

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria

A.A. 2024/2025

LE METAFORE VISIVE:
UNO STRUMENTO COMUNICATIVO INCLUSIVO

Relatrice: Annamaria Contini

Correlatrice: Alice Giuliani

Laureanda: Torreggiani Benedetta

ABSTRACT

La presente tesi illustra una ricerca empirica svolta presso la scuola dell'infanzia di Castelnovo di Sotto, che si è sviluppata a partire da una riflessione teorica sul ruolo della metafora intesa come strumento cognitivo, comunicativo e didattico. La ricerca si articola in tre aree fondamentali, corrispondenti ai primi tre capitoli: la funzione cognitiva della metafora, la sua dimensione visiva o multimodale e il suo utilizzo all'interno della didattica inclusiva. Nello specifico, il primo capitolo ricostruisce il passaggio da una visione della metafora come semplice sostituzione linguistica a una concezione interattiva e concettuale, come processo attivo che coinvolge il pensiero. A sostegno di questa prospettiva, si possono richiamare tre importanti teorie: la teoria dell'interazione tra focus e frame elaborata da Max Black, la teoria cognitivista di Lakoff e Johnson, che evidenzia come la metafora organizzi e influenzi il nostro modo di pensare e la teoria della categorizzazione di Glucksberg e Keysar che ridefinisce la metafora come processo di inclusione categoriale. Infine, grazie agli studi di Winner il capitolo esplora come i bambini, fin dalla prima infanzia, producano e comprendano le metafore in modo spontaneo attraverso il gioco simbolico. Il secondo capitolo, si concentra sullo studio delle metafore visive e multimodali, evidenziando come anche il linguaggio visivo sia capace di creare significati metaforici complessi. In particolare, grazie agli studi del Gruppo μ , si propone una sistematica retorica del visivo e si sottolineano le somiglianze e le differenze tra visivo e verbale. Successivamente si esaminano le metafore multimodali, definite da Charles Forceville, come integrazione tra codici comunicativi differenti (visivo, verbale o sonoro). Infine, vengono analizzate le implicazioni estetiche e i valori morali delle metafore visive in ambito artistico, attraverso il contributo di Ernst Gombrich. Il terzo capitolo riflette sulle potenzialità della metafora visiva, in particolare nel quadro della didattica inclusiva e dell'Universal Design for Learning (UDL). L'immagine, in particolare, viene valorizzata come punto di partenza per percorsi di apprendimento inclusivi e accessibili a tutti. In conclusione, l'ultimo capitolo presenta la sperimentazione svolta presso la scuola dell'infanzia Girasole-Palomar di Castelnovo di Sotto, focalizzata sulla creazione di metafore visive, la ricerca di nuovi significati e l'attivazione di percorsi di pensiero creativo. Le attività proposte si sono dimostrate particolarmente efficaci nel promuovere processi cognitivi in modo inclusivo, confermando così il valore educativo e formativo delle metafore visive.

Sommario

INTRODUZIONE.....	4
CAPITOLO 1	6
<i>LA METAFORA COME STRUMENTO COGNITIVO</i>	6
1.1 Il superamento della concezione tradizionale della metafora	6
1.2 Max Black e la metafora	8
1.2.1 Il problem solving creativo	10
1.3 La teoria cognitivista di Lakoff e Johnson.....	11
1.4 La teoria della categorizzazione.....	13
1.5 Sviluppi recenti della metafora in ambito educativo	14
1.6 Le prime metafore nel discorso spontaneo dei bambini	16
CAPITOLO 2	21
<i>LE METAFORE VISIVE</i>	21
Premessa	21
2.1 La retorica del segno visivo: il Gruppo μ	21
2.1.1 I metasememi: la metafora	22
2.1.2 Gli obiettivi per una retorica dell'immagine	23
2.2 Come visivo e verbale possono incontrarsi	24
2.2.1 Dispositivi metaforici visivi	26
2.3 La metafora multimodale.....	28
2.4 Gombrich	30
2.4.1 La teoria del sostituto: il cavallo a manico di scopa.....	30
2.4.2 Il rapporto tra arte e moralità: “le metafore visive dei valori nell’arte”	32
CAPITOLO 3	35
<i>IL VISIVO COME PUNTO DI PARTENZA PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA</i>	35
3.1 Introduzione al concetto di inclusione	35
3.2 L’Universal Design for Learning	37
3.2.1 Le Linee Guida	39
3.3 I tre principi fondamentali dell’UDL.....	41
3.3.1 Fornire molteplici mezzi di rappresentazione	42
3.3.2 Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione	43
3.3.3 Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento	44
3.4 Comunicare con le immagini	44

