



## LE EMOZIONI A SCUOLA: UNA RICERCA TRA I DISEGNI DEI BAMBINI

**Elena Hernandez<sup>1</sup>, Marta Iatta<sup>2</sup>, Angelica Palma Sturiale<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Dottoranda presso il Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

<sup>2</sup>Psicologa, Phd e Professore a contratto presso in Psicodinamica dello Sviluppo e delle Relazioni Familiari

<sup>3</sup>Psicologa, Dottoranda presso il Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

**Parole chiave:** disegno, emozioni, classe, bambini, prospettiva psicodinamica

Il lavoro con gli insegnanti e gli alunni ci ha consentito di effettuare numerose ricerche sull'espressione delle emozioni a scuola attraverso il disegno. Questo strumento è stato scelto proprio perché complementare al linguaggio verbale e, pertanto, utile per conoscere più in profondità il pensiero dei bambini rispetto a ciò che avviene in classe, ai vissuti e alle emozioni che si manifestano in quel particolare contesto di apprendimento. In particolare, abbiamo fatto riferimento alle rappresentazioni figurate che i bambini hanno prodotto rispetto alle quattro emozioni di base (paura, rabbia, tristezza e felicità), per indagare in che modo taluni elementi grafici e particolari soluzioni pittoriche ricorrono nelle rappresentazioni stesse.

Nel caso dell'esperienza condotta con i bambini della Scuola Primaria, oggetto della nostra ricerca, l'espressione delle emozioni nel gruppo classe è stata considerata a partire dai disegni fatti dai bambini, tenendo conto sia delle tipiche dinamiche del contesto di apprendimento, sia anche della specificità del periodo di sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini.

**Key words:** drawing, emotions, relations, children, psychodynamic prospective

Working with teachers and students has enabled us to conduct extensive research on expression of emotions in school through their drawings. This instrument was chosen because it complements the verbal language and, it is therefore, useful to know more deeply the thoughts of children compared to what happens in the classroom, to the emotions and experiences that occur in the specific context of learning. In particular, we have referred to the figurative representations that children have produced compared to the four basic emotions (fear, anger, sadness and happiness), to investigate how certain graphic elements and special solutions use pictorial representations in themselves. In the case of conduct with children of primary school, the subject of our research, the expression of emotions in the classroom was seen from the drawings made by children, taking into account both the typical dynamics of the learning context and also the specificity of the period of cognitive and emotional development of children.



## LE EMOZIONI A SCUOLA: UNA RICERCA TRA I DISEGNI DEI BAMBINI

### INTRODUZIONE

Gli antichi greci utilizzavano la parola *pathos* per indicare ciò che noi oggi chiamiamo “emozione” e due erano i significati attribuiti a questo termine: il primo faceva riferimento all’esperienza estetica di contemplazione del bello, in grado di suscitare pietà o compassione, il secondo richiamava l’idea di qualcosa di incontrollabile e di non desiderato, al quale l’uomo non può che sottomettersi o a causa del quale soffre. Successivamente, nel latino tardo, *emotus*, participio passato di *emovere*, ha assunto il significato di “muovere fuori”, “smuovere” e anche “commuovere” richiamando, etimologicamente, immagini di movimento e di attività. Insieme a questi significati, le emozioni rimandano anche al “movente” dell’agire umano (condividendo la radice etimologica con il termine *motivazione*): dunque le emozioni, muovendosi, danno senso alle nostre azioni.

In letteratura non c’è accordo sul significato da attribuire alle emozioni, né su una definizione rispetto al loro valore funzionale (sia a livello ontogenetico che filogenetico) per l’uomo. Ad esempio, la proposta di Ekman (1984) individua, sulla scia darwiniana, sei emozioni primarie, quali rabbia, tristezza, paura, gioia, sorpresa e disgusto. Secondo l’autore ciascuna di esse ha sì caratteristiche proprie, ma esprime anche una peculiarità comune, ovvero il valore adattivo nei confronti delle situazioni essenziali per la sopravvivenza: questo fattore permetterebbe quindi di distinguerle dagli altri fenomeni legati all’affettività umana.

