vale il discorso fatto per il decoupage: lo scatto di un solo fotogramma, ad ogni modifica successiva, renderebbe la trasformazione molto più fluida ma il lavoro risulterebbe anche molto più lungo. Riteniamo che con i bambini la scansione di *quattro fotogrammi* sia più che sufficiente.

Pupazzi animati

Un'altra tecnica di animazione si può ottenere con pupazzi di creta, plastilina, cartapesta o con qualsiasi oggetto, posti su uno sfondo fisso e mossi via via ad ogni quattro scatti di macchina. Anche qui si dovrà calcolare in precedenza la durata del movimento di un personaggio: se questo dovrà attraversare la scena in due secondi, alla scansione suggerita, si dovrà frazionare il suo movimento in 12 parti.

Con questa tecnica si potranno vedere in proiezione oggetti inanimati muoversi tranquillamente grazie ad una mano invisibile! Ecco scoperto uno dei trucchi più semplici del cinema.



21 *Da "Il buon soldato Švejk" di J. Trnka.*



22

Disegni animati

La tecnica dei disegni animati è forse la più difficile da realizzare a scuola perché, oltre alla ripresa a scatto singolo, necessita di un grosso lavoro di preparazione dei disegni.

Possiamo semplificare le cose, oltre che con una scansione come quella che più volte abbiamo suggerita, usando una tecnica mista di disegni e decoupage.

In questo modo, una macchina che si sposta nell'inquadratura potrà essere semplicemente ritagliata, mossa su uno sfondo sempre uguale e ripresa quattro scatti alla volta ad ogni movimento successivo.

Nel cinema professionale i *cartoni animati* sono costituiti da una lunghissima serie di disegni eseguiti per lo più *su fogli di acetato trasparente* per poter utilizzare le parti immobili delle immagini e tracciare e colorare di volta in volta solo le parti in movimento. Questa tecnica permette di porre i *disegni su più piani*, creando *sfondi mobili* che semplificano alcuni tipi di ripresa. Se nell'esempio della macchina che si sposta, anziché spostare via via la macchina, effettuiamo una ripresa continua spostando lo sfondo sotto di essa, l'effetto finale di movimento sarà lo stesso.

Lavorare su acetati, però, non è molto economico, dato il loro costo e dato il costo dei pennarelli vetrografici indispensabili per disegnare su quel supporto. Si potrà comunque operare realizzando dei disegni, ridotti all'essenziale, su normali fogli di carta leggera che permetta di riprodurre per trasparenza e a ricalco i segni di un altro disegno.

In questo modo verrà facilitata l'esecuzione di alcuni elementi dell'immagine che nei successivi disegni restano immobili e si modificheranno solo i tratti che dovranno dare l'illusione del movimento.

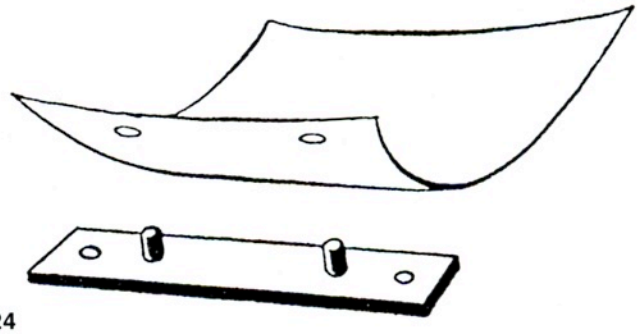
Per far questo, però, è necessario che *i fogli siano "a registro"*, per non dover vedere poi in proiezione i personaggi o gli elementi dello sfondo che saltano di qua e di là.

Si tratta di procurare dei *fermacampioni a vite* fissati con del nastro adesivo su una striscia di cartone robusto che si sarà provveduto a forare con una perforatrice da ufficio a due punte. Con la stessa perforatrice si foreranno anche i fogli che, infilati nei fermacampioni, resteranno fissi sia durante il ricalco, sia durante la ripresa (fig. n. 24).

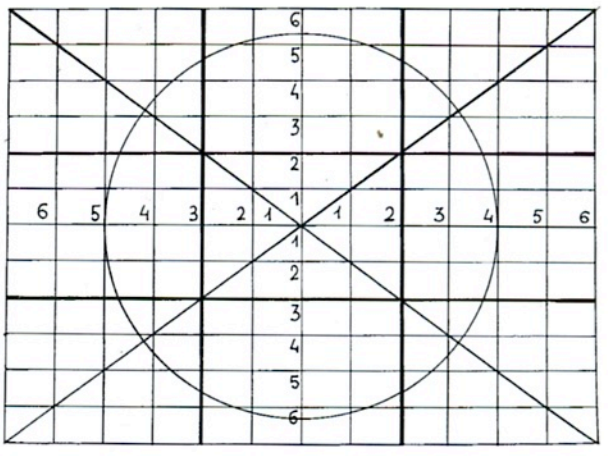
Per inquadrare il disegno, ci si può servire di una specie di *mirino grafico* come quello rappresentato nella fig. n. 25, disegnato con le stesse proporzioni del fotogramma della pellicola Super 8. Per facilitare le *operazioni di ricalco*, si potrebbe realizzare un vero e proprio *banco luminoso* costituito da un foglio di plexiglass bianco posto su una scatola di legno all'interno della quale è situata una lampada (fig. n.



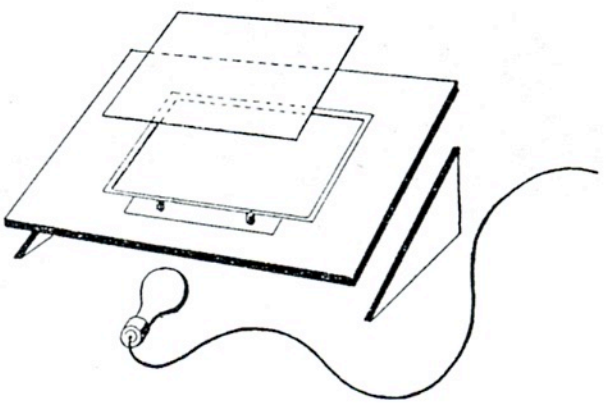
23



24



25



26

26). In alternativa, ci si può accontentare di appiccicare "registro" e fogli *sui vetri* delle finestre dell'aula: la soluzione è senz'altro più scomoda ma il risultato è lo stesso.

Anche nel caso dei disegni animati, bisogna stabilire in precedenza la durata del movimento, per ricavarne la quantità di immagini da realizzare. Teniamo conto che i movimenti ciclici richiedono un numero più limitato di disegni che potranno essere ripresi più volte.

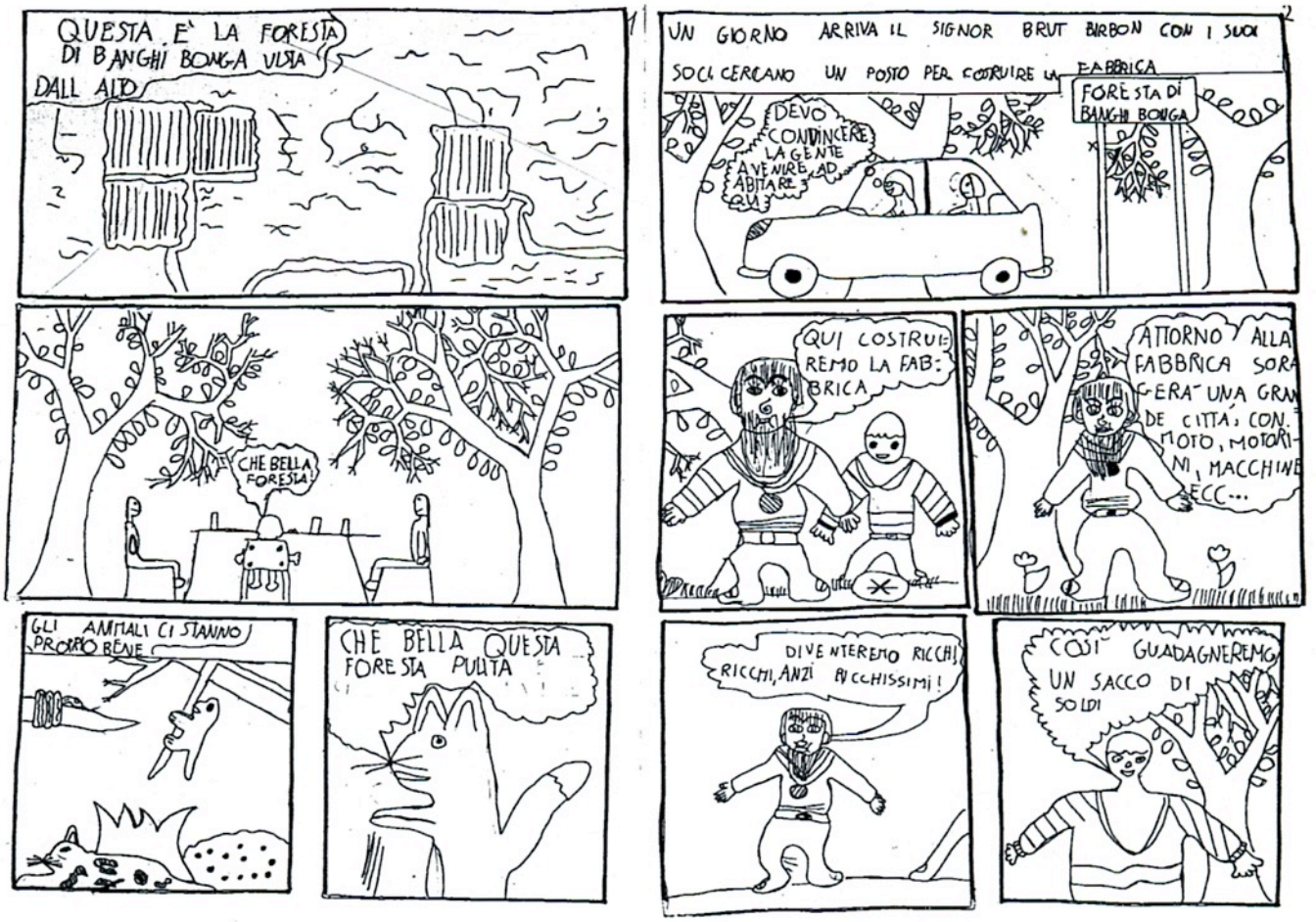
Le cose possono essere facilitate, come abbiamo visto, mescolando la tecnica dei disegni a quella del decoupage, che se è più semplice da realizzare, è però più impegnativa al momento della ripresa. I disegni, infatti, una volta realizzati, sono più facili da riprendere: basta fissare con il nastro adesivo in posizione adeguata il registro, servendoci del mirino grafico, che verrà inquadrato nel mirino della cinepresa, infilare nei pioli i vari fogli e scattare via via.

Lo "story board"

Non si tratta di una tecnica di animazione ma di una *fase della progettazione successiva alla sceneggiatura* (naturalmente l'itinerario ideativo è lo stesso più volte descritto) e precedente alle riprese vere e proprie. Consiste in una o più *tavole disegnate* in cui la *sceneggiatura* viene *visualizzata* graficamente inquadratura per inquadratura, in modo da fornire tutti gli elementi per la realizzazione dei disegni o dei vari elementi (scenari, sfondi, personaggi) se si tratta di una animazione con le altre tecniche che abbiamo visto.

Nella storia a disegni animati "La foresta di Banghi Bonga", realizzata da due classi quinte della scuola R. Lambruschini, la "story board" era costituita da un vero e proprio fumetto realizzato l'anno precedente da un gruppo di bambini delle stesse due classi (fig. n. 27). Nel fumetto era già compresa tutta la fase ideativa e si trattava solo di realizzare le animazioni in base alle indicazioni date dalle singole vignette.

La "story board", naturalmente, si può utilizzare anche nel fotoromanzo o nelle riprese di un film vero e proprio.



27



28

Montaggio e sonorizzazione

Nel caso del *film di animazione* vale lo stesso discorso fatto per il fotoromanzo e per il film con persone reali.

È più comodo girare assieme le scene che prevedono un determinato sfondo o una determinata tecnica di ripresa, ristabilendo alla fine l'ordine cronologico della narrazione.

Per tagliare e giuntare la pellicola nei punti stabiliti, dato che il fotogramma del Super 8 è molto piccolo ed è scarsamente riconoscibile ad occhio nudo, ci si servirà di una piccola *moviola* e di una *giuntatrice a colla* o *a nastro adesivo* (fig. n. 28).

Per quanto riguarda la *sonorizzazione*, se si è in possesso di un proiettore Super 8 sonoro (che normalmente è in grado sia di riprodurre il suono, sia di registrarlo) è possibile far applicare sulla pellicola, da un laboratorio specializzato, una *sottile banda magnetica* su cui registrare il commento o la musica.

Dato che, in questo modo, è pressoché impossibile ottenere una sincronizzazione perfetta tra suono e immagine, si preferirà limitare il sonoro ad una o più voci narranti fuori campo ed eventualmente alla musica di sottofondo.

Se non si dispone di un proiettore sonoro, si potrà registrare a parte, il tutto, su una cassetta.

Attenzione però: per non avere commenti parlati che non riescono ad andar d'accordo con le immagini perché gli uni o le altre sono troppo lunghi o troppo corti, è necessario stabilire prima della ripresa, con un cronometro, la durata effettiva del parlato e, successivamente, stabilire la lunghezza della ripresa aumentando o diminuendo il numero dei disegni o dei movimenti da effettuare.

Qualche problema

L'avvento del video ha provocato una notevole *flessione* della richiesta di apparecchiature e materiali per il Super 8.

La conseguenza è che, se da una parte proiettori e cineprese si possono trovare a prezzi stracciati, esiste però qualche problema per quanto riguarda, non tanto il reperimento della pellicola, quanto il suo sviluppo. I laboratori, infatti, non possono mantenere costose attrezzature per sviluppare pochi rullini all'anno. Il materiale Super 8, quindi, viene convogliato da tutta Italia in pochi laboratori esistenti solo nelle grandi città e, per certi tipi e marche, addirittura all'estero. Ecco quindi che i tempi di resa del materiale da sviluppare sono molto lunghi. Di questo si deve tener conto nelle attività scolastiche: dover rifare delle cose, potrebbe essere problematico.