3.4.1 La storia delle immagini: iconografia e iconologia	44
3.4.2 La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA)	46
CAPITOLO 4.....	47
<i>RICERCA EMPIRICA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA</i>	47
4.1 La motivazione della scelta del percorso: la ricerca “Un pensiero in festa”	47
4.2 La progettazione del percorso didattico	48
4.2.1 L'analisi del contesto e i prerequisiti	49
4.2.2 Gli obiettivi.....	51
4.2.3 I materiali.....	52
.....	53
4.2.4 Le attività.....	53
4.3 Lo sviluppo della progettazione.....	54
4.3.1 Gruppo 1: “Il cammello maggiordomo”	55
4.3.2 Gruppo 2: “La palla supersonica”	59
4.3.3 Gruppo 3: “Il lupo”.....	63
4.3.4 Gruppo 4: “La foglia”.....	66
4.3.5 Gruppo 5: “L'orso trasforma animali”.....	69
4.3.6 Gruppo 6: “Sei bello”	73
4.4 Rilanci successivi.....	77
4.5 Riflessioni conclusive	80
CONCLUSIONI.....	82
BIBLIOGRAFIA	83
APPENDICE.....	85
Trascrizione delle indagini verbali condotte dai bambini	85
RINGRAZIAMENTI	104

INTRODUZIONE

Visitando la mostra-atelier “*Un pensiero in festa*” sono rimasta affascinata dalla capacità dei bambini di attivare spontaneamente connessioni creative e dare spazio liberamente a fantasia e immaginazione. Per questo motivo, ho voluto sperimentare concretamente nella ricerca di tesi il valore e le potenzialità offerte dalla metafora visiva in ambito educativo. La ricerca empirica è stata condotta presso la scuola dell’infanzia Girasole-Palomar di Castelnovo di Sotto con l’obiettivo di accompagnare i bambini nella creazione di metafore visive e nel loro utilizzo come strumento di comunicazione. I bambini, suddivisi in piccoli gruppi, hanno potuto esplorare, manipolare e trasformare l’oggetto proposto, generando nuove associazioni, nuove interpretazioni e nuovi significati. La ricerca ha permesso di approfondire le dinamiche cognitive e creative attivate spontaneamente nei bambini durante il processo metaforico, mettendo in luce come la metafora visiva possa diventare un efficace mezzo espressivo.

Le riflessioni sul tema delle metafore visive sono state sviluppate a partire dalla ricerca e dalla stesura dei primi tre capitoli della tesi. Il primo capitolo è principalmente dedicato alla ricostruzione teorica del concetto di metafora, non più come semplice figura retorica, ma come strumento cognitivo. A partire dal superamento della visione tradizionale, vengono esaminate le teorie fondamentali che hanno contribuito a ridefinire il ruolo della metafora. In particolare, si fa riferimento alla concezione interattiva di Max Black, alla teoria cognitivista di Lakoff e Johnson, secondo cui le metafore non sono solo strumenti linguistici ma strutture fondamentali di pensiero e alla teoria della categorizzazione elaborata da Glucksberg e Keysar che ridefinisce la metafora come processo di inclusione categoriale. Particolare attenzione è riservata agli studi di Ellen Winner, che dimostrano come i bambini siano in grado di produrre e utilizzare metafore in modo spontaneo già nei primi anni di vita, specialmente attraverso il gioco simbolico.

Il secondo capitolo si concentra sullo studio e sull’analisi delle metafore in ambito visivo e multimodale. Viene inizialmente presentato il contributo teorico del Gruppo μ , proponendo una sistematica retorica del visivo. Tale approccio consente di mettere a confronto le caratteristiche del codice visivo con quelle del linguaggio verbale, evidenziandone analogie e peculiarità. A seguire si introduce il concetto di metafora multimodale proposto da Charles Forceville, in cui diversi codici comunicativi (verbale, visivo e sonoro) si integrano nella costruzione del significato. Questo approccio evidenzia la natura complessa della comunicazione, in cui i significati non emergono da un singolo linguaggio, ma dalla loro interazione. Infine, il contributo di Ernst Gombrich arricchisce

la riflessione esaminando la teoria del sostituto e il rapporto tra arte e moralità definendo come l'arte abbia storicamente rappresentato concetti morali attraverso immagini metaforiche.