Su un altro versante teorico, la teoria componenziale delle emozioni, di matrice cognitivista, nega l’esistenza di emozioni primarie innate unitarie ed elementari, mentre concepisce le emozioni come composti di elementi di natura diversa (fisiologica e mentale) che possono combinarsi variamente nelle singole emozioni e comparire anche in altri processi mentali (Mandler, 1984). Oltre a ciò, lo sviluppo delle emozioni è fatto risalire all’apprendimento individuale e all’assunzione di modelli di comportamento socialmente condivisi, piuttosto che a meccanismi di risposta legati a componenti innate nell’uomo.

Parallelamente a queste proposte, la teoria psicoanalitica, ancorando il proprio contributo all’ipotesi freudiana, intende le emozioni come affetti, ovvero come quantità di energia legata alle idee, in grado di alterare l’equilibrio psichico.

È da tale prospettiva che prende le mosse il nostro lavoro e pertanto, a partire dal variegato panorama teorico in tema di emozioni qui brevemente accennato, ci pare utile evidenziare due riflessioni utili ad introdurre la nostra ricerca. Innanzitutto, la teoria cognitivista e quella psicoanalitica sembrano condividere l’idea che l’adesione alle norme sociali conduca a una modulazione affettiva mediata dall’apprendimento. Se, tuttavia, per il cognitivismo l’accento è posto prevalentemente sul ruolo della cognizione (nel processo valutativo di organizzazione degli elementi che compongono l’emozione), la prospettiva psicodinamica ancora lo sviluppo cognitivo a quello affettivo, facendolo risalire agli stadi di sviluppo infantile. In particolare, nella teoria freudiana, lo stadio corrispondente al periodo di latenza (in concomitanza del superamento del conflitto edipico, tra i 6 e gli 11 anni) è definito a partire dall’inibizione degli impulsi sessuali prima attivi e, contemporaneamente, dallo sviluppo della tendenza alla convenzionalità, ovvero a conformarsi all’ordine sociale e a sentirsi parte del gruppo dei pari, con conseguenze (più o meno adattive) in termini di consapevolezza delle proprie ed altrui emozioni. I disegni analizzati nella nostra ricerca fanno riferimento a bambini di età compresa tra i 9 e gli 11 anni, dunque intimamente coinvolti nel processo di socializzazione con i propri pari.

Parallelamente, la teoria psicoanalitica condivide con la teoria delle emozioni primarie, di matrice evoluzionista, l’idea che le emozioni abbiano uno stretto legame con la sfera corporea (o, per usare un linguaggio freudiano, pulsionale) e che si costituiscano come elementi innati nell’uomo. Entrambe queste proposte, seppur con declinazioni differenti, associano l’emozione agli aspetti istintuali, meno controllabili della mente: in questo senso, esse sollevano il problema della loro gestione.

Da questo punto di vista, la differenza tra esplosione incontrollata di un’emozione e reazione controllata si riflette, su un piano più generale, nella differenza che c’è tra i concetti di *emozione* e di *emo-*



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

*tività*: se il primo indica generalmente la presenza di un sentimento associato a una situazione interna o esterna suscitata da particolari cause ambientali, la seconda fa invece riferimento a una condizione di espressività visibile di fronte a situazioni piacevoli o spiacevoli. Va notato che la differenza tra emozione ed emotività sta su un continuum che va da un polo positivo a uno negativo: in altri termini, questo significa che l'idea di emotività concentra su di sé le idee errate che si hanno a proposito delle emozioni. Tale atteggiamento ha condotto a minimizzare l'importanza di queste nel processo di apprendimento e, più in generale, al ruolo che esse giocano tra i banchi di scuola: in questo modo l'emotività, banalizzata, è stata trasformata in un elemento di vulnerabilità o, anche, di ostacolo al pensiero razionale. La ricerca psicologica ha tuttavia dimostrato il contrario, sottolineando come la formazione e l'evoluzione delle capacità intellettive siano strettamente legate alla scoperta consapevole di sé e alla regolazione delle emozioni.