D'altra parte il video, se consente una immediata visione del materiale girato, non ha ancora raggiunto, al momento attuale, un livello di sviluppo tecnico tale da consentire di fornire alle apparecchiature da ripresa amatoriali la possibilità di effettuare il fatidico "scatto singolo" senza il quale non è possibile l'animazione.

c) Il linguaggio del cinema e della televisione

Le differenze tra *cinema* e *televisione* sono molte, riguardano soprattutto il *tipo di riproduzione della realtà e la loro fruizione.*

Riguardo al primo aspetto il cinema riproduce la realtà grazie ad un *processo di tipo ottico-chimico.* La televisione, invece, si serve di un *processo ottico-elettronico.*

Per il secondo aspetto, è evidente il fascino e il coinvolgimento maggiore che si ha al buio, davanti a un grande schermo dai colori naturali, dove, immobili, seguiamo una vicenda che si viene svolgendo davanti agli occhi.

Al cinema si è in molti, in silenzio, il che contribuisce a creare una atmosfera maggiore di attenzione e di coinvolgimento.

Diversa è la situazione domestica in cui vediamo di solito le trasmissioni televisive in piena luce, in mezzo alle nostre cose, magari durante i pasti, chiacchierando e commentando quel che si vede, girando per la stanza e gettando lo sguardo solo ogni tanto sul teleschermo, rispondendo al telefono o passando distrattamente da un canale all'altro se il programma non ci piace.

Le immagini del teleschermo sono piccole, dai colori innaturali, non consentono di vedere bene i dettagli e, talvolta, l'immagine stessa si sfalda a causa di una ricezione imperfetta.

La televisione, però, può essere coinvolgente ad altri livelli grazie alla possibilità che offre di assistere in diretta ad avvenimenti talora anche molto drammatici.

Alla base dei due mezzi di comunicazione di massa, sta una "grammatica" del movimento che, in gran parte, è la stessa.

Per una lettura critica di un prodotto filmico o televisivo, è necessario che l'insegnante sia a conoscenza degli elementi principali di questa *grammatica.*

Il movimento

Alle origini il cinema era solo riproduzione del movimento: le scene erano *riprese fisse*, dal punto di vista di un ipotetico, immobile, spettatore. Quello che si svolgeva sullo schermo, quindi, non era molto diverso da ciò che si poteva vedere sul palcoscenico di un teatro: gli attori, a figura intera, che si muovevano mimando una situazione (fig. n. 29).

Il movimento era esclusivamente degli "elementi" della scena, all'interno dell'*inquadratura, fissa.*

Se il cinema non fosse diventato ben presto qualcosa di molto diverso, sarebbe probabilmente rimasto a livello di fenomeno da baraccone, come curiosità pseudoscientifica o, al più, come mezzo di documentazione di realtà lontane da noi.

Infatti, poiché la struttura dell'inquadratura era la stessa del teatro, quest'ultimo era certamente preferibile al cinema, con i personaggi in carne ed ossa e la possibilità di percepire i suoni, i dialoghi, la musica direttamente, cosa impossibile col cinema muto.

Ben presto, però, ci si accorse che l'illusione del movimento nella scena inquadrata poteva essere integrata da varianti quali: *la differenziazione dei campi e piani di ripresa e il movimento del "punto di vista"* che coinvolgevano lo spettatore in modo tale da farlo immedesimare intensamente nella vicenda.

La differenziazione dei campi e dei piani di ripresa permette, infatti, di *rimpicciolire o ingrandire la realtà* dando allo spettatore l'impressione di osservare la scena ora da lontano, ora da molto vicino, quasi come se ci fosse "dentro".

Il movimento della cineprèsa o della telecamera rafforza la sensazione di coinvolgimento dello spettatore in quanto non solo egli crede di vedere la realtà più o meno da vicino, grazie al succedersi dei campi e dei piani, ma ha la sensazione di muovere il "suo" sguardo all'interno di quella stessa realtà.



29

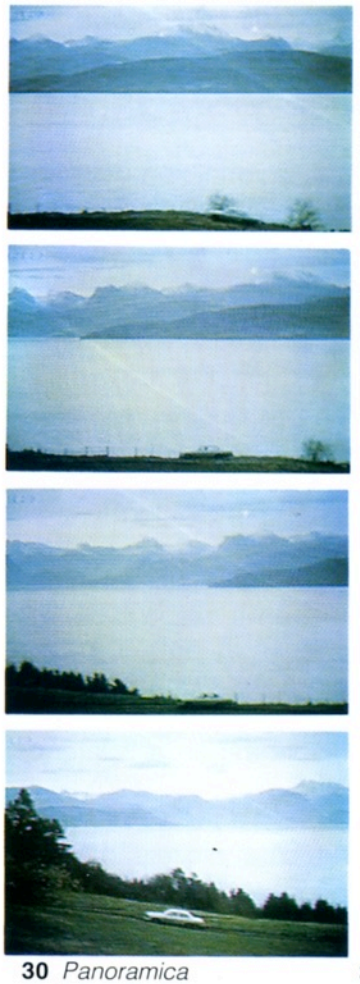
Il movimento "nella" scena

Abbiamo già visto che nel cinema delle origini la scena era fissa e gli unici elementi in movimento erano gli attori ripresi a figura intera. Con la differenziazione dei campi e dei piani e il movimento degli attori, si compie un primo passo verso la completezza del linguaggio cinematografico. Il punto di vista può restare fisso se ciò che avviene nella scena ha una pregnanza narrativa che va al di là delle immagini: un dialogo risolutivo e drammatico, la confessione di un assassino, un esame da sostenere, eccetera.

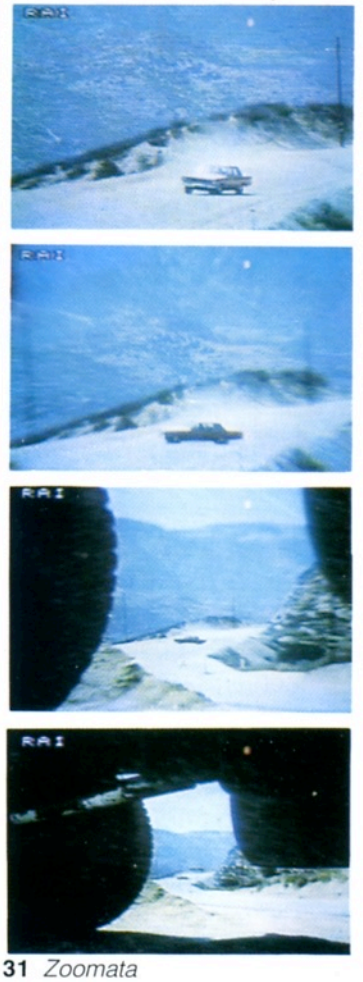
Un film, però, se condotto tutto a base di inquadrature fisse, può alla fine risultare noioso, a meno che il contenuto non sia avvincente o che nella composizione formale di ogni singola inquadratura non ci sia una particolare ricerca estetica.

Il movimento "della" scena

Più spesso le scene non sono fisse ma il *punto di vista*, o *l'inquadratura, si spostano*, come se fosse l'occhio dello spettatore a muoversi sulla scena. Possiamo distinguere due tipi di movimento in base alla posizione della cinepresa o telecamera.



30 *Panoramica*



31 *Zoomata*

Panoramica

Si ha quando la cinepresa o la telecamera è fissa su un treppiede o è saldamente impugnata da un operatore fermo e *si muove per seguire i movimenti di un elemento della scena che si sposta*: un personaggio, una automobile, un animale, ecc..

È il movimento che generalmente viene indicato come "panoramica" e può aver luogo sia in senso *orizzontale* che *verticale* (fig. n. 30).

Una panoramica corretta segue la *stessa direzione di lettura del nostro occhio* che è *da sinistra a destra*. Ciò non toglie, comunque, che per esigenze di scena, la panoramica non possa anche seguire la direzione opposta.

In ogni caso, bisogna evitare di eseguire quella che in gergo viene chiamata *"spazzolata"*, ossia due panoramiche consecutive, senza soluzione di continuità, in direzioni opposte, in un movimento di "su e giù", a meno che la loro continuità non sia indispensabile: la ripresa di un animale, di un bambino che corre, di un calciatore che passa il pallone all'avversario, ecc..

La velocità con cui si esegue una panoramica, può assumere essa stessa valore espressivo: una *panoramica lenta* darà l'impressione di *attesa*, una *panoramica veloce*, invece, darà l'impressione di un vero e proprio *"colpo di scena"* mostrando improvvisamente qualcosa di imprevisto.

Zoomata

Si ha quando *l'inquadratura si allarga o si restringe* inquadrando un angolo di ripresa via via più largo o più stretto. Si esegue una zoomata quando l'inquadratura, senza soluzioni di continuità, passa più o meno lentamente *da una figura intera a un primo piano* o da una inquadratura di insieme ad un dettaglio.

La zoomata si effettua grazie ad un *obiettivo speciale*, di cui anche le cineprese o le telecamere amatoriali sono generalmente fornite, che ha la *possibilità di variare la focale passando da una posizione di grandangolo ad una di teleobiettivo.*

Quando si esegue una zoomata, si avrà cura di fissare la cinepresa o la telecamera ad un treppiede, in quanto, restringendo l'angolo di ripresa, si ha un maggior rischio del "mosso".

La zoomata può essere combinata con una panoramica, per cui, partendo da un particolare di una scena e allargando, si può anche effettuare contemporaneamente una panoramica, in modo che l'inquadratura mantenga lo stesso equilibrio compositivo sia all'inizio che alla fine del movimento.

Anche la velocità di zoomata, come la panoramica, può assumere valore espressivo, mostrando improvvisamente un dettaglio che era sfuggito o scoprendo lentamente tutta una scena.

Carrellata

Si ha quando la cinepresa o la telecamera sono *montate su un carrello* spinto, o tirato, da un aiutante dell'operatore. Si usa quando ci si vuole *avvicinare o allontanare da un particolare della scena*, allo stesso modo dello zoom, conservando però in ogni momento la stessa prospettiva: l'obiettivo, infatti, è sempre lo stesso e sempre la stessa è la sua resa prospettica (fig. n. 32).

Il carrello, che nel cinema professionale può scorrere su rotaie per evitare scossoni, serve anche quando la cinepresa o la telecamera seguono un personaggio per spostarsi con lui. Un elementare carrello, specialmente a scuola, può essere costituito anche da una semplice carriola o da un carrello da supermercato, su cui sale l'operatore che cercherà di imbracciare la cinepresa più saldamente possibile.

Gru e "dolly"

La cinepresa o la telecamera, a volte, sono montate su una specie di *gru* che consente un *movimento dell'inquadratura in senso verticale*: essa darà allo spettatore l'impressione di alzarsi dal suolo osservando la scena dall'alto (fig. n. 33).

Il *"dolly" è una gru più piccola montata su ruote*, che può essere usata sia *orizzontalmente* come carrello, se il terreno lo permette, *sia verticalmente*, anche se in misura più limitata di quanto permetta la gru.

Ovviamente in una produzione di tipo scolastico ci si dovrà accontentare di mezzi molto più poveri, rinunciando ad acrobazie espressive che solo il cinema professionale, ad alti livelli, si può permettere.

Camera a mano

Anche se è consigliabile che la cinepresa o la telecamera siano *sempre saldamente fissate ad un treppiede*, in modo da dare delle riprese stabili e non traballanti, in determinate situazioni l'uso del treppiede può anche essere di impiccio. Ciò può succedere quando si devono riprendere immagini al volo o quando un determinato movimento è reso più facile svincolando la macchina dal sostegno e usandola a mano (ad esempio, quando si deve seguire velocemente un personaggio su un terreno che non permetterebbe l'uso di un carrello).

In questo caso la cinepresa o la telecamera vanno imbracciate saldamente, usando la precauzione di regolare la focale dell'obiettivo (lo zoom), in modo che sia in una posizione di grandangolo: essendo più ampio l'angolo di ripresa, gli eventuali scossoni saranno meno evidenti.



32 *Carrellata*



33 *Movimento di gru*

Il montaggio

Abbiamo visto come nel cinema e in quasi tutte le produzioni televisive che non siano trasmesse in diretta, *le scene*, per problemi organizzativi, vengano realizzate in una *successione diversa rispetto all'ordine cronologico dato dalla narrazione della vicenda.*

Questo può valere anche per le singole inquadrature di una stessa scena: è più comodo ed economico girare insieme le inquadrature che prevedono la stessa angolazione prima di spostare macchina, impianti di illuminazione ecc.

Sarà *in fase di "montaggio"* che tutte le scene del film, girate apparentemente alla rifusa, saranno rimesse nel giusto ordine narrativo.

Ciò presuppone che tutto sia pianificato in precedenza e che si prenda successivamente nota di tutte le possibili variazioni: una incongruenza evidente potrebbe essere quella di vedere, nel film ultimato, un personaggio che esce dal soggiorno con un vestito per comparire nella stanza vicina con un vestito diverso, solo perché le due scene, consecutive nella narrazione, sono state in realtà girate a distanza di parecchi giorni l'una dall'altra e l'attore non si ricordava più com'era vestito!

Ecco perché una troupe, nel cinema professionale, è generalmente composta da parecchie persone, ognuna delle quali ha un determinato compito che deve svolgere con assoluta precisione per evitare incongruenze evidenti a film montato. Ciononostante, ad un occhio attento, anche in produzioni importanti, non potranno non sfuggire le piccole incongruenze che anche una troupe scrupolosa non è riuscita ad eliminare.

Il montaggio, che come vedremo è *tecnicamente diverso* per il cinema e *per la televisione*, non è soltanto un meccanico assemblaggio, già predeterminato, di immagini ma può esso stesso assumere una *funzione creativa* ai fini del risultato finale.

Mettere assieme inquadrature lunghissime, con pochi tagli, può alla fine risultare noioso, mentre un montaggio veloce, in cui le inquadrature si succedono rapidamente l'una dopo l'altra, può dare l'idea di un susseguirsi vorticoso di avvenimenti. È questo quello che si definisce come *ritmo di un film*, che può variare da scena a scena e che è dato quasi esclusivamente dal montaggio.