Il terzo capitolo si concentra sull'applicazione educativa della metafora visiva, con particolare attenzione alla didattica inclusiva e ai principi dell'Universal Design for Learning (UDL). L'UDL promuove la creazione fin dall'inizio di progettazioni didattiche universali, utilizzabili da tutti e senza necessità di adattamenti successivi. In questa prospettiva, viene favorita la possibilità di offrire ai bambini molteplici modalità di rappresentazione, di azione ed espressione e di coinvolgimento. Il seguente approccio è stato utilizzato come principale riferimento pedagogico per la ricerca empirica, nella quale la metafora visiva è stata sperimentata come strumento efficace per favorire l'apprendimento e la partecipazione attiva da parte di tutti gli studenti.

In conclusione, il quarto e ultimo capitolo è dedicato alla presentazione della ricerca empirica condotta presso la scuola dell'infanzia Girasole-Palomar di Castelnovo di Sotto. Il percorso progettuale ha rappresentato un'occasione concreta di messa in pratica delle ipotesi teoriche elaborate nei capitoli precedenti. I risultati emersi evidenziano come la metafora favorisca lo sviluppo del pensiero creativo e sia uno strumento flessibile, accessibile a sostegno dell'inclusione, che permette di valorizzare le potenzialità comunicative ed espressive di ogni bambino.

CAPITOLO 1

LA METAFORA COME STRUMENTO COGNITIVO

1.1 Il superamento della concezione tradizionale della metafora

Per molto tempo la metafora è stata considerata esclusivamente un elemento poetico o retorico, una figura stilistica accanto alla metonimia e alla sineddoche, utile per rendere il discorso più elegante, vivo e affascinante. Negli ultimi decenni, tuttavia, si è diffusa una nuova concezione che supera i capisaldi essenziali della teoria tradizionale. La metafora è oggi vista non solo come una risorsa linguistica, ma anche come strumento cognitivo. Ricercatori provenienti da ambiti come filosofia, psicologia e linguistica hanno evidenziato come essa sia in grado di ampliare il significato dei termini, mettere in relazione diversi ambiti concettuali e riorganizzare le categorie attraverso cui comprendiamo la realtà (Contini, 2012).

Come suggerisce Cristina Cacciari (1991, p. 2), si ha un “passaggio da una concezione della metafora come fatto eminentemente linguistico a una centrata sulla sua natura concettuale. Passaggio che trascina con sé uno spostamento del locus metaforico dalle parole ai concetti che essa – direttamente o indirettamente – esprime e struttura”. La metafora viene quindi identificata come strumento cognitivo in grado di creare nuove connessioni tra elementi corrispondenti a due domini semantico-concettuali.

Esaminiamo ora le tre tesi che hanno determinato il superamento della teoria tradizionale, mettendo in discussione i principi fondamentali.

1. La metafora non si riduce ad una singola parola

Come scrive Annamaria Contini (2012), secondo Ricoeur il passaggio da una concezione della “metafora-parola” a una visione centrata sulla “metafora enunciato”, rappresenta un presupposto fondamentale per valorizzarne il potenziale conoscitivo. La retorica classica considerava la parola come unità di riferimento e la metafora era vista come una semplice figura retorica basata sulla sostituzione. Al contrario spostando l’attenzione sulla costruzione del significato a livello dell’intero enunciato, diventa possibile interpretarla non più come un’anomalia linguistica, ma come un’affermazione che ci comunica qualcosa riguardo a un oggetto. La prima teoria della “metafora enunciato” è stata elaborata da Max Black, filosofo anglo-americano. Già Ivor A. Richards aveva sottolineato l’interazione tra due domini, il veicolo e il tenore, per la formazione di una metafora. Questo viene approfondito da Black evidenziando come la metafora sia il frutto dell’interazione tra

due fattori: il focus e il frame. Il focus, o punto focale è l'elemento utilizzato in senso metaforico, ovvero l'espressione usata metaforicamente, mentre il frame è la cornice, la struttura enunciativa in cui il focus s'inserisce. Il significato metaforico dipende dalla relazione tra questi due elementi, tanto che, se cambia la cornice, il significato della metafora non resta inalterato e il focus acquista un nuovo significato, che non è l'equivalente letterale, quindi, non è un sostituto. Inoltre, per comprendere pienamente il significato di una metafora è spesso essenziale conoscere il contesto specifico in cui viene utilizzata e le intenzioni del parlante; in molti casi è proprio il contesto a chiarire se un'espressione debba essere letta in senso letterale o metaforico (Contini, 2012).