Prima di concludere questa breve introduzione, è bene sottolineare un ultimo elemento, in relazione all'analisi dei disegni. Per noi, parlare di emozioni nel gruppo di apprendimento non ha significato tanto collocarle nel contesto di gruppo scolastico inteso come setting rigido, quanto intenderlo come un contenitore delle emozioni dei bambini, in grado di fornirci indicazioni rispetto alla complessità del vissuto emozionale. Per tale ragione, vogliamo mettere in luce, sulla scia di Bombi e Pinto (2000), che l'analisi dei disegni effettuata non ha avuto lo scopo di ottenere un "profilo psicologico" o una valutazione del grafismo dei bambini partecipanti, quanto piuttosto è servita per far emergere caratteristiche comuni ai diversi soggetti nella rappresentazione grafica delle quattro emozioni di base indagate. Oltre a ciò, la finalità ultima è stata quella di leggere le emozioni dei bambini, nel tentativo di promuovere una migliore capacità di comprenderle, nominarle e ascoltarle.

## METODO

**Partecipanti**

I bambini che hanno partecipato a questa ricerca sono stati 92, tutti di età compresa tra i nove e gli undici anni e tutti frequentanti la quinta classe della Scuola Primaria, con una lieve preponderanza di maschi (53%) rispetto alle femmine. Le classi appartenevano ad un'unica Direzione Didattica di un medio centro della provincia novarese.

**Strumenti**

Nella prima fase della ricerca, quella relativa alla raccolta dati, sono stati forniti ai partecipanti fogli A4, insieme alla richiesta di utilizzare una matita o una penna monocolori per produrre il disegno. Per questa ragione la sub-scala *Colore* (relativa alla scala *Valore*) proposta dal modello Bombi e Pinto (2000) non è stata oggetto di codifica nella presente ricerca. Ci è parso utile, però, introdurre un ulteriore indice, chiamato *Coerenza*, al fine di misurare quanto il disegno fosse in accordo con il tema assegnato.

Una volta raccolti i disegni, si è proceduto con la codifica degli stessi, utilizzando il modello proposto da Bombi e Pinto (2000). Gli autori, a partire dal sistema di codifica precedentemente proposto (1993), ne hanno elaborato un versione riveduta, costituita da sei scale (di cui le prime quattro categoriali e le restanti due categoriali su base ordinale), ciascuna delle quali in grado di caratterizzare alcuni elementi relativi alle relazioni interpersonali. In particolare, con la scala di *Coesione* e con quella di *Distanziamento* (a loro volta costituite ciascuna da sei indici) si rileva se nel disegno appaiono elementi pittorici in grado di segnalare la tendenza al legame o all'autonomia tra le figure rappresentate. Pertanto tali scale verificano l'eventuale presenza di azioni interattive e/o l'uso di spazi grafici che, percettivamente, danno l'idea di unificazione o di indipendenza. La scala di *Somiglianza*, invece, assegna un valore all'eventuale affinità psicologica tra i personaggi, mentre quella di *Valore* misura l'importanza comparativa delle figure, dando una valutazione ai personaggi rappresentati in relazione all'eventuale



## LE EMOZIONI A SCUOLA: UNA RICERCA TRA I DISEGNI DEI BAMBINI

dominanza di uno di essi sull'altro e alla specificità grafica di ciascuno. Infine, le scale di *Clima emotivo* e *Perturbazione* fanno riferimento rispettivamente alla combinazione di stati emotivi caratterizzanti le figure rappresentate e all'eventuale presenza di caratteristiche negative della relazione, non rilevate dalle altre scale. In sintesi, se le scale di *Coesione*, *Distanziamento*, *Somiglianza* e *Valore* permettono di rilevare il tipo di relazione che intercorre tra le figure rappresentate, quelle di *Clima emotivo* e *Perturbazione* mettono in luce eventuali aspetti relazionali specifici.

Per l'analisi dei dati, infine, si è ricorso all'uso del software di analisi statistica SPSS.