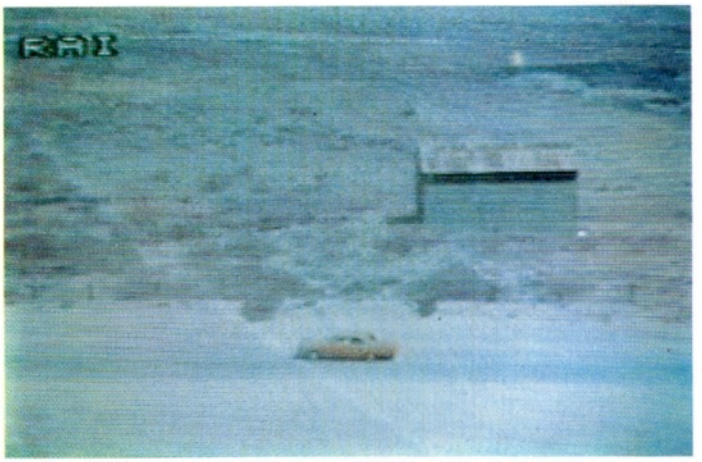
Il montaggio, inoltre, come abbiamo visto all'inizio del capitolo accennando agli esperimenti di Eisenstein, può assumere non solo la funzione narrativa ma anche arrivare alla *manipolazione* e *distorsione della realtà*.

Immaginiamo di vedere proiettate le tre immagini n. 34, 35, 36, montate in successione. Esse appariranno come appartenenti ad un'unica sequenza, come se fossero tratte da un unico film. In realtà esse sono state tratte da tre films molto diversi tra loro e montate in successione.

Abbiamo già visto come anche le immagini fisse, in sequenza, possano assumere significati diversi. Questo è ancor più evidente nell'immagine in movimento. Disponendo di due videotape, in modo da poter fare agevolmente un montaggio di scene tratte da films diversi, si può far notare ai bambini come, al di là dell'aspetto puramente denotativo, anche immagini in movimento opportunamente accostate possano cambiare il loro significato secondo le *intenzioni dell'emittente*.

Anche in questo caso *l'oggettività della riproduzione cinematografica o televisiva della realtà è molto relativa*.

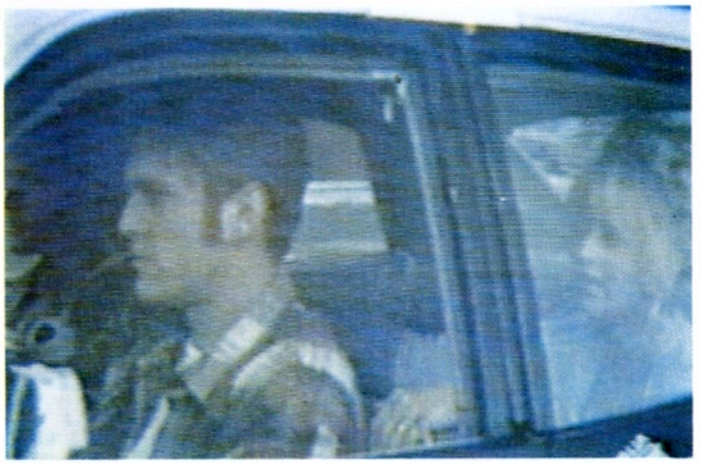
Il montaggio deve tener conto anche di un'altra caratteristica del linguaggio cinematografico, cui abbiamo già accennato parlando del fumetto, e cioè dell'*omissione di spazi* o tempi intermedi che renderebbero pesante e noiosa la narrazione. Se un personaggio, ad es., sale una scala, basterà inquadrarlo all'inizio e alla fine dell'azione, a meno che il rallentamento del tempo impiegato per salire la scala non sia voluto, in funzione dell'attesa di qualcosa di importante o di tragico che si deve verificare.



34



35



36

È interessante in questo caso la dilatazione del tempo in una situazione di "suspense": i movimenti che, nella realtà, si svolgerebbero in pochi istanti, sono frazionati nel cinema con il cambio di inquadrature e l'inserimento di dettagli, in modo da dare l'illusione che il tempo si sia dilatato: è un effetto, questo, che si crea soprattutto in fase di montaggio.

Il montaggio può anche risultare problematico se, durante la fase delle riprese, non si è tenuto conto di alcune regole fondamentali.

Montaggio "a priori"

Si ha quando non c'è la possibilità di montare le immagini che stiamo riprendendo. Si effettua quindi quello che viene chiamato *montaggio in macchina* prevedendo già, ad ogni inizio di inquadratura, come questa può legarsi alla precedente ripresa, o come si potrà legare alla successiva.

Ciò presuppone una grande attenzione a questioni di tipo tecnico, in quanto, ad esempio, una immagine sfocata non si potrà togliere ma resterà tra le altre.

Soprattutto con il montaggio in macchina si dovrà, comunque, tenere conto delle regole del montaggio che chiameremo "a posteriori". Occorrerà abituarsi *a provare sempre l'inquadratura in tutti i suoi movimenti* prima di decidersi a premere il fatidico pulsante che fa scorrere la pellicola o il nastro magnetico. Ciò per evitare certe riprese in cui è evidente che l'operatore non sa esattamente cosa deve inquadrare ma vaga a destra e a sinistra "spazzolando" a caso, zoomando avanti e indietro, ora su un particolare, ora su un altro.

Montaggio interno

Un particolare tipo di montaggio in macchina, dovuto ad una scelta di tipo espressivo, è quello che in termini cinematografici viene chiamato *"Montaggio interno"* o *"Piano sequenza"*. Si tratta di *cambiare campi o piani di ripresa* e di *effettuare movimenti di macchina senza* che ci sia *soluzione di continuità tra una inquadratura e l'altra:* la macchina, cioè, si muove dall'inizio alla fine della ripresa continua, ora in avanti, riprendendo i personaggi in primo piano, ora indietro, riprendendoli a figura intera: i movimenti dei personaggi e della macchina sono coordinati in modo tale da evitare lo stacco tra una inquadratura e l'altra.

Un maestro di questo tipo di riprese era Hitchcock: uno dei suoi film, "Nodo alla gola", è girato con sole otto lunghe inquadrature (fig. n. 37, 38).

Questo tipo di ripresa presuppone una *rigida predeterminazione e organizzazione dei movimenti* in modo che tutto sia sincronizzato al millimetro e al secondo. Una cosa più facile a dirsi che a farsi, specialmente quando si ha a che fare non con una troupe di professionisti ma con dei bambini che stanno cercando di capire dall'interno cos'è il cinema.

Montaggio "a posteriori"

È quello che si effettua sul materiale già girato. Vedremo più avanti i termini tecnici secondo i quali effettuare un montaggio cinematografico o televisivo.

Quello di cui ci occupiamo ora è chiamato anche *"montaggio continuo": il susseguirsi delle varie inquadrature e dei diversi campi o piani di ripresa è percepito dallo spettatore comune non come un frazionarsi di immagini diverse ma come un tutto unico senza soluzioni di continuità. Perché ciò possa avvenire, il passaggio da una inquadratura all'altra deve avvenire in modo fluido*: bisogna quindi tenere conto, già in fase di ripresa, di alcune regole fondamentali.

Gli attacchi

L'attacco è il punto preciso in cui una inquadratura si lega alla successiva. Se interrompiamo una inquadratura in cui dei personaggi si muovono, per ricominciare a riprenderla senza spostare il punto di ripresa, durante la proiezione avvertiremo una specie di salto perché i personaggi, nel periodo tra la fine della prima inquadratura e l'inizio della seconda, si saranno inevitabilmente mossi, anche se in modo impercettibile: noi, in proiezione, li vedremo quindi passare istantaneamente da una posizione all'altra.

Se questo fatto permette di effettuare dei trucchi semplicissimi, come l'apparizione o la sparizione di una persona, è sgradevole da vedere in una proiezione normale.

Si potrà evitare la sensazione di un "salto" nell'azione nei modi seguenti.



37



38

a) Attacco sull'asse

Per *evitare* il *"salto" di immagine* si potrà spostare il punto di ripresa in avanti o indietro restando esattamente sullo stesso asse di partenza. Questo si può effettuare facendo avanzare la macchina avanti o indietro rispetto alla scena o, senza spostarla, allargando o restrindo il campo di ripresa *agendo sullo zoom.*

Questo tipo di stacco permette un passaggio più fluido, avendo cura che i personaggi inquadrati mantengano più o meno lo stesso atteggiamento dell'inquadratura precedente: se il personaggio nella inquadratura di partenza era seduto e nella successiva è in piedi, l'effetto andrà perduto (figg. n. 39, 40).



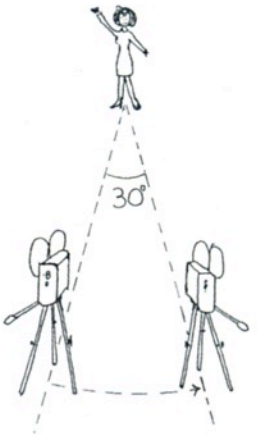
39



40

b) La regola dei 30 gradi

Un altro modo per evitare il salto d'immagine consiste nello spostare l'asse di ripresa secondo un angolo superiore a trenta gradi. Anche qui, però, per gli atteggiamenti dei personaggi, vale lo stesso discorso fatto per l'attacco sull'asse (fig. n. 41).



41

c) Gli "inserti"

Un altro modo per evitare il salto di immagine, se non è possibile spostare l'angolo di ripresa, è quello di *inserire tra una inquadratura e l'altra*, anche per pochi istanti, *un'altra inquadratura chiamata "inserto"*. Si tratta, ad esempio, se si inquadra un personaggio che parla o che fa una certa azione, di inquadrare brevemente il suo interlocutore anche se in quel momento non parla o di effettuare una inquadratura totale della scena, o di un suo particolare significativo. Questa utilizzazione dell'inserto si vede spesso durante le interviste televisive, quando viene inquadrato l'intervistatore che sembra molto attento al discorso o le mani dell'intervistato o altri dettagli. Probabilmente la ripresa è stata interrotta per qualche motivo, magari per una "papera" dell'intervistato, e la ricucitura delle riprese, in fase di montaggio, è stata effettuata inserendo un'inquadratura diversa.

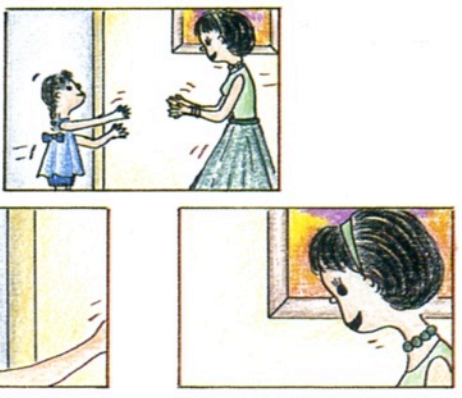
La ripresa degli "inserti", ovviamente, potrà essere fatta in un secondo tempo e in fase di montaggio essi potranno essere collocati al posto giusto. È consigliabile quindi, per evitare problemi di montaggio, girare sempre, in ogni caso, una serie di "inserti", anche se poi in realtà non verranno utilizzati (fig. n. 42).



42 *A volte l'inserto costituisce un modo subdolo per pubblicizzare un prodotto.*

d) Attacco per "angolazioni contigue"

Si ha questo tipo di attacco quando, riprendendo due personaggi che parlano, si passa da una inquadratura all'altra *spostando la macchina secondo un asse parallelo a quello dei due personaggi* e riprendendoli successivamente da soli (fig. n. 43).



43



44



45



46

e) Campi e controcampi

Anche se i termini sono impropri, si indica con questa espressione *l'inquadratura successiva della scena senza che la posizione relativa dei suoi elementi sia cambiata rispetto alla precedente.*

Ossia, se inquadriamo due personaggi che parlano, essi dovranno mantenere nello schermo sempre la stessa posizione anche se il punto di ripresa viene spostato (fig. n. 44, 45, 46).

In definitiva, immaginando una linea che passi attraverso entrambi i personaggi, la macchina potrà spostarsi in tutti i punti possibili della scena, senza però oltrepassare quella linea immaginaria. In caso contrario avremo l'effetto di "scavalcamento di campo", simile all'effetto di "salto d'immagine" precedentemente descritto (fig. n. 47).



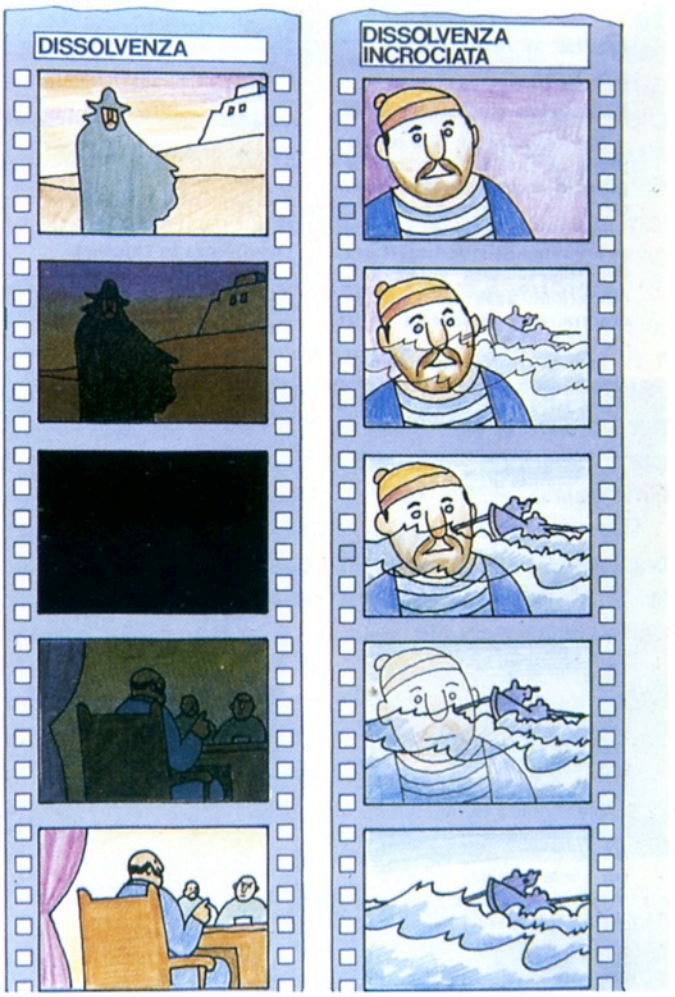
47

f) Dissolvenze

Il passaggio da una scena ad un'altra, specialmente quando si conclude una sequenza e si passa alla successiva, può avvenire attraverso *la dissolvenza dell'immagine.*

Avremo la dissolvenza *"in chiusura"* quando *l'immagine diventa sempre più* scura sino a sparire del tutto. Si può effettuare chiudendo progressivamente il diaframma della telecamera o della cinepresa o, in quest'ultima, agendo sul tempo di otturazione.