2. La metafora non è un semplice sostituto di un'espressione letterale

Max Black ha distinto la concezione interattiva della metafora da due approcci tradizionali: la concezione sostitutiva e la concezione comparativa della metafora. Con la concezione sostitutiva si afferma che "l'espressione metaforica è usata al posto di una equivalente espressione letterale" (Black, 1983, p. 49). Alcuni scrittori sostenevano questa concezione, come Whately che definisce la metafora come "una parola sostituita ad un'altra sulla base della Rassomiglianza o Analogia fra i loro significati" (Black, 1983, p. 49). Quindi, secondo questa concezione, il centro della metafora, ossia la parola o l'espressione impiegata in senso metaforico, viene utilizzato per trasmettere un significato che potrebbe essere espresso direttamente in forma letterale. Come sottolinea Max Black "L'autore sostituisce L con M; è compito del lettore invertire la sostituzione usando il significato letterale di M come chiave per comprendere il significato letterale di L. Capire una metafora è come decifrare un codice o risolvere un indovinello" (Black, 1983, p.50). In questi casi il ruolo della metafora è puramente ornamentale; eccetto che nei casi in cui la metafora è una cataresi in cui riempie un vuoto del vocabolario letterale e il suo scopo principale è quello di arricchire il linguaggio e divertire. Anche la stessa concezione comparativa, essendo un caso particolare della concezione sostitutiva, giunge ad una simile conclusione. La concezione comparativa, infatti, descrive il significato della metafora come simile o analogo a quello del suo equivalente letterale. Al contrario, Black attraverso la concezione interattiva della metafora definisce che "l'asserzione metaforica non è il sostituto di una comparazione formale o di qualche altro tipo di asserzione letterale, ma comporta procedimenti e risultati originali" (Black, 1983, p. 55). La vera metafora, infatti, non si basa su delle somiglianze preesistenti, ma crea somiglianza tra due soggetti distinti, uno "principale" e uno "sussidiario". Per

comprendere la metafora si mette in atto un processo di tipo inferenziale in cui si applica “al soggetto principale un sistema di implicazioni associate proprie del sistema sussidiario” (Black, 1983, p. 63).

3. *La metafora non implica solo processi linguistici e discorsivi*

Come detto in precedenza, la metafora non è considerata solo una risorsa linguistica ma costituisce un vero e proprio strumento cognitivo, poiché coinvolge processi di pensiero oltre che di linguaggio. Ad esempio, come sottolinea Black con la metafora di tipo nominale “*L'uomo è un lupo*”, il termine “uomo” rappresenta il soggetto principale (definita da Black la cornice) mentre il “lupo” è il soggetto secondario o focale. Per comprendere la metafora non si trasferisce direttamente il significato letterale di lupo all'uomo, ovvero le sue caratteristiche da un punto di vista scientifico, ma si richiama un “sistema di luoghi comuni” (Black, 1983, p. 63), ovvero credenze, opinioni e stereotipi che la cultura associa al lupo. Nella nostra cultura questa metafora non fa riferimento a caratteristiche positive, anzi ci si riferisce alla ferocia, all'aggressività, all'istinto predatorio e alla lotta per la sopravvivenza. Si tende così ad evidenziare gli aspetti dell'essere umano che si accordano con queste qualità. Di diversa interpretazione sarà per le comunità e le culture che considerano il lupo come un animale sacro, in questo caso saranno associate principalmente caratteristiche di tipo positivo. Black, infatti, sottolinea che il processo metaforico non agisce in modo unidirezionale: non solo il soggetto principale viene ridefinito attraverso il soggetto secondario, ma anche quest'ultimo subisce una trasformazione. Chiamare un uomo lupo, infatti, non si limita a evidenziare tratti feroci nell'essere umano, ma contribuisce anche a rendere il lupo più simile all'uomo, attribuendogli caratteristiche proprie dell'ambito umano (Contini, 2012).