### Procedimento

La consegna è avvenuta all'interno della classe, con le maestre presenti, dopo aver richiamato l'attenzione dei bambini sul significato della parola emozione e sulle molteplici sue rappresentazioni. Sono state, quindi, scelte le quattro emozioni primarie (felicità, paura, tristezza e rabbia) che erano anche quelle maggiormente nominate dai bambini ed è stato chiesto loro di rappresentarle su un foglio.

Ai bambini sono stati consegnati fogli A4 con l'indicazione di utilizzare la matita o la penna (monocolore) ed è stato richiesto loro di disegnare se stessi con un'altra figura, al fine di ottenere una rappresentazione della relazione in cui fosse espressa l'emozione oggetto di studio. In questo modo, il disegno di se stessi ha generato un vantaggio per la codifica successiva, poiché la rappresentazione ottenuta si legava a un piano di realtà e non a modelli stereotipati, permettendo una migliore e più pertinente analisi della relazione.

Alla conclusione del lavoro, ad ogni bambino singolarmente è stato chiesto di spiegare chi avesse disegnato, quale emozione fosse rappresentata e, in breve, la descrizione della scena. È da notare che le informazioni raccolte verbalmente non sono state in alcun modo considerate nel momento della codifica: questo per evitare errori di interpretazione e, anche, per rispettare il metodo proposto, che non prevede l'analisi dei contenuti verbali associati al disegno. Viceversa, quando nei disegni sono comparsi fumetti di conversazione o scritte relative all'identità dei personaggi, queste sono state considerate, sia perché sono elementi grafici, sia perché alcuni indici del sistema di codifica ne prevedono la presa in considerazione.

Una volta raccolti, i disegni sono stati letti attraverso il sistema di codifica di Bombi e Pinto (2000) prendendo in considerazione ciascuna scala proposta (ad eccezione della sub-scala *Colore*). Inoltre, è stato aggiunto un indice relativo alla *Coerenza*, con lo scopo di verificare se era stato inteso il compito affidato e quindi se l'emozione rappresentata corrispondeva a una delle quattro selezionate, utilizzando per tale indice una misura dicotomica, dove il valore 0 corrisponde all'assenza di coerenza.

## RISULTATI

Dall'analisi effettuata attraverso l'uso del software di analisi statistica SPSS, è emerso quanto segue:

- il numero dei maschi è di 49, lievemente superiore a quello delle femmine (43).
- L'età varia dai 9 agli 11 anni (media = 9.83, ds = .547).
- Le frequenze dei temi disegnati rispetto alle quattro emozioni selezionate, si distribuiscono in questo modo: felicità = 25; paura = 21; tristezza = 13; rabbia = 33.
- Dividendo il campione a partire dai quattro temi, abbiamo rilevato per ciascuna emozione le caratteristiche grafiche dei disegni, in relazione alle scale di *Coesione*, *Distanziamento* e *Somiglianza*. È da notare che per ciascuna scala è previsto un punteggio minimo e uno massimo (coesione e distanziamento: min=0, max=6; somiglianza: min=0, max=8). Per facilitare la comprensione dei risultati, abbiamo considerato, per coesione e distanziamento, i valori compresi tra 0 e 2 (estremi inclusi) come indice di valore basso, mentre quelli compresi tra 4 e 6 (estremi inclusi) indicanti un valore alto. Il valore 3



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

rappresenta pertanto il valore medio della distribuzione. Lo stesso procedimento è stato usato per quanto riguarda la scala di *Somiglianza*: pertanto i valori compresi tra 0 e 3 (estremi inclusi) indicano un valore basso, mentre quelli compresi tra 5 e 8 (estremi inclusi) un valore alto. Il valore 4 rappresenta il valore medio della distribuzione. Un'ulteriore precisazione va fatta in merito agli output ottenuti: qualora il valore numerico della variabile non fosse rappresentato in tabella, questo indica una mancanza di disegni aventi lo stesso come punteggio.

Per quanto riguarda la variabile *Coesione*, i disegni riferiti al tema felicità si distribuiscono prevalentemente su valori bassi, cioè il maggior numero di disegni cade nell'intervallo di valori 0-2 (tab. 1.1).