La dissolvenza "in apertura" è il contrario della precedente: *dal buio totale l'immagine si viene formando schiarendosi via via.* Tecnicamente la dissolvenza in "apertura" si ottiene come in quella in chiusura *agendo sul diaframma o sull'otturatore* (fig. n. 48).



48 *Da "Comunicare per immagini" di C.A. Michelini*

Un terzo tipo di dissolvenza è quella *"incrociata"* che si ha quando, mentre una immagine si sta dissolvendo, *appare* progressivamente in *sovraimpressione un'altra immagine* che, al contrario, si viene formando fino a sostituire del tutto la precedente (fig. n. 48).

È possibile effettuare la dissolvenza incrociata in fase di ripresa anche con parecchie cineprese amatoriali, grazie ad un dispositivo automatico che riavvolge quanto basta la pellicola e che permette una seconda esposizione alla luce sovrapposta alla precedente. Con una telecamera, professionale o amatoriale che sia, la cosa è possibile solo in fase di montaggio, con apparecchiature sofisticate e costose.

Il montaggio in pratica

Con la pellicola *il montaggio* si effettua meccanicamente, *visionando il film alla moviola e tagliando e giuntando i vari spezzoni.*

Nella videoregistrazione questo non è possibile perché il nastro magnetico, su cui le immagini sono registrate, non si presenta con delle immagini in trasparenza, come la pellicola, ma come una superficie grigia uniforme.

Le immagini si possono riprodurre, quindi, solo con un videoregistratore in grado di decodificare le particelle magnetizzate sparse sulla superficie del nastro. Il montaggio in televisione si effettua *travasando le riprese* da un registratore all'altro, cosa che si può effettuare anche con registratori amatoriali. Gli attacchi delle scene saranno un po' approssimati dato che, per effettuare dei tagli precisi al singolo fotogramma, sono necessarie apparecchiature di sincronizzazione molto costose.

Con un po' di prove, comunque, si riuscirà ad avere una sufficiente precisione. In ogni caso i libretti di istruzione danno generalmente le istruzioni necessarie a collegare correttamente due videotape per effettuare riversamenti, copie e montaggio. Si ricordi però che, riversando da un videotape all'altro, l'immagine *perde* sempre qualcosa *in nitidezza.*

Considerando che entrambi i videotape avranno bisogno di qualche istante per mettersi in movimento, e, soprattutto, che la *partenza non* sarà certamente *sincronizzata*, è consigliabile *prevedere*, in fase di ripresa, *qualche istante di immagine fissa* prima di cominciare l'azione vera e propria e, ugualmente, alla fine.

Sarà utile ricordare infine che un videoregistratore possiede le stesse funzioni di un registratore audio. In più ha:

— possibilità di effettuare la visione veloce in avanti o indietro facilitando la ricerca delle scene;

— possibilità di bloccare l'immagine con la *funzione di pausa.*

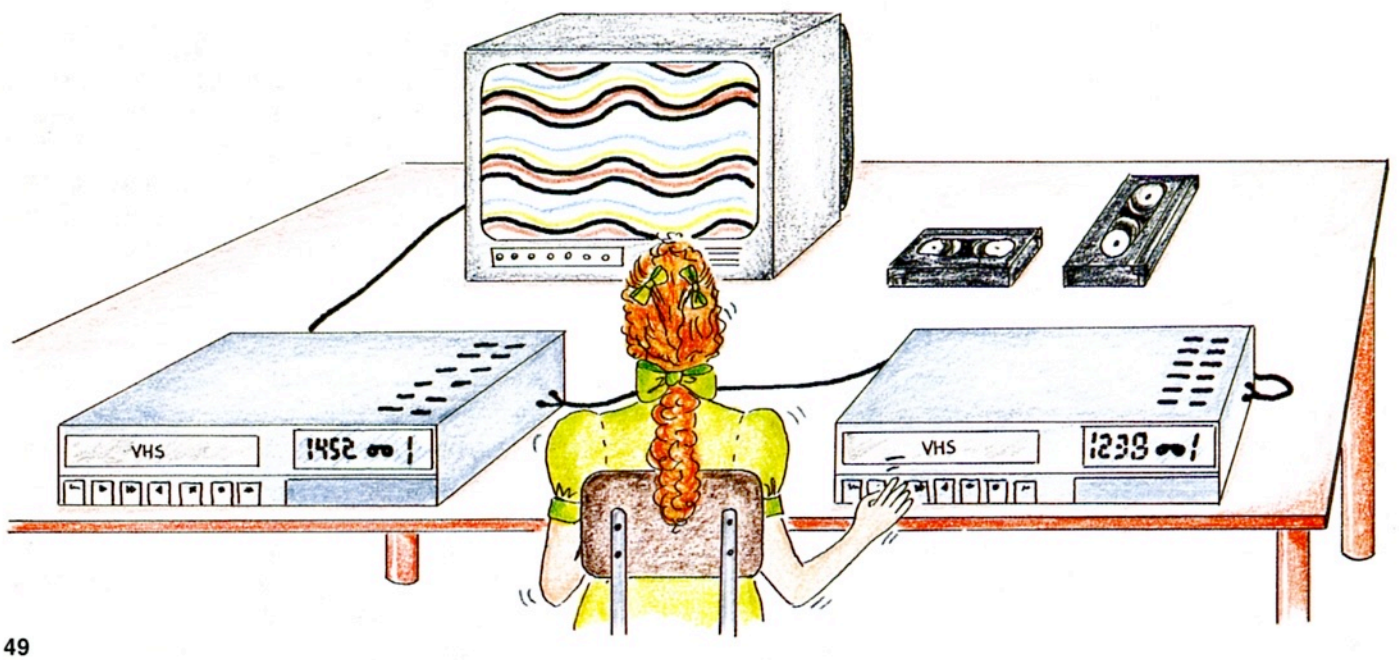
Alcuni videotape hanno anche la possibilità di visionare la registrazione con una specie di funzione moviola in cui l'immagine può essere rallentata.

Tale funzione può essere utile a scuola, in fase di lettura critica del linguaggio cinematografico, o nella visione di documentari scientifici, in cui l'azione può essere rallentata per consentire una maggiore comprensione dei fenomeni rappresentati.

Alcuni videotape hanno *due funzioni* che possono rivelarsi molto utili in fase di montaggio: l'*"insert"* e l'*"audio-dubbing"*.

Il primo permette di *sostituire le immagini in una videoregistrazione lasciando intatto l'audio originale.* Naturalmente le immagini primitive, nell'operazione, vanno perdute.

L'"audio-dubbing", al contrario, permette *di sostituire l'audio lasciando intatte le immagini.* Questa funzione può essere molto utile per aggiungere alle riprese montate un commento parlato o musicale diverso dall'originale.



49

d) Utilizzazione scolastica di cinema e televisione

Abbiamo già parlato diffusamente, nell'introduzione di questo capitolo, dei problemi relativi all'utilizzo di filmati e videocassette come sussidi didattici.

In questo paragrafo ci interessa fare ancora qualche accenno, invece, alla utilizzazione degli strumenti che abbiamo esaminato in funzione della lettura "critica" o della produzione.

Lettura critica

Dovrebbe essere evidente l'utilità del videoregistratore, più che di un proiettore 16mm o super 8, per questo tipo di attività. Con esso, infatti, possiamo fermare l'immagine, farla scorrere fotogramma per fotogramma, *rallentare l'azione o accelerarla*, in modo da comprendere la struttura del linguaggio dell'immagine in movimento.

C'è il pericolo però che una attività come questa assuma l'aspetto noioso che spesso tendono ad assumere le "analisi grammaticali", a qualsiasi tipo di linguaggio si riferiscano.

L'insegnante quindi, cercherà un tipo di filmato che susciti la curiosità dei bambini che, in questo modo, saranno interessati a farne l'analisi e, soprattutto, quando i mezzi lo rendano possibile, non dovrà disgiungere il momento dell'analisi da quello della produzione.

Abbiamo già visto che, anche senza attrezzature, una attività molto vicina a quella che prevede la realizzazione di un filmato è quella del fumetto. Abbiamo anche visto che, considerando un fumetto come la "story board" di un filmato, questo possa poi essere realizzato sulla base di quello.

Si può procedere anche al contrario, *analizzando un breve filmato per suddividerlo in inquadrature da riprodurre graficamente.* Uno spot pubblicitario particolarmente interessante, ad esempio, potrebbe servire a questo scopo.

In ogni caso, bisogna fare in modo che il bambino, assieme all'analisi di un prodotto, sia anche in grado di *"produrre" e di esprimersi.*

Realizzazione di un filmato o di un videotape

Non si può qui che richiamarci al discorso relativo alla ideazione del fumetto, successivamente sviluppato in quella del fotoromanzo.

Le fasi della ideazione e della stesura della sceneggiatura sono esattamente le stesse e niente altro si può aggiungere alle considerazioni fatte per la realizzazione del fotoromanzo, se non in riferimento al mezzo, diverso dalla macchina fotografica, che useremo per le riprese, e alle caratteristiche specifiche del linguaggio delle immagini in movimento che abbiamo fin qui considerato.

Si possono realizzare sia *prodotti di fantasia*, in cui l'attenzione è incentrata sulla espressione e invenzione dei bambini, sia *prodotti collegati alle discipline di studio* che abbiano le caratteristiche che più volte abbiamo richiamato.

Possiamo solo aggiungere qualche indicazione di ordine tecnico, relativa al mezzo da preferire in questo tipo di attività.

Abbiamo già visto che il filmato, realizzato su pellicola e fruito attraverso la proiezione, è in declino rispetto alla videoregistrazione.

In effetti, se la pellicola super 8, in proiezione, era molto più suggestiva e superiore alla videoregistrazione per i colori e l'incisività dell'immagine, di contro la seconda offre alcune possibilità che la rendono senz'altro preferibile.

Le immagini registrate, innanzitutto, si possono vedere subito dopo la ripresa. Per lo sviluppo della pellicola, invece, occorrono tempi molto lunghi.

Le telecamere, anche le più economiche, *rendono possibile la sincronizzazione immediata di suono e immagine*, cosa utilissima in moltissimi casi.

In rapporto al costo ancora relativamente elevato delle attrezzature da ripresa video, il nastro magnetico, che rende possibile la registrazione delle immagini, ha un costo irrisorio: otto ore di registrazione costano come due minuti e mezzo di pellicola Super 8.

Le apparecchiature da ripresa video, inoltre, dal punto di vista tecnico sono molto facili da usare. Le nozioni cui in questo lavoro si è accennato in relazione alla fotografia, sono più che sufficienti per maneggiare una telecamera che, molte volte, anche quando non è completamente automatizzata è più facile da usare di una macchina fotografica.

Infine, mentre la pellicola una volta utilizzata per una ripresa non è più riutilizzabile, il nastro magnetico può essere registrato innumerevoli volte.

Il mondo delle apparecchiature da ripresa video, telecamere e registratori, è in continua trasformazione, ed è difficile dare indicazioni per l'acquisto di un tipo di apparecchiatura al posto di un altro che non possano essere smentite nel giro di qualche anno da nuove immissioni sul mercato.

Possiamo solo dire che uno dei *requisiti primi* delle apparecchiature che si usano a scuola deve essere la *manegevolezza.* Non dimentichiamo infatti che, anche secondo le indicazioni dei Nuovi Programmi, saranno proprio i bambini a doverle usare.

5. APPROCCIO ALL'OPERA D'ARTE



INTRODUZIONE

La comprensione dell'opera d'arte, nel testo dei N.P. per la scuola elementare, occupa uno spazio ben definito all'interno della più *generale finalità* di *raggiungere un primo livello di alfabetizzazione "intesa come acquisizione critica dei linguaggi iconici"*.

Si prescrive di "*incentivare la maturazione del gusto estetico, in modo da rendere sempre più ricca la comprensione del "messaggio" dell'opera d'arte*".

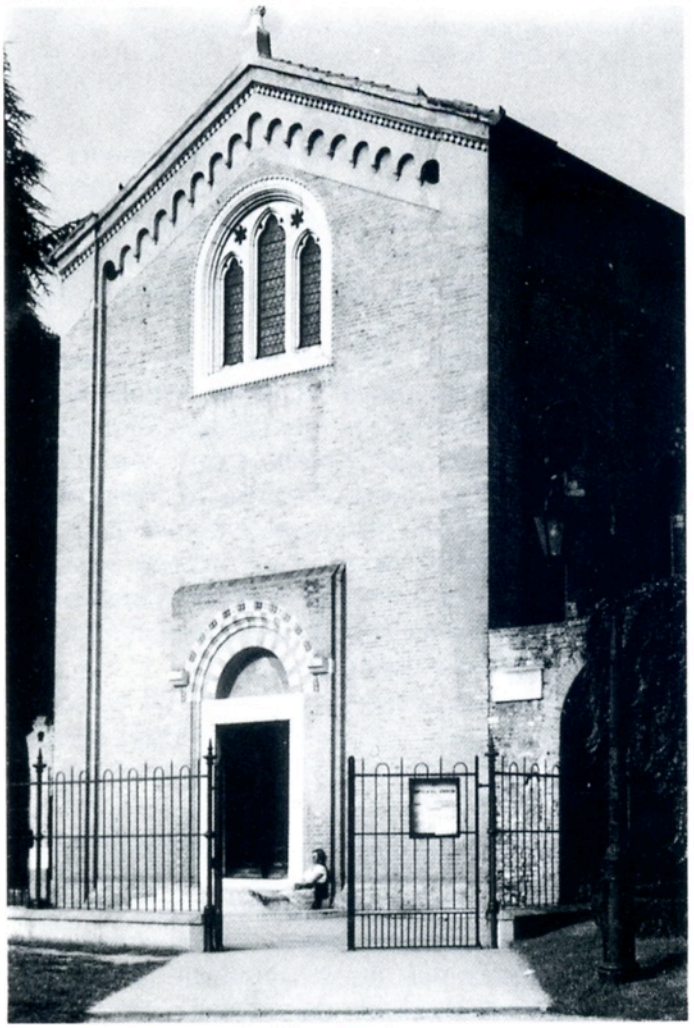
Naturalmente il "messaggio" trasmesso da un'opera d'arte è sicuramente molto più complesso di un qualsiasi altro trasmesso da un'immagine iconica d'altro tipo quale la fotografia, il fumetto, il disegno del compagno, il cartello indicatore ecc. Per questo motivo, questo settore particolare dell'educazione all'immagine abbisogna di una attenta preparazione da parte del docente che sia mirata ad adattare le "difficoltà" del codice alle capacità psicologiche di comprensione degli alunni, al loro "saper fare", nonché al grado di conoscenze già acquisite riguardo al linguaggio visuale.