1.2 *Max Black e la metafora*

Attraverso gli studi di Max Black, si nota come ci sia un superamento della classificazione tradizionale delle metafore in vive e morte, in quanto “una cosiddetta metafora morta non è per niente una metafora, ma semplicemente un'espressione che ha ormai perso l'uso metaforico abituale” (Black, 1983, p.109). Black suggerisce una distinzione più raffinata in metafore estinte, dormienti e attive: definisce *metafore estinte* quelle espressioni che pur avendo avuto origine come metafore, hanno perso la loro funzione figurativa a causa dell'uso prolungato, diventando parte del linguaggio letterale (oggi chiamato fenomeno della catacresi). Un chiaro esempio è la “gamba del tavolo”, che originariamente nasce come metafora ma ormai è percepita come un'espressione convenzionale. Le *metafore dormienti* sono quelle espressioni che, pur avendo attenuato nel tempo il loro valore metaforico, potrebbero essere ripristinate in determinati contesti, riattivando così la loro capacità di creare nuove connessioni di significato. Le *metafore attive*, invece, sono quelle espressioni che

conservano il valore metaforico e il significato figurativo, continuando a stimolare nuove associazioni.

Black individua in un'asserzione metaforica attiva due differenti aspetti: l'*enfasi*, quando l'espressione metaforica non ammette alcuna variazione o sostituzione, e la *risonanza*, quando si presta ad un alto grado di elaborazione delle implicazioni (Black, 1983). "Risonanza ed enfasi sono questioni di grado. Esse non sono indipendenti, dal momento che metafore altamente enfatiche tendono ad essere anche altamente risonanti" (Black, 1983, p.110). Se la metafora presenta entrambi i caratteri di enfasi e risonanza, viene definita da Black metafora forte, che viene a sua volta contrapposta alla metafora debole.

Una metafora debole può essere paragonata a una barzelletta che non fa ridere oppure ad un epigramma filosofico che non illumina: si capisce il fallimento o l'insuccesso dell'azione verbale alla luce di ciò che avrebbe fatto ridere, o che sarebbe stato illuminante. Ma se tutte le barzellette si propongono di far ridere e falliscono nella misura in cui non ci riescono, non tutte le buone metafore mirano alla "forza", e non è detto che siano le peggiori per questo. (Black, 1983, p.111)

Max Black principalmente sceglie di esplorare il funzionamento e il significato della metafora forte. In particolare, si chiede cosa significa concepire un elemento (A) nei termini di un altro (B), ovvero cosa significhi pensare e ragionare attraverso le metafore. Come già detto in precedenza, secondo l'autore, la metafora non riguarda solo il linguaggio, ma è un processo che coinvolge il pensiero stesso. Egli sostiene che ciò è possibile perché i confini concettuali non sono rigidi, ma flessibili e permeabili. Inoltre, spesso ricorriamo alle metafore perché le risorse linguistiche letterali non bastano a esprimere le numerose connessioni, interazioni e analogie tra ambiti che solitamente consideriamo separati. In alcune circostanze, il pensiero metaforico permette di cogliere intuizioni che non potrebbero essere espresse in alcun altro modo (Contini, 2016).

Black, inoltre, si interroga sulla creatività della metafora, in particolare chiedendosi "le metafore sono sempre creative?" (Black, 1983, p.127). Per rispondere a tale quesito focalizza la sua analisi proprio nella capacità della metafora di generare nuove conoscenze e trasformare i rapporti tra gli elementi messi in relazione. "Un'asserzione metaforica può generare a volte nuove conoscenze e scoperte, cambiando i rapporti tra le cose designate" (Black, 1983, p.128). Questa è quella che Black definisce "teoria della creatività forte" affermando che ogni relazione ha sia una dimensione soggettiva sia una oggettiva e ognuna può contribuire all'altra. Definisce così le metafore come strumento cognitivo essenziale per riconoscere legami che, una volta colti, diventano reali e parte integrante della nostra comprensione del mondo. Per concludere, secondo lo studioso, ogni

espressione metaforica, come ogni azione verbale, necessita di una risposta creativa da parte di un ascoltatore competente; infatti, non esiste una risposta standard (Contini, 2016).

1.2.1 Il problem solving creativo

La comprensione delle metafore non richiede meccanismi cognitivi particolarmente diversi rispetto a quelli impiegati per interpretare espressioni letterali. Tuttavia, la metafora fa uso di un linguaggio meno codificato e permette di riorganizzare concetti e categorie in modo meno convenzionale; per questo “è spesso portatrice di una certa opacità, avvicinandosi talvolta a una situazione di problem solving” (Contini, 2012, p.155). Il lettore o l’ascoltatore, infatti, percepisce un’apparente incongruenza a livello semantico, che può essere superata solo attraverso un processo interpretativo attivo, stimolando così l’esplorazione e la costruzione del significato; l’interprete si deve attivare cognitivamente per capire il significato andando oltre quello letterario (Contini, 2012).