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	0	1	4,0	5,0	5,0
	1	5	20,0	25,0	30,0
	2	8	32,0	40,0	70,0
	3	1	4,0	5,0	75,0
	4	3	12,0	15,0	90,0
	5	2	8,0	10,0	100,0
	Totale	20	80,0	100,0	
Mancanti	999	5	20,0		
Totale		25	100,0		

a. Tema disegnato = Felicità

tab. 1

I disegni riferiti al tema della paura, invece, si distribuiscono in maniera quasi uniforme tra i valori 1 - 2 - 3 - 4 assumibili dalla variabile *Coesione*. La tristezza, similmente alla felicità, si caratterizza per bassi valori di coesione, anche se, è da notare, presenta quasi la metà dei casi come mancanti e i valori dal 4 al 6 non compaiono per nessun disegno. Infine, la rabbia presenta tutti i 7 valori, ma la maggior parte dei disegni hanno ottenuto un punteggio medio-basso.

La variabile *Distanziamento* mostra come il tema della felicità e quello della paura non vengano rappresentate da alcun disegno sui valori alti, mentre il tema della tristezza, come detto per quanto riguarda la *Coesione*, presenta un alto numero di casi mancanti e, per i rimanenti, sono rappresentati solo i valori bassi di *Distanziamento*. La rabbia, infine, si distribuisce in modo simile a felicità e paura, saturando i valori bassi, mentre quelli alti risultano mancanti.

Per quanto riguarda la variabile *Somiglianza*, emerge come la felicità presenti il maggior numero di casi sul valore centrale (4), mentre la paura si distribuisce in maniera piuttosto uniforme su tutti i possibili valori. Infine, se per la tristezza i valori bassi di *Somiglianza* non sono rappresentati (tenendo conto dello scarso numero di casi sottolineato già in precedenza), per la rabbia i valori si concentrano prevalentemente sul numero centrale della distribuzione (valore 4).

-Dopo aver esplorato le caratteristiche riferite alle variabili di *Coesione*, *Distanziamento* e *Somiglianza* in relazione alle emozioni analizzate e avendo come focus la relazione tra le figure presentate in ciascuno dei disegni, ci è sembrato utile verificare anche la valorizzazione grafica di ciascun personaggio, attraverso la scala di *Valore*. È emerso così in che modo la figura 1 (per noi sempre riferita al soggetto che disegna) sia in relazione con la figura 2 (sempre riferita al secondo personaggio della scena rappresentata), per ciascuna emozione disegnata. Così, per la felicità appare valorizzata maggiormente la figura 1, per la paura e per la rabbia le due figure sono ugualmente valorizzate, mentre per la tristezza prevalgono una mancanza di valorizzazione o la valorizzazione della figura 2.

-Per gli ultimi indici del sistema di codifica, relativi cioè alla *Coerenza*, al *Clima emotivo* e alla *Perturbazione*, è stata verificata la frequenza in relazione al tema del disegno. Ne emerso così che per





## LE EMOZIONI A SCUOLA: UNA RICERCA TRA I DISEGNI DEI BAMBINI

paura, tristezza e rabbia vi siano casi di incoerenza, mentre per la felicità i disegni sono stati tutti coerenti con l'emozione descritta; tuttavia, non abbiamo approfondito ulteriormente lo studio delle relazioni di questo indice con le altre variabili, dato il ridotto numero di casi. Rispetto al *Clima emotivo*, le dieci categorie di Bombi e Pinto (2000) hanno così caratterizzato la distribuzione di frequenze relative a ciascun tema:

CLIMA EMOTIVO\TEMA	Felicità	Paura	Tristezza	Rabbia
Neutralità	2	2	2	2
Benessere condiviso	19			
Ostilità condivisa		1		5
Malessere condiviso			3	
Benessere unilaterale				
Ostilità unilaterale				9
Malessere unilaterale		6	2	
Benessere-Ostilità		2		4
Benessere-Malessere		2		3
Ostilità-Malessere		7		9
Mancanti	4	1	6	1
Totale Valido	21	20	7	32
Totale	25	21	13	33

tab. 2

La *Perturbazione* prevede invece 4 modalità, così distribuite tra le diverse emozioni raffigurate:

PERTURBAZIONE\TEMA	Felicità	Paura	Tristezza	Rabbia
Neutralità	21	8	5	3
Opposizione		2	2	9
Aggressione		8		16
Chiusura		2		4
Mancanti	4	1	6	1
Totale valido	21	20	7	32
Totale	25	21	13	33

tab. 3

## DISCUSSIONE

Dall'analisi dei disegni della nostra ricerca è emerso che, in linea generale, i bambini sono in grado di rappresentare coerentemente le emozioni di base considerate.