La *scelta metodologica* sarà ancora una volta quella *operativa*, quella della ricerca tramite il coinvolgimento diretto dei bambini, *quella del "fare"* tramite lo *"smontaggio"* e il *"rimontaggio"* dell'opera, quella del mettersi in situazione ed esperire direttamente le fasi di *"costruzione"* o meglio, *"creazione"*, dell'insieme artistico.

È solo attraverso l'operatività che si potrà veramento far acquisire quel "gusto estetico" che così difficilmente può essere "insegnato" ex catedra ad alunni di questa età.

Altro aspetto importante è *l'interdisciplinarità* del lavoro svolto intorno all'opera d'arte: si tratta di muoversi in diversi campi: dalla storia alle scienze, dalla musica alla lingua, utilizzando tutti gli stimoli possibili per approfondire i vari metodi propri di ciascuna disciplina.

Occorre prendere in considerazione alcuni dei contenuti che provengono da un'opera artistica che potrebbero essere i seguenti:



1 *Padova. Cappella degli Scrovegni*



2 *Cappella degli Scrovegni. Interno*



3 *Giotto, Giudizio Universale, Padova, Cappella degli Scrovegni*



4 *Dal volume "Gli affreschi di Giotto agli Scrovegni", di C. De Luigi, A.M. Spiazzi.*

- *contenuti storici*: l'opera come *"documento"* del passato;
- *contenuti iconologici*: l'opera come *messaggio* comprensibile solo attraverso la conoscenza dell'epoca, della mentalità, degli usi e costumi di quel dato periodo storico;
- *contenuti stilistici*: l'opera come *linguaggio individuale* dell'artista, inserito in un dato periodo storico, che sceglie particolari soluzioni originali e personali;
- *contenuti estetici*: l'opera come *insieme di "segni"* (colore, forme, luci, ombre ecc.) disposti in modo tale da trasmettere o suscitare particolari sensazioni.

Naturalmente non tutta la ricchezza dei contenuti del messaggio artistico potrà essere recepita dal bambino, pur egli possedendo una propria dimensione estetica, ma questo problema esiste anche nell'adulto non sensibilizzato, che non ha mai cercato di affinare il proprio gusto estetico. D'altra parte, non a caso si parla di un *primo livello di alfabetizzazione*, cui dovranno necessariamente seguire altri livelli previsti dai programmi dei successivi ordini di scuola.

Si individuano *alcune fasi* per poter procedere ad una programmazione che deve essere quanto più precisa possibili sugli obiettivi e le unità di lavoro da seguire.

a) *Scelta dell'opera d'arte.*

Questa dovrebbe essere fatta possibilmente analizzando l'*esistente nel territorio* in cui gli alunni vivono poiché, in tal modo, il lavoro di analisi storica della stessa può apportare significativi contributi anche allo studio d'ambiente che generalmente si conduce parallelamente (es. figg. n. 1, 2, 3).

Le caratteristiche dell'opera devono ispirarsi da una parte alla "semplicità" di lettura rispetto al contenuto che *"si colleghi al mondo fantastico dell'immaginario infantile (per il primo ciclo), che presenti tensioni morali (per il secondo ciclo), e che permetta di riferirsi ad elementi del mondo naturale" (1).*

Dall'altra parte gli elementi e i segni in essa presenti devono essere facilmente comprensibili e percepibili dal bambino (da evitare la tridimensionalità come prospettiva e come scorcio).

Adatte possono essere opere con un contenuto narrativo come si possono trovare in molti affreschi di edifici religiosi, in mosaici o pavimentazioni di ville antiche.

b) *localizzazione e studio dell'ambiente in cui essa è inserita.*

Occorre procedere all'analisi del territorio e dell'edificio in cui l'opera è inserita, eventualmente costruendo *plastici* per una più puntuale analisi delle funzioni e degli scopi per cui è stata concepita (fig. n. 4).

c) *Studio storico dell'epoca in cui l'artista l'ha elaborata.*

Cosa c'era prima? quali erano gli usi e i costumi? che tipo di abitazioni? Che tipo di vita? Che cosa è succeso poi?

d) *Conoscenza dell'artista* (se possibile occorre ricercare notizie sulla vita, sulle opere dell'autore ecc.)

e) *Conoscenza e analisi dell'opera.*

L'opera dovrà essere presentata inizialmente in fotografie o diapositive attraverso un *approccio di tipo immediato* e spontaneo del tipo: ''osserva e racconta: cosa vedi? chi sono i personaggi? Che cosa succede? Che cosa immagini tu? Inventati un racconto ispirandoti a ciò che vedi'', ecc.

In seguito si guiderà *l'analisi denotativa e connotativa* dell'immagine come esemplificato in questo testo nella parte della comunicazione.

f) *Conoscenza e ricerca sulla tecnica, sui materiali e supporti usati per la sua realizzazione.* Che tipo di colori? naturali? artificiali? Costruiti con che cosa? Il supporto di che cos'è fatto? Perché? ecc.

g) *Rappresentazione e/o ricostruzione della stessa sperimentando diverse tecniche*: disegno, pittura, modellaggio, collage, ecc.

h) *Drammatizzazione dell'opera.* Ciò significa appropriazione dei contenuti della stessa tramite l'impegno con il proprio sé corporeo. È in questa fase che, attraverso la gestualità direttamente vissuta e la collocazione nello spazio tridimensionale dell'avvenimento, delle figure, degli oggetti, delle luci e delle ombre il bambino potrà immediatamente pervenire alla comprensione più profonda delle sensazioni, dell'intensità espressiva e del messaggio che l'artista ha voluto trasmettere ai posteri.

Lo studio e la ricostruzione dei costumi, degli oggetti, dello spazio e dello sfondo, la scelta delle musiche, della gestualità e dei movimenti, inoltre, porteranno alla più generale conoscenza socio-politica-culturale di un'epoca storica.

i) *Visita all'opera studiata.*

Questa viene a concludere il percorso graduale di appropriazione della creazione dell'artista che, proprio perché ''vissuta'' nei minimi particolari, potrà essere goduta appieno dalla scolaresca.

l) *Produzione di un documentario in fotografie*, in diapositive o in video-registrazione, della ricerca e dello studio fatti nonché della visita finale e dell'opera ''dal vero'' inserita nel suo contesto ambientale.



5 *Gentile da Fabriano. Città medioevale. Particolare della predella dell'Adorazione dei magi. Firenze, Uffizi.*



6 *Giotto, Autoritratto presunto, dal Giudizio Universale, Cappella degli Scrovegni, Padova*

I bambini e Giotto: una esperienza

Si riporta qui di seguito un percorso sperimentale condotto con gli alunni di una classe quarta e una classe quinta elementare della Sc. El. Stat. "De Amicis" di Padova dall'insegnante M. Teresa Donati-Cutrino.

Tale progetto è stato realizzato in 6 lezioni di due ore conclusosi con la visita alla Cappella degli Scrovegni in Padova. Dalla verifica finale è emersa la necessità di articolare il lavoro in non meno di tre ore per ogni intervento, con qualche lezione in più per un approfondimento maggiore di ogni singola unità di lavoro.

I fase

Visione e lettura di testi, filmine e tutto il materiale che è stato possibile reperire, anche da parte degli alunni, per conoscere le notizie indispensabili all'approfondimento della grandezza artistica di Giotto.

Che cosa c'era prima: arte bizantina - arte amanuense.

Epoca di Giotto: ambiente storico - vita - arte.

II fase

Studio dell'opera del maestro attraverso lo smontaggio nelle sue componenti essenziali per scoprire gli elementi formativi portanti.

Il primo "smontaggio" è consistito nell'analisi delle sequenze della grande narrazione. Sono state prese le sequenze più semplici (evitando presenze architettoniche); sono state consegnate le riproduzioni ai bambini che, osservandone i personaggi e l'ambiente, hanno immaginato e inventato una storia, scrivendola in fogli arricchiti da disegni e miniature sul tipo dell'arte amanuense già presa in considerazione (fig. n. 7).

Attraverso questa attività creativa gli alunni *sono entrati* nella storia del pittore rendendosi disponibili e motivati alla successiva comprensione della "narrazione" originale raccontata da Giotto.

III fase

Comprensione e ambientazione dell'opera: si sono ricercati i motivi della costruzione della Cappella degli Scrovegni, i contenuti narrativi di questo enorme "fumetto", il messaggio trasmesso.



La pecora

Un uomo amava molto il suo gregge, era povero, ma disubbidiva spesso ai comandamenti di Dio. Un giorno mentre le pecore stavano pascolando, apparve un angelo. Egli disse di essere più buono perchè un giorno Dio l'avrebbe castigato.

L'uomo non credette ai suoi occhi, chiese perdono, ma non era pentito, lo fece solo per non prendere il castigo. Così continuò a disubbidire non badando le parole dell'angelo. Un giorno, dopo due giorni, mentre le pecore stavano tranquillamente pascolando, una, durante il pascolo non c'era. L'uomo disperato non sapeva cosa fare. Poi si decise. Andò a casa, mise le pecore nell'ovile, poi si mise a cercare. Durante la ricerca l'uomo si ricordò delle parole dell'angelo e rimpianse molto di non averle ascoltate. Così si mise in ginocchio a pregare pentito. Un giovane con una tunica corta marrone chiese all'uomo per che cosa stava pregando. L'uomo spiegò la storia al giovane e si stupì nel sentire che la pecora era andata nella casa di un ricco e superbo uomo, che possedeva il più grande uccello. L'uomo prese deciso di prenderla e tutti i sosti s'incamminò per quella casa. Il padrone appena lo vide, disse che gli avrebbe ridato la pecora se gli avrebbe portato il suo uccel

7

IV fase

Giotto ha arricchito la storia di "lettura" Sacra con elementi di vita reale, quotidiana, semplice (a differenza dell'arte bizantina) quindi si è preceduto ad una analisi e ad una ricerca su alcuni elementi costitutivi dei dipinti: i colori, le sfumature, le tonalità, i ritmi, le linee, ecc. (fig. n. 8).

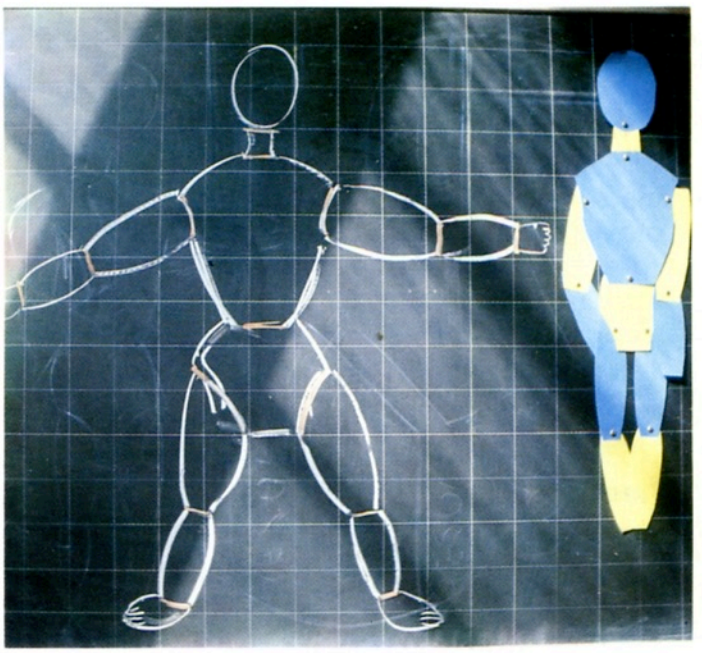


8 *Giotto, Nozze di Cana, Cappella degli Scrovegni, Padova*

V fase

Si è avviata una serie di esercizi di ricerca di tecniche, di materiali, supporti, allo scopo di far sperimentare ai bambini e far loro produrre opere che prospettassero o almeno dessero la sensazione del cosa è avvenuto "dopo Giotto".

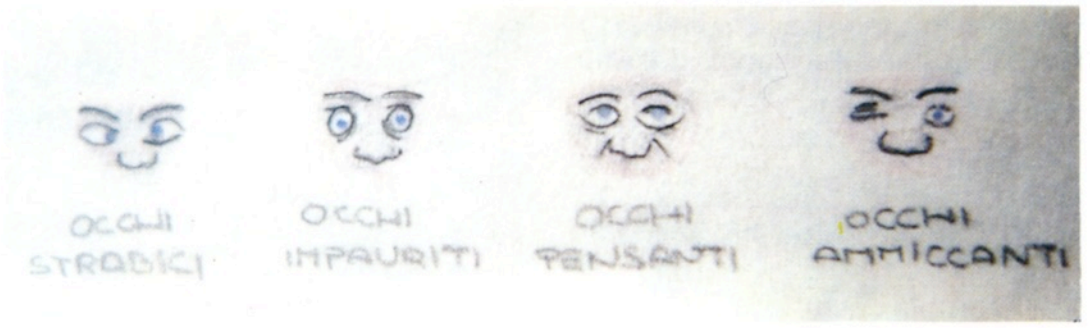
Si è studiato e riprodotto il corpo umano attraverso la costruzione di un pupazzo snodabile in cartone che permettesse di osservare e di poter riprodurre, in modo anche approssimativamente corretto, i movimenti e le proporzioni del corpo (fig. n. 9).



9

VI fase

Si è svolto un lavoro di osservazione e analisi di un particolare giottesco particolarmente caratterizzante il suo stile: *gli occhi*. Con l'inquadratore si sono evidenziati le varietà di occhi dipinti nell'opera ricopiandoli e costruendo un cartellone apposito. Si è proceduto successivamente a verificare come l'occhio è in realtà, come funziona, e come è stato reso nell'arte prima e dopo Giotto. Gli alunni si sono sbizzarriti a disegnare e a dipingere diversi tipi d'occhio anche osservandosi l'un l'altro (fig. n. 10).





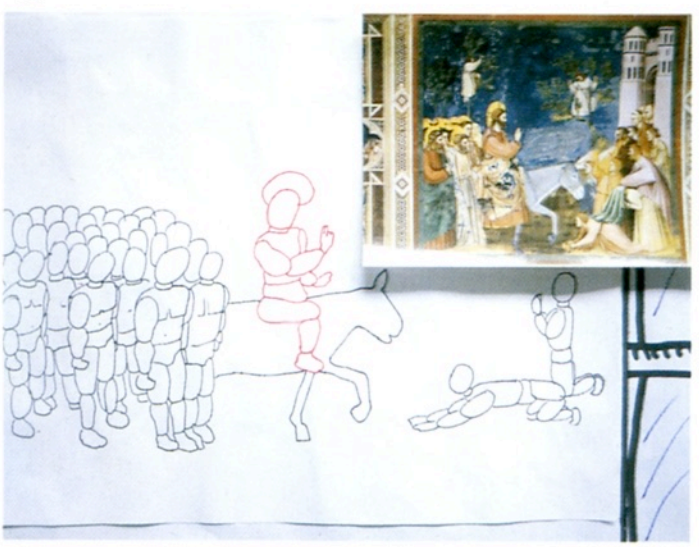
11

VII fase

Si è proceduto alla ricostruzione grafica, usando solo il pennarello nero, della Cappella degli Scrovegni in scala, stendendo grandi fogli sul pavimento come se il monumento fosse stato aperto lungo un lato e disteso. Ad ogni gruppo di alunni è stato fatto scegliere un riquadro del "fumetto", in base alla propria sensibilità, da rappresentare solo con le figure delle persone nella plasticità dei gesti, delle posizioni, dei volumi (figg. n. 11, 12, 13).



12



13

VIII fase

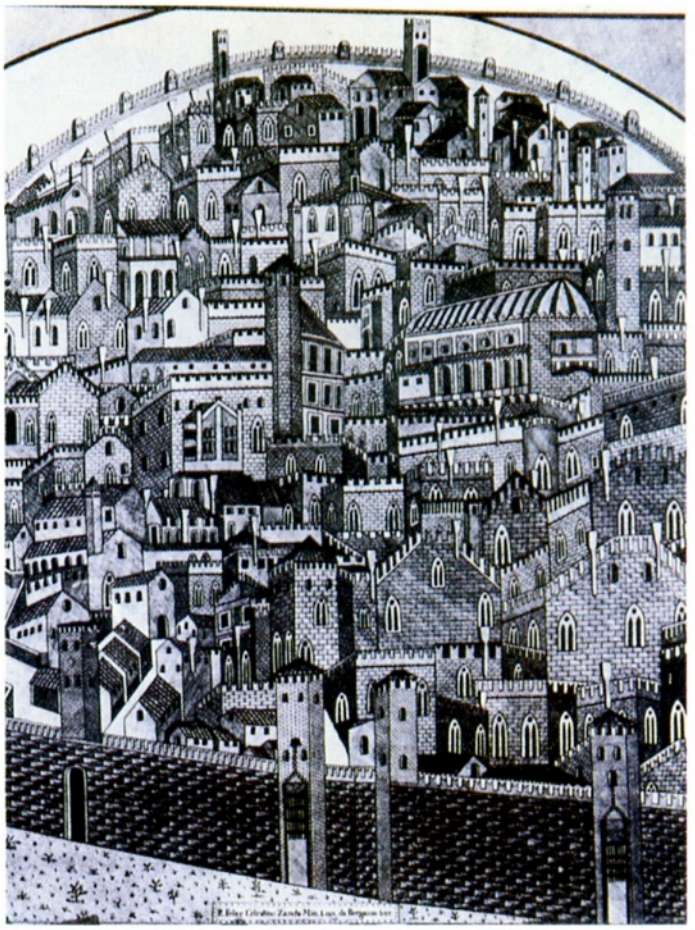
Lo studio si è concluso con la visita alla Cappella durante la quale gli alunni, hanno potuto constatare e a riconoscere, ammirati ed entusiasti, quanto già avevano studiato e analizzato a scuola, gustando fino in fondo l'atmosfera particolare data dall'ambiente.

In questa occasione si è potuto trattare, inoltre, il discorso sul colore usato, sullo stato di conservazione complessiva dell'opera, sulla tecnica dell'affresco.

(1) C. DE LUIGI, Educazione all'immagine, SEI, Torino 1987, pag. 32.



14 *Saper leggere un'opera d'arte significa sperimentare le tecniche . . .*



15. *... conoscere la storia del territorio...*



16. *... scoprirlo...*

6. GRADUALITÀ NELL'EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE: PROPOSTA PER UN CURRICOLO

PRESENTAZIONE

Si propone il seguente indice degli Obiettivi Didattici e delle Unità di Lavoro inserite nella presente guida, suddivise per le classi in cui è più opportuno sviluppare questa o quella abilità o conoscenza, gradualmente, con le seguenti osservazioni.

a) Alcune U.d.L. che *compaiono solo nel curricolo del primo ciclo*, perché presentate in forma molto semplificata nella guida, possono essere *proposte anche nel secondo ciclo*, con adeguamenti ed *''arricchimenti''*; questo soprattutto nel caso, ad esempio, che gli alunni di terza, quarta o quinta, non abbiamo mai sviluppato determinate abilità anche molto semplici, indispensabili per passare ad altre più complesse.

b) Alcune U.d.L. che compaiono *solo nel curricolo del secondo ciclo*, se semplificate e riadattate possono essere *presentate anche nel primo ciclo* (come nel caso della comprensione delle regole della vicinanza e somiglianza che, se offerte tramite esercizi con i blocchi logici, vengono facilmente scoperte e capite anche da bambini di 5-6 anni).

c) Molte U.d.L. vengono proposte *in tutte le classi:* questo perché potrebbe succedere che si inizi ad esporre in modo sistematico un curricolo di Ed. all'Immagine solo a partire da una determinata classe. È ovvio che il procedimento più corretto è quello che prevede un curricolo scaglionato nei 5 anni in modo che gli esercizi non divengano ripetitivi e ridondanti. È assolutamente da *evitare di riproporre sempre gli stessi lavori e le stesse tecniche*; una volta raggiunti gli obiettivi, naturalmente prevedendo di tanto in tanto dei ''richiami'', è opportuno ''andare avanti''.

d) Alcune U.d.L. vanno sicuramente *''riproposte'' in classi diverse*, poiché con l'affinarsi delle abilità di base e con la maturazione psicologica degli alunni, migliorano anche le capacità di comprendere un dato esercizio e di realizzare prodotti a livelli più elevati di complessità tecnico-estetica.

	CLASSE I^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE II^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE III^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE IV^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE V^{a} UNITÀ DI LAVORO N°
PERCEZIONE					
RAPPORTO FIGURA-SFONDO					
1) Saper individuare il "davanti" e il "dietro" (personaggi in primo e in secondo piano).	1•2•3	1•2•3	1•2•3	3	3
2) Saper distinguere le figure, i colori, le forme in primo, secondo o terzo piano.	6•7	5•6•7	4•5•6•7 8	4•5•6•7 8•9•10	4•5•6•7 9•10
3) Saper distinguere gli elementi principali da quelli secondari.			11	11	11
4) Saper cogliere forme di collegamento tra gli elementi presenti in una immagine.				12	12
5) Saper cogliere la successione temporale in una sequenza di immagini.	13•14•15	13•14•15	13•14•15	13•14•15	13•14•15
LE FIGURE NASCOSTE					
1) Saper riconoscere in una immagine complessa un determinato elemento (oggetto/personaggio/animale).	1	1	1	1	1
2) Saper distinguere in una immagine poco contrastata la figura dallo sfondo.	2	2	2	2	2
3) Saper individuare in un groviglio di linee/segni/colori ecc. il disegno/oggetto che si nasconde.	3•4•5	3•4•5	3•4•5	3•4•5	4•5
4) Saper ritrovare i giusti collegamenti all'interno di una immagine.	8	7 • 8	6•7•8	6•7•8	6•7•8
FIGURE REVERSIBILI E AMBIGUE					
1) Riuscire a cogliere il rapporto reversibile figura-sfondo.	1•2	1•2	1•2	1•2	1•2
2) Riuscire a "leggere" rappresentazioni grafiche e ambigue.	3	3	3•4•5	3•4•5	3•4•5•6
3) Saper disegnare/dipingere figure ambigue o reversibili.	8	7•8	7•8•9	7•8•9	7•8•9
ILLUSIONI OTTICHE E IMMAGINI CHE DISTURBANO					
1) Capire che non sempre ciò che si percepisce di una immagine corrisponde alla realtà.			1	1•2	1•2
2) Saper assumere atteggiamenti critici e di verifica oggettiva rispetto a percezioni e fenomeni distorti.		3•4	3•4•5•6	3•4•5•6	3•4•5•6
3) Conoscere effetti di movimento dato da particolari immagini.		7	7	7	7
4) Saper osservare alcune opere d'arte con effetti percettivi particolari.			8•9	8•9•10	8•9•10
REGOLE DELLA VICINANZA E SOMIGLIANZA DI COLORI E DI FORME					
1) Saper riconoscere le regole della vicinanza/somiglianza delle forme, dei colori, delle linee ecc.	2	2•3	1•2•3	1•2•3•4•5	1•2•4•5
2) Saper identificare delle forme chiuse e aperte.		6•7	6•7	6•7	6
3) Saper usare le "regole" scoperte nel disegnare, dipingere, fotografare, ecc.	★	★	★	★	★
4) Saper leggere in opere d'arte contemporanea o classica il tipo di regola usata dall'artista per dare incisività al suo messaggio pittorico.				8	8
LA BUONA FORMA					
1) Saper identificare delle forme in una immagine.	1•2•3•4•5	1•2•3•4•5	1•2•3•4•5	3•4•5	5
2) Saper completare forme incomplete.	6	6	6		
3) Saper scegliere forme corrispondenti a parti mancanti in una immagine	7	7	7	7•8	8
4) Saper individuare le "buone forme" in un insieme di segni.			9	9	9

★ = nelle classi corrispondenti

	CLASSE I^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE II^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE III^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE IV^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE V^a UNITÀ DI LAVORO N°
5) Saper riconoscere le "buone forme" in una immagine od opera d'arte		13	13	10•12•13	10•11 12•13
6) Saper usare le regole della buona forma nel comporre un disegno, un dipinto o nel fare una foto.			★	★	★
COSTANZA PERCETTIVA					
1) Capire che gli oggetti, nonostante vengano percepiti sempre con le stesse dimensioni, assumono grandezze e forme diverse a seconda della loro collocazione spaziale.	2	2	1•2	1•2	1•2
2) Riuscire a realizzare una sequenza di disegni che rappresentino lo stesso soggetto via via più lontano o via via più vicino all'osservatore.			3	3	3
3) Riuscire a disegnare i diversi aspetti assunti da uno stesso oggetto osservato da diversi punti di vista.	4	4	4	4	4
PREGNANZA E COMPOSIZIONE					
L'inquadratura					
1) Saper delimitare, osservare e riprodurre uno spazio visivo.		1	1	1	1
2) Comprendere i rapporti esistenti tra gli elementi di una rappresentazione iconica e l'inquadratura della rappresentazione stessa.	3	3	2•3	2•3	2•3
I criteri compositivi ***a - Peso ed equilibrio***					
1) Saper identificare la collocazione del peso in una immagine.				1•2•3	1•2•3
2) Comprendere il significato di equilibrio in una rappresentazione iconica.	4	4	4	4•5	4•5•6
3) Riuscire a realizzare una composizione grafica equilibrata, dando il giusto peso, ai diversi elementi presenti nell'immagine.				7•8•9	7•8•9
4) Saper individuare in immagini date l'organizzazione dei "terzi" verticali ed orizzontali.				10•11	10•11
6) Saper usare la regola dei terzi in una composizione.				13•14 15	13•14 15•16
7) Riuscire a bilanciare il soggetto principale di una raffigurazione e lo spazio "vuoto" in modo equilibrato.		17	17•18	17•18	17•18
b - Direzione e movimento: linee di forza e prospettiva.					
1) Riuscire ad individuare le linee di forza in una immagine data.				1•2•4	1•2•3•4
2) Saper usare le linee di forza per creare composizioni dinamiche o statiche.				5•6	5•6
3) Acquisire, a livello intuitivo, il senso della profondità nelle rappresentazioni grafico-pittoriche o fotografiche.			7	7	7•8•9
c - Ritmo e modularità.					
1) Riuscire ad individuare forme modulari in natura e nelle opere dell'uomo	1•2	1•2	1•2•3	1•2•3	1•2•3
2) Saper creare elementi modulari per composizioni ritmiche.	4•5•6•7•8 9	4•5•6•7•8 9	4•5•6•7•8 9	4•5•6•7•8 9	4•5•6•7•8 9
d - Simmetria e implicazioni topologiche					
1) Acquisire i concetti tipologici di "destra-sinistra", "alto-basso", "sopra-sotto" rispetto ad un asse.	1•3	1•2•3	1•2•3	1•2•3	2•3
2) Saper individuare l'asse di simmetria in opere architettoniche e figurative.				4	4
3) Acquisire il concetto di ribaltamento di una figura.			5	5	5