In particolare si può notare come la felicità, contrariamente alle nostre aspettative, non sia rappresentata da alti valori di *Coesione* e dunque non si associ direttamente con un elevato grado di legame tra le figure rappresentate: gli elementi grafici non mostrano i personaggi guardarsi reciprocamente, vicini o impegnati in un'attività comune e coordinata, come invece si caratterizzano nell'immaginario le condizioni di armonia e comunanza. Tuttavia, è da notare che il *Distanziamento*, inteso come fattore che caratterizza situazioni di allontanamento, separazione e attività indipendente, non assuma valori alti: in sintesi si può dire che la felicità è un'emozione vissuta spesso in situazioni condivise, ma senza generare, almeno apparentemente, un mutuo coinvolgimento o un contagio emotivo. Questo è confermato



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

dal fatto che anche la variabile *Somiglianza* si attesti sul valore medio e dunque l'affinità psicologica tra le figure presenti nel disegno non sia elevata al punto da far pensare a una situazione di forte identificazione reciproca. Altrettanto avviene rispetto all'indice di *Figura valorizzata*, dal quale emerge una preponderanza del soggetto che disegna, cioè del protagonista della raffigurazione: questo fa pensare proprio al fatto che vi sia una percezione chiara dell'emozione (confermata anche dall'assenza di disegni incoerenti rispetto a questo tema), ma che non avvenga lo stesso per la componente di condivisione e partecipazione comune al sentimento.

Per quanto riguarda le altre tre emozioni analizzate, non emergono incongruenze significative tra i valori riportati per ciascuna scala. Infatti, la paura assume distribuzioni vicine alla media per la *Coesione* e il *Distanziamento*, mentre la *Somiglianza* mostra differenze tra la valorizzazione delle figure del disegno. Questo può far pensare che quel che fa paura non sia vissuto né come elemento lontano da sé, né come vicino: questo forse perché i due personaggi sono in fondo complementari. Non possono essere uguali perché ricoprono ruoli differenti (uno è il "perseguitato", l'altro il "persecutore"), ma non possono essere troppo dissimili perché non potrebbe esistere l'uno senza l'altro, essendo entrambi parte della stessa scena.

Rispetto alla terza emozione considerata, la tristezza, ci pare interessante notare, come per la felicità, che non vi siano valori elevati di *Coesione* e *Distanziamento*; tuttavia, a differenza della prima emozione analizzata, questo ci sembra intuitivamente più in linea con le nostre aspettative, in quanto la tristezza è un sentimento che assume manifestazioni solitamente più silenziose e individuali. Peraltro, tale osservazione non può essere sufficientemente avvalorata, data la scarsità dei disegni che la rappresentano.

La rabbia si presenta nei disegni similmente alla paura per quanto riguarda le distribuzioni di frequenza tra tutte le variabili considerate. Questo può significare che, anche per questa emozione, valga il principio della complementarità: la rabbia ha sì una direzione unilaterale, ma presuppone anche qualcosa di altro in grado di suscitarsela.

Un ulteriore elemento comune tra rabbia e paura ci viene dato dall'analisi della tabella sul *Clima emotivo* (tab. 2), dove entrambe presentano gradazioni di stati emotivi più diversificate rispetto a quelle di felicità e tristezza. Da questo punto di vista si può ipotizzare che queste si articolino in esperienze emotive influenzate non solo dalla valutazione soggettiva, ma anche da altri fattori (come ad esempio componenti culturali). Le altre due emozioni, infatti, hanno ottenuto giudizi simili in termini di *Clima emotivo*. Lo stesso si può dire per la variabile *Perturbazione*: in questo caso, paura e rabbia presentano ancora una distribuzione su tutte e quattro le modalità di codifica, al contrario di felicità e tristezza.