	CLASSE I^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE II^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE III^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE IV^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE V^a UNITÀ DI LAVORO N°
e - Luce e superfici					
1) Capire come la luce e l'ombra caratterizzino la percezione delle superfici, il volume degli oggetti e la spazialità di una composizione.			1	1•2•3	1•2•3•4•5
COMUNICAZIONE					
PROCESSI DI COMUNICAZIONE NEL LINGUAGGIO VISIVO					
Emittente, destinatario, messaggio e mezzo					
1) Capire che si comunica attraverso la trasmissione di messaggi.		1	1•2	1•2	1•2
2) Saper identificare vari modi di comunicazione tipici del linguaggio orale, gestuale, visuale ecc., con diverse funzionalità.	4	3•4	3•4•5•6	3•4•5•6	3•4•5•6
3) Capire che l'immagine è un messaggio e con essa si può comunicare.	8	8	7•8	7•8	7•8
4) Riconoscere il contesto e gli elementi costitutivi del processo di comunicazione: EMITTENTE - DESTINATARIO - MEZZO - MESSAGGIO.	9•10	9•10•11 12	9•10•11 12	9•10•11 12	9•10•11 12
I codici					
1) Capire che un codice è un insieme di segni e regole che devono essere note sia all'emittente che al destinatario perché avvenga la comunicazione.	2•3	2•3	1•2•3•4	1•2•3•4	1•2•3•4
2) Conoscere diverse tipologie di codici iconici e non iconici.			5	5	5
3) Capire che, per comunicare, si possono usare più codici anche contemporaneamente.		6	6•7	6•7	6•7
4) Saper inventare un codice e saperlo usare.		9	8•9	8•9	8•9
I segni					
1) Capire che ogni segno è composto da un significante ed un significato.			1•2•3	1•2•3	1•2•3
2) Riconoscere segni intenzionali e non.		4	4	4	4
3) Capire che ogni segno non intenzionale può comunicare qualcosa e che può essere usato e trasformato in segno intenzionale.			5	5	5
4) Riconoscere i segni motivati o iconici (disegni vari/orme/timbri ecc.).		6	6•7	6•7•8	6•7•8
5) Capire che l'immagine non è l'oggetto reale al quale assomiglia.		9•10	9•10	9•10	9•10
6) Capire che per riconoscere un'immagine occorre avere un "codice di riconoscimento".		11•12	11•12	11•12	11•12
7) Riconoscere segni-simbolo o arbitrari.		13•14•15 16	13•14•15 16	13•14•15 16	16
8) Saper inventare dei segni/simbolo.		17	17•18•19	17•18•19	17•18•19
9) Saper riconoscere immagini/simbolo convenzionali della nostra società.			20•21	20•21	20•21
10) Capire che una immagine/simbolo cambia di significato a seconda del contesto in cui è inserita.			22	22•23	22•23
ASPETTI DENOTATIVI E CONNOTATIVI NEL LINGUAGGIO VISIVO					
1) Capire che ciascun individuo interpreta un'immagine a seconda della propria esperienza, sensibilità e cultura.	1	1•2	1•2•3•5	1•2•3•4•5	1•2•3•4•5
2) Comprendere che una immagine si può leggere nei suoi due aspetti: denotativo (che cosa mostra) e connotativo (che cosa vuol significare).	6	6•7	6•7	6•7	6•7

	CLASSE I^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE II^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE III^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE IV^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE V^{a} UNITÀ DI LAVORO N°
L'inquadratura: campi e piani					
1) Saper riconoscere diversi tipi di inquadratura.	1•2	1•2	1•2•3	1•2•3	1•2•3
2) Saper rappresentare situazioni conosciute/vissute, usando i diversi tipi di inquadrature.		4•5	4•5	4•5	4•5
Il punto di vista					
1) Capire che il punto di vista secondo cui è costruito il messaggio visivo, determina il significato dello stesso.		2	1•2•3	1•2•3	1•2•3
Il contesto e la "polisemia" dell'immagine					
1) Capire che una immagine assume un particolare significato a seconda del contesto in cui è inserita.	2•3	1•2•3•4	1•2•3•4	1•2•3•4	1•2•3•4
Decontestualizzazione e manipolazione dell'immagine					
2) Capire che un'immagine può essere manipolata per trasmettere un particolare messaggio in modo immediato.	7	5•7•8 10	5•6•7•8 9•10	5•6•7•8 9•10	5•6•7•8 9•10
Sequenzialità					
3) Capire che una sequenza di immagini rende più efficace il messaggio.	11	11•12	11•12	11•12	11•12
4) Capire che una stessa immagine, che, presa in sé, può avere un certo significato, può assumerne un altro se accostata ad altre, o se inserita in una sequenza.	14	14•15	13•14•15	13•14•15	13•14•15
5) Saper raccontare un fatto o una storia attraverso immagini in sequenza logica.	16•17•18	16•17•18	16•17•18	16•17•18 19	16•17•18 19
Messaggio verbale collegato all'immagine					
6) Capire che un'immagine è condizionata anche dal testo scritto che l'accompagna.		20	20•21	20•21	20•21
COMUNICAZIONE E STEREOTIPI					
1) Capire che per ogni raffigurazione della realtà esistono modelli diversi e modi e tecniche diversificate per riprodurli.	1•4	1•4	1•2•4	1•2•3•4	1•2•3
FUNZIONI DEL LINGUAGGIO VISIVO					
Funzione informativa o referenziale					
1) Saper individuare il tipo di informazione trasmessa da una immagine.	1	1	1•2	1•2	1•2
2) Riconoscere immagini che abbiano come funzione principale quella informativa/referenziale.		3	3	3	3
3) Saper produrre messaggi visivi del tipo informativo/referenziale.	4•5	4•5	4•5	4•5	4•5
Funzione esortativa o conativa.					
1) Saper individuare il messaggio di tipo "esortativo" trasmesso da una immagine.	1	1	1•2•3•4•5	1•2•3•4•5	2•3•4•5
2) Saper decodificare un messaggio pubblicitario.	6	6•7•8	6•7•8	6•7•8•9	6•7•8•9
3) Saper inventare un tipo di messaggio esortativo efficace.	10	10	10	10	10
Funzione fatica o di contatto					
1) Saper riconoscere il tipo di contatto instaurato da una data immagine.			1•2	1•2•3	1•2•3
2) Riuscire a stabilire, attraverso un disegno, un contatto efficace con un destinatario.	4	4	4	4	4
Funzione fatica o di contatto					
1) Saper riconoscere il tipo di contatto instaurato da una data immagine.			1•2	1•2•3	1•2•3
2) Riuscire a stabilire, attraverso un disegno, un contatto efficace con un destinatario.	4	4	4	4	4
Funzione espressiva o emotiva					
1) Saper individuare il messaggio espressivo trasmesso da una immagine.	1•2	1•2	1•2•3	1•2•3	1•3
2) Saper leggere la funzione espressiva di una fotografia o di un'opera d'arte classica o moderna.			4	4	4
3) Saper esprimere un messaggio emotivo attraverso una produzione visiva.	5•6	5•6	5•6•7	5•6•7	5•6•7

	CLASSE I^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE II^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE III^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE IV^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE V^a UNITÀ DI LAVORO N°
Funzione estetica					
1) Saper riconoscere la "poesia" di una immagine.				1•2	1•2
2) Saper produrre messaggi visivi con funzioni estetiche.	3	3	3	3	3
Funzione metalinguistica.					
1) Saper individuare la funzione metalinguistica di un'immagine.		1	1	1	1
2) Saper "informare" sul linguaggio delle immagini	2•3	2•3	2•3	2•3	2•3
Funzione "prevalente"					
1) Saper rilevare la "funzione prevalente" in un messaggio visivo.			1•2	1•2	1•2
TECNICHE E MATERIALI					
SUPPORTO ED ATTIVITA' DI MANIPOLAZIONE E COSTRUZIONE					
1) Conoscere il supporto su cui si lavora.	1•2•3•4 5•6•10 11•12•13 14•15•18 19	1•2•3•4 5•6•10 11•12•13 14•15•17 18•19	1•2•3•4 5•6•7•8 10•11•12 13•14•15 16•17•18 19•20	TUTTE	TUTTE
La creta e gli altri materiali plasmabili					
1) Conoscere il materiale "creta" attraverso la manipolazione.	1	1	1	1	1
2) Saper costruire degli oggetti tridimensionali.	2•3•4	2•3•4	2•3•4•5 6•7	2•3•4•5 6•7	2•3•4•5 6•7
SUPERFICI E TEXTURES					
1) Esperire, per conoscere, diversi tipi di textures.	1•2•3	1•2•3	1•2•3	1•2•3	1•2•3
2) Saper inventare modi nuovi di colorare con la tecnica del frottage.		4•5	4•5	4•5	4•5
IL PUNTO E LA LINEA					
Il punto					
1) Saper usare il punto come elemento grafico-pittorico di base.	1•2•3•4	1•2•3•4	1•2•3•4	1•2•3•4	1•2•3•4
La linea e il segno					
2) Saper usare la linea e il segno in modo creativo.	5•7•8	5•7•8	5•6•7•8	5•6•7•8	5•6•7•8
IL COLORE					
1) Saper riconoscere i colori dell'iride.	1•2	1•2•3	1•2•3	1•2•3	1•2•3
2) Capire i collegamenti tra i colori del disco cromatico, primari e secondari, e saper operare con essi.	4	4•5•6•7	4•5•6 7•8	4•5•6 7•8	4•5•6 7•8
3) Saper riconoscere diverse tonalità di un colore.	9	9	9	9	9
4) Saper ricavare dai colori primari secondari mescolati tra loro o con il bianco e il nero, tutte le gamme possibili di colore	10•11•12 13•14•15	10•11•12 13•14•15	10•11•12 13•16•17	10•11•12 13•16•17	10•11•12 13•16•17
5) Saper riconoscere i colori complementari e la loro funzione di contrasto.			18•19•21	18•19•20 21•22	18•19•20 21•22
6) Conoscere alcuni tipi di contrasto del colore.		23	23•24	23•24•25 26•27	23•24•25 26•27
7) Conoscere il significato simbolico dei diversi colori.			28	28•29•30 31•32	28•29•30 31•32
8) Capire l'importanza del colore nella vita di tutti i giorni.	33•34•35	33•34 35•36	33•34 35•36	33•34 35•36•37	33•34•35 36•37•38
FORMA					
1) Conoscere le forme del mondo circostante per saperle riprodurre.	1•4	1•3•4	1•2•3•4	1•2•3•4	1•2•3•4

	CLASSE I^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE II^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE III^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE IV^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE V^{a} UNITÀ DI LAVORO N°
2) Capire il rapporto tra la forma la funzione e la struttura di un determinato elemento.	5	5	5	5	5
3) Saper usare diversi formati e diversi supporti in modo creativo e non stereotipato.	6•7•8	6•7•8	6•7•8	6•7•8	6•7•8
4) Saper usare lo scarabocchio o lo strappo come elementi di base per un disegno/dipinto.	9•10•11	9•10•11	9•10•11	9•10•11	9•10•11
5) Saper trasformare un segno dato (intenzionale o non) in una forma.	12•13	12•13	12•13	12•13	12•13
STRUMENTI E MATERIALI					
1) Saper ricercare diverse modalità d'uso per quanto riguarda i seguenti strumenti e materiali: — Matite — Carboncino — Pennarelli — Inchiostri — Tempere e colori in polvere — Colori acrilici — L'acquarello — Gessi — Pastelli ad olio e a cera — Colori ad olio	★	★	★	★	★
STAMPA E DECORAZIONE					
1) Saper ricercare diverse tecniche di stampa e decorazione	★	★	★	★	★
MEDIA TECNOLOGICI					
FUMETTO					
1) Capire che il fumetto comprende un vasto numero di generi narrativi.	1	1•2•5	1•2•3•4 5•6	1•2•3•4 5•6	1•2•3•4 5•6
2) Riuscire a distinguere nel fumetto una parte grafica o iconica, da una parte verbale.	7•8	7•8	7•8	7•8	
3) Saper decodificare in un fumetto il codice della componente iconica.	9•10	9•11 14•16•17	9•10•11 12•13•14 15•16•17 18•19	10•11•12 13•14•15 16•17 18•19	10•11•12 13•14•15 16•17 18•19
4) Saper decodificare in un fumetto il codice della componente verbale.		24	20•21•22 23•24	20•21•22 23•24	20•21•22 23•24
5) Comprendere la funzione e le possibilità espressive del montaggio delle vignette in una storia a fumetti.		25	25	25•26 27•28	25•26 27•28
6) Saper ideare una storia a fumetti.	★	★	★	★	★
7) Saper identificare in una storia una "scaletta" di avvenimenti o sequenze.		★	★	★	★
8) Saper organizzare, attraverso il lavoro di gruppo, la stesura di una sceneggiatura.			★	★	★
9) Saper realizzare graficamente una storia a fumetti attraverso il lavoro di gruppo e le indicazioni della sceneggiatura.			★	★	★
FOTOGRAFIA					
APPROCCIO AL FENOMENO OTTICO-CHIMICO					
a) Disegnare con la luce... alla luce					
1) Comprendere l'interazione dei tre fattori: quantità di luce, tempo di esposizione e sensibilità nel processo di ossidazione di un materiale sensibile alla luce.		1•2	1•2•3	1•2•3	1•2•3
2) Capire che è la luce che determina la formazione di una immagine sul materiale sensibile.			4	4•5•6	4•5•6

★ = nelle classi corrispondenti

	CLASSE I^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE II^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE III^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE IV^a UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE V^a UNITÀ DI LAVORO N°
3) Comprendere il significato di immagine positiva e negativa			7	7	7
4) Capire la funzione chimica svolta dal liquido di fissaggio e la sua importanza per la conservazione delle immagini fotografiche.		8	8•9•10	8•9•10	8•9•10
5) Capire che il liquido di fissaggio può essere usato anche come mezzo tracciante.				11•12	11•12
b) Disegnare con la luce in "camera oscura"					
6) Comprendere l'azione chimica svolta dal rivelatore e la sua funzione in fotografia.				13•14	13•14
7) Saper utilizzare il rivelatore per realizzare composizioni analoghe a quelle già eseguite con la luce e il fissaggio ma con risultati cromatici diversi.				15•16•17 18•19•20	15•16•17 18•19•20
8) Rendersi conto delle possibilità espressive offerte dal rivelatore usato come mezzo tracciante.				21•22•23 24•25	21•22•23 24•25
9) Capire l'azione chimica combinata del fissaggi e del rivelatore, e saperla usare per realizzare composizioni grafiche.				26•27•28	26•27•28
FOTOGRAFIA COME RIPRODUZIONE DELLA REALTA'					
a) Dentro l'occhio					
1) Comprendere il fenomeno ottico che sta alla base della visione.	1•2	1•2	1•2	1•2•3	1•2•3
2) Comprendere come la realtà attraverso il fenomeno della camera oscura, trasferisce se stessa sul materiale sensibile.		4	4•5	4•5	4•5•6 7•8•9
3) Essere in grado di costruire una semplice macchia fotografica individuale.			10•11	10•11	10•11
b) L'inversione della realtà					
4) Comprendere perché sul negativo la realtà si presenti con i toni invertiti.		12	12	12•13•14	12•13•14 15•16
c) Alcune nozioni di tecnica fotografica					
5) Acquisire alcuni semplici concetti relativi alla tecnica di ripresa fotografica.					★
d) Realizzazione di un audiovisivo					
6) Saper utilizzare il mezzo fotografico per la realizzazione, attraverso il lavoro di gruppo, di un audiovisivo.	★	★	★	★	★
e) Realizzazione di un fotoromanzo					
7) Saper utilizzare il mezzo fotografico per la realizzazione, attraverso il lavoro di gruppo, di un fotoromanzo.			★	★	★
f) L'ingrandimento					
1) Acquisire alcuni semplici concetti sulla tecnica di stampa e ingrandimento fotografico.					★
2) Saper usare il proiettore per diapositive per proiettare e ingrandire piccole composizioni materiche inserite tra vetrini.		★	★	★	★
3) Saper usare il proiettore per diapositive per proiettare e ingrandire piccole composizioni grafiche realizzate su pellicola, con la tecnica del graffito, o su acetato trasparente.				★	★
L'IMMAGINE IN MOVIMENTO					
a) Esperienze elementari sulla illusione del movimento					
1) Saper effettuare alcune elementari esperienze sull'illusione del movimento attraverso la realizzazione di alcuni strumenti legati alla preistoria del cinema (Taumatropio, striscia di carta, zootropio, fenachistiscopio, filoscopio).	★	★	★	★	★

	CLASSE I^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE II^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE III^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE IV^{a} UNITÀ DI LAVORO N°	CLASSE V^{a} UNITÀ DI LAVORO N°
b) Esperienza di cinema di animazione					
2) Saper effettuare, attraverso il lavoro di gruppo, esperienze elementari di cinema di animazione.				★	★
c) Il linguaggio del cinema e della televisione					
3) Saper decodificare, almeno in forma elementare, il linguaggio del cinema e della televisione.					★
4) Acquisire alcuni semplici concetti relativi alla tecnica di ripresa cinematografica e televisiva.				★	★
5) Realizzare, attraverso il lavoro di gruppo, un breve filmato o videotape.			★	★	★
APPROCCIO ALL'OPERA D'ARTE					
1) Saper leggere un'opera d'arte del territorio.				★	★

7. BIBLIOGRAFIA

AA.VV. Le tecniche dell'immagine, Armando Editore, Roma 1975.
AA.VV. Educazione e mass media, La Nuova Italia, Firenze 1982.
AA.VV. I bambini e la TV - La prima ricerca sull'esperiernza televisiva dai tre ai sei anni, Feltrinelli, Milano 1976.
AA.VV. Il fumetto, Istituto Geografico De Agostini, Novara 1976.
AA.VV. La progettazione audiovisiva nella scuola, Editrice M.C.M., Pavia 1983.
AA.VV. Sussidi audiovisivi e scuola, La Nuova Italia, Firenzc l980.
AA.VV. La creatività nell'espressione - Ouaderni di Cooperazione educativa n. 7, La nuova Italia, Firenze 1972
L. ALLORI Guida al linguaggio del cinema, Editori Riuniti, Roma 1986.
G. ANTONUCCI Visione e percezione, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1985.
M.J. APTER Le nuove tecnologie educative, La Nuova Italia, Firenze 1972.
E. ARCENAS Curriculum mass media, Guida per la programmazione dell'educazione ai mass media, Editrice S.E.I., Torino 1984.
T. ARISTARCO - N. ORTO Un esperimento di alfabetizzazione cinematografica nella scuola dell'obbligo, Dedalo Libri, Barl 1980.
P. BALDELLI Comunicazione visiva ed educazione, La Nuova Italia, Firenze 1966.
G. BELGRANO Facciamo subito un film, Emme Edizioni, Milano.
C.W. BENDING Mezzi di comunicazione e scuola, La Nuova Italia, Firenze 1966.
M. BERNSON Dallo scarabocchio al disegno, Armando Editore, Roma 1983.
P. BERTOLINI - M. MANINI (a cura di) I figli della TV, La Nuova Italia 1988.
G.P. CAPRETTINI Aspetti della semiotica, Einaudi, Torino 1980.
L. CASTELLANI, Leggere e scrivere audiovisivi, La Scuola, Brescia 1986.
T. CASULA Impara l'arte, Einaudi, Torino 1977.
T. CASULA Tra vedere e non vedere, Einaudi, Torino l9B1.
A. CATTANEO - L. FIORI La banca delle immagini, Emme Edizioni, Torino 1988.
A. CEOLA La creta, ed. Ottaviano, Milano 1979.
R. COTUGNO - A. RINALDI - G. ZANETTI
L'argilla come espressione, come gioco, Effelle editrice, Roma 1986.
M. DALLARI Guardare attono, La Nuova Italia, 1986.
M. DALLARI Il linguaggio grafico-pittorico nella scuola dell'infanzia, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1976.
M. DALLARi Pastrocchi, macchie, scarabocchi, La Nuova Italia, Flrenze 1988.
C. DE LUIGI Educazione all'immagine, S.E.I., Torino 19B7.
C. DE LUIGI - A.M. SPIAZZI Gli affreschi di Giotto agli Scrovegni, Ministero per i Beni Culturali e ambientali, Soprintendenza per i beni artistici e storici del Veneto, Venezia 1985.
H. DIEUZEIDE Le tecniche audiovisive nell'insegnamento, ed. Armando, Roma 1966.
R. ECO A scuola con il museo, Bompiani l9B6.
G. FANTONI Leggere il cinema, Ed. Bulgarini, Firenze 1550.
A. FEININGER Il libro della fotografia, Garzanti, Milano 1971.
G. FREUND Fotografia e società, Einaudi, Torino 1976.
G. FREZZA La scrittura malinconica, La Nuova Italia, Firenze l9B7.
L. GALLIANI Il processo è messaggio, Cappelli Editore, Bologna 1979.
C. GAVINELLI (a cura di) Textures - La caratterizzazione visiva e tattile delle superfici. Zanichelli Bologna 1976.
M. GENNARI, Lo sguardo iconico, La scuola, Brescia 1986.
M.T. GENTILE Introduzione alla didattica della immagine, ed. Armando, Roma 1980.
O.F. GHEDINA Manuale pratico di camera oscura, Ed. Il Castello, Milano 1969.
M. GIACOMANTONIO Insegnare con gli audiovisivi, Gabriele Mazzotta editore, Milano 1976.
O. GMELIN Come leggere i disegni dei bambini, Cappelli Editore, Bologna 1982.
G. HAINES Il manuale del giovane fotografo, Gruppo Editoriale Fabbri, Milano 19B3.
J. ITTEN Arte del colore, Il Saggiatore, Milano 1983.
E. LAGEDER - G. DI ROSA L'immagine e la comunicazione, La Scuola, Brescia 1988.
C. LASTREGO - F. TESTA Educazione all'immagine nella scuola elementare, Zanichelli, Bologna 1986.
C. LASTREGO - F. TESTA Dalla televisione al libro, Einaudi, Torino 1988.
C. LASTREGO - F. TESTA Istruzioni per l'uso del televisore, Einaudi 1990.
L. LAZOTTI FONTANA Comunicazione visiva e scuola - Aspetti psicopedagogici del linguaggio visuale, Franco Angeli, Milano 1985.
L. LAZOTTI FONTANA Leggere l'opera d'arte, Franco Angeli, Milano 1987.
L. LAZOTTI - V. TARANTINO Linguaggio visuale e bene culturali - Corso di educazione artistica, Bulgarini, Firenze 19B4.
D. LOMBARDO Guida al cinema di animazione, Editori Riuniti, Roma 1983.
W. LOWENFELD Il gioco nell'infanzia, La Nuova Italia, Firenze 1955.
W. LOWENVELD - W.L. BRITTAIN Creativita e sviluppo mentale, Giunti e Barbera, Firenze 1967.
L. LUMBELLI La comunicazione filmica, La Nuvoa Italia, Firenze 1974.
G.H. LUQUET Il disegno infantile, Armando Editore, Roma 1969.
J. MCINNES Video e didattica, Grenese Editore, Roma 1984.
W. MORO Didattica della comunicazione visiva, La Nuova Italia, Firenze 1985.
W. MORO Guida alla lettura delle immagini, per insegnanti della scuola elementare, Editori Riuniti, Roma 1987.
B. MUNARI Fantasia, Laterza, Bari 1977.
B. MUNARI Da cosa nasce cosa - Appunti per una metodologia progettuale, Laterza, Bari 1985.
B. MUNARI Da lontano era un'isola, Einaudi, Torino 1986.
G B. MUNARI Design e comunicazione visiva, Laterza, Bari 1985.

B. MUNARI — Cappucetto verde - Cappuccetto rosso - Cappuccetto giallo, ecc. Einaudi, Torino.
B. MUNARI (Collana diretta da), Disegnare, colorare, costruire. R. Donzelli, Disegnare una persona, R. Eco, Colorare il cielo, B. Munari, Disegnare una casa, B. Munari, Disegnare l'albero, B. Munari, Disegnare il sole, C. Frigerio, Disegnare un paesaggio, M. Muhein, Disegnare un fiore, M. Gislon, Disegnare l'acqua, R. Pittarello, Alberi disegnati dai bambini secondo il metodo Munari, Zanichelli, Bologna 1980-86.
B. MUNARI (Collana diretta da), Giocare con l'arte C. Frigerio, I segni, R. Eco, Il rosso, M. Gislon, Il divisionismo, T. Milite, Le texture, B. Munari, Il laboratorio per bambini a Brera, B. Munari, Il laboratorio per bambini al museo della ceramica di Faenza, C. Cavinelli, Textures, B. Munari, La scoperta del triangolo, P. Gasperini, Ricerca e progettazione di un simbolo, B. Munari, Xerografie originali, G. Scarpa, Modelli di geometria rotatoria, B. Munari, La scoperta del quadrato, N. Silvestrini, Colore: codice e norme, A. Mantù, La scoperta del pentagono, R. Bonfanti, Creatività nella tessitura Zanichelli, Bologna 1978-85.
A. NARDI I. Brugnolli (a cura di), Scuola e nuove tecnologie educative, Franco Angeli, Milano 1985.
C. NOVI Introduzione alla fotografia didattica, Ilford Edizioni, 1982.
C. NOVI L'audiovisivo, Franco Angeli Editore, Milano 1986.
C. NOVI Come costruirsi una macchina fotografica, Franco Angeli Editore, Milano 1986.
C. NOVI La ripresa fotografica: quaderno di ricerca, Franco Angeli Editore, Milano 1986.
D. OWEN - M. DUNTON Il manuale completo del video, Longanesi & C., Milano 1982.
P. PETZOLD Il libro del cineamatore, Cesco Ciapanna Editore, Roma 1979.
C. PIANTONI, 72 tecniche per le attività espressive, La Scuola Editrice, Brescia 1977.
C. PIANTONI, Educazione all'immagine, Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1985.
M. PICCARDDO Il cinema fatto dai bambini, Editori Riuniti, Roma 1974.
R. PITTARELLO Tanti alberi tanti bambini, Assessorato alla Pubblica Istruzione di Padova, Padova 1985.
R. PITTARELLO La mia faccia e la tua, Assessorato alla Pubblica Istruzione, Comune di Padova, Codex editrice. Treviso 1986.
R. PITTARELLO, Faccia faccina, Codex editrice, Treviso 1989.
R. PRANZETTI Fare televisione nella scuola, Nicola Milano Editore, Bologna 1979.
A.M SPIAZZI (a cura di) I mosaici della genesi nella basilica di S. Marco, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, Soprintendenza per i Beni Artislici e storici del Venelo, Venezia 1982.
A. STERN - P. DUOUET Terza dimensione, Armando Editore, Roma 1966.
G. STRAZZULLA I fumetti, Enciclopedie Pratiche Sansoni, Firenze 1980.
L. TERMINE La scrittura fotografica, La Nuova Italia, Firenze 1987.
V. TOSI Il linguaggio delle immagini in movimento, Armando Editore, Roma 1986.
R. TRITAPEPE Linguaggio e tecnica cinematografica, Edizioni Paoline, Roma 1978.
E. VINCELLI Il cinema capovolto, Guaraldi, Rimini-Firenze 1975.
D. VOLPI Didattica dei fumetti, La Scuola Editrice, Brescia 1985.
L.S. VYGOTSKIJ Immaginazione e creatività nell'età infantile, Editori Riuniti, Roma 1972.
M. WINN La droga televisiva, Armando Editore, Roma 1983.

Le fotografie di **Giuseppe Forti** sono alle seguenti pagine: 16, 19, 20, 21, 24, 25, 31 (in alto), 34, 46, 49, 65 (fig. 11), 68 (figg. 3, 4), 70, 72 (figg. 10, 11), 77 (figg. 4, 6), 100 (fig. 4), 106 (fig. 2), 108 (fig. 9), 113 (figg. 33, 34, 35), 114 (tutte), 117 (fig. 56), 118 (tutte), 119 (tutte), 121 (figg. 69, 70, 72, 74), 122 (figg. 78, 79), 123 (tutte), 126 (figg. 92, 91), 127 (tutte), 128 (fig. 100), 129 (figg. 101, 102, 103, 105), 130 (figg. 106, 107), 134 (figg. 122, 123, 124, 133, 134), 135 (tutte), 136 (figg. 131, 132), 137 (figg. 133, 134), 138 (tutte), 140 (fig. 149, 150), 149, 154 (fig. 13), 155 (fig. 15), 156 (figg. 16, 17), 163 (tutte), 164 (figg. 43, 46, 47), 165, 166 (figg. 49, 50, 51), 169 (figg. 60, 61, 62), 172 (fig. 72), 176, 178 (fig. 4), 179 (figg. 6, 7), 181 (fig. 12), 181 (fig. 12), 187 (tutte), 188, 189 (figg. 36, 38), 190 (tutte), 191 (fig. 44), 193 (figg. 52, 53), 194, 199 (figg. 73, 74, 75), 205 (fig. 90), 206 (tutte), 211 (tutte tranne fig. 17), 219 (fig. 10), 231 (fig. 58), 232 (tutte), 233 (fig. 64), 234, 236 (figg. 72, 74, 76), 241 (fig. 90, 91), 245, 246, 247, 248, 250, 272 (fig. 1), 331, 334, 335, 336, 382 (fig. 11), 386 (figg. 25, 26, 27), 387 (tutte), 388 (tutte), 391 (tutte), 396 (figg. 50, 51), 429 (figg. 14, 16).