Per concludere, possiamo dire che i bambini hanno rappresentato in modo immediato, attraverso il disegno, una consapevolezza delle espressioni non solo personali, ma anche culturali delle emozioni selezionate: felicità e tristezza emergono come sentimenti chiari, quasi opposti, mentre rabbia e paura assumono contorni più confusi e sfumati.

## CONCLUSIONI

Le riflessioni che possiamo sviluppare dalla ricerca condotta si snodano a partire da una considerazione di base, relativa all'importanza di un' "educazione emotiva" per imparare a nominare le emozioni, dar loro significato, riconoscerle ed esprimerle sia in classe sia al di fuori dell'ambito scolastico. L'aiutare a comprenderle più a fondo è uno scopo che si è concretizzato nella costruzione di esperienze pratiche laboratoriali dove i bambini, attraverso il disegno, hanno potuto esprimersi con un linguaggio figurato, attraverso cui raccontare i sentimenti associati a situazioni relazionali emotivamente significative. In questo modo è stato possibile esaltare la ricchezza intrinseca del disegno: dall'espressione artistica emerge non solo la capacità dei bambini di stabilire concretamente delle relazioni significative, ma anche le loro precise idee sulle emozioni, che non sempre emergerebbero se si chiedesse loro



## LE EMOZIONI A SCUOLA: UNA RICERCA TRA I DISEGNI DEI BAMBINI

di esprimerle verbalmente. Da qui discende però un'altra considerazione: il disegno non va interpretato *tout court*, ma contestualizzato. E il nostro contesto di riferimento in questo caso è stato la scuola, anche se solo come fattore "contenitore" dell'esperienza di disegnare le proprie emozioni.

Nostro intento futuro è quello di approfondire il tema delle emozioni a scuola, riferito più specificamente alla sua influenza sui processi di apprendimento e sulle relazioni che si sviluppano nel gruppo classe, utilizzando una metodologia basata, ancora una volta, sulla valutazione delle produzioni grafiche dei bambini.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anolli, L. (1995). Lo sviluppo emotivo precoce. In P. Di Blasio (Ed.), *Contesti relazionali e processi di sviluppo* (pp. 147-88). Milano: Cortina.
- Barone, L., & Galati, D., & Marchetti, A. (1992). Le occasioni di tristezza e di rabbia in età evolutiva. *Età Evolutiva*, 41, 27-35.
- Blandino, G. & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bombi, A. S., & Pinto, G. (1993). *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini*. Bologna: il Mulino.
- Bombi, A. S., & Pinto, G. (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno*. Roma: Carocci.
- D'Urso, V., & Trentin, R. (1998). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Roma: Laterza.
- Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace. Trad. it. *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi, 2000
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London: Murray. Trad. it. *L'espressione dei sentimenti nell'uomo e negli animali*. Torino: Boringhieri, 1982.
- Freud, A. (1965). *Normality and pathology in childhood*. New York: International University Press. Trad. it. *Normalità e patologia nel bambino*. Milano: Feltrinelli, 1969.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. *Emozioni*. Bologna: il Mulino, 1990.
- Galati, D. (1993). *Le emozioni primarie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Giani Gallino, T. (2008). *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*. Firenze: Giunti.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. Trad. it. *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli, 1998
- Longobardi, C., Quaglia, R., (2007). *Psicologia dello sviluppo. Teorie, modelli e concezioni*. Trento: Centro Studi Erikson.
- Mandler, G. (1984). *Mind and Body*. New York: Norton.
- Pelanda, E. (1995). *Modelli di sviluppo in psicoanalisi*. Bologna: il Mulino.
- Quaglia, R. (2006). *Manuale del disegno infantile. Storia, sviluppo, significati*. Torino: Utet Libreria.
- Scherer, K. R., & Ekman, P. (1984). *Approaches to Emotion*. Hillsdale: Erlbaum.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009