Una metafora “viva” stabilisce nuove connessioni, nuove reti semantico-concettuali; l’intreccio di significati, schemi e script tende ad ampliare l’orizzonte dell’interpretazione, che non ha più a che fare con semplici frasi, ma con nuclei testuali, con racconti condensati o virtuali. (Contini, 2012, p.148)

Nel campo della metafora il problem solving sottolinea la dimensione creativa perché si produce un avvicinamento tra diversi concetti e categorie lontane e inedite, diventando così problem solving creativo. Durante la risoluzione del “problema” non si cercano soluzioni immediate e prefabbricate, ma si tende a trasferire in un altro contesto delle conoscenze possedute, combinando pensiero analogico e logico.

Più in generale, come citato da Castoldi, la didattica per problemi si caratterizza “per la presentazione agli allievi di problemi significativi, complessi, autentici, strutturati in modo da non prevedere un’unica risposta corretta o un risultato prestabilito” (Castoldi, 2024, p. 53). Questo approccio si distingue per il suo valore formativo, in quanto favorisce l’organizzazione significativa delle conoscenze e sviluppa la capacità di affrontare situazioni nuove e complesse. La risoluzione di un problema non segue un percorso lineare ma si sviluppa in modo ricorsivo e circolare, generando nuove domande e aprendo diversi percorsi di indagine (Castoldi, 2024).

1.3 La teoria cognitivista di Lakoff e Johnson

Il linguista George Lakoff e il filosofo Mark Johnson hanno elaborato un'importante teoria della metafora, la teoria della metafora concettuale (*conceptual metaphor theory*), che ha segnato un fondamentale cambiamento di prospettiva. Si passa da una “concezione di metafora come evento del linguaggio a una concezione della metafora come struttura del pensiero” (Contini, 2012, p. 153). “Le espressioni linguistiche non sono infatti di per sé né metaforiche né letterali, e solo trasferimenti di strutture concettuali da un dominio ad un altro possono essere etichettati quali metafore. La metafora concerne il pensiero e non il linguaggio” (Cacciari, 1991, p. 22). Inoltre, la metafora viene descritta come un fenomeno diffuso, riscontrabile non solo nei discorsi letterari, come testi poetici, ma anche nelle conversazioni di vita quotidiana. Spesso tendiamo a non accorgerci della presenza di grandi quantità di metafore nel linguaggio comune perché molte di esse sono ormai cristallizzate nell'uso, diventando parte integrante del lessico corrente. Alcuni studiosi parlano in questo caso di “metafore morte” per distinguerle da quelle più originali e creative. Tuttavia, secondo Lakoff e Johnson, anche queste espressioni convenzionalizzate restano “vive”, poiché non solo ci permettono di comunicare, ma riflettono anche il modo in cui una comunità linguistica interpreta la realtà, analizza i comportamenti e attribuisce significato alle esperienze.

Come per Black, anche per Lakoff e Johnson “l'essenza della metafora consiste nel comprendere qualcosa nei termini di qualcos'altro” (Contini, 2020, p. 31). Nello specifico, il funzionamento della metafora appare come una proiezione da un dominio di partenza (*source domain*) a un dominio di arrivo (*target domain*). Attraverso questo processo, concetti o ambiti esperienziali più astratti vengono riorganizzati in concetti o ambiti più concreti (Contini, 2020). Si parla così di metafore concettuali, ovvero di metafore che si esprimono con un linguaggio ma che al proprio interno hanno un significato concettuale più profondo che riflette la cultura in cui viene espressa la metafora. Inoltre, se consideriamo l'esempio di Lakoff e Johnson “L'AMORE È UN VIAGGIO” si può notare come la proiezione metaforica si riferisca a relazioni, proprietà e conoscenze e si sviluppi attraverso due tipi di corrispondenze: ontologiche ed epistemiche. In particolare, le corrispondenze ontologiche stabiliscono un chiaro collegamento sistematico tra le entità del dominio di partenza e quelle del dominio di arrivo; le corrispondenze epistemiche, invece, implicano il trasferimento di conoscenze e schemi di ragionamento dal primo al secondo dominio (Contini, 2020).

Tornando alla metafora concettuale “L’AMORE È UN VIAGGIO” le corrispondenze possono così essere schematizzate (Contini, 2020):

Corrispondenze ontologiche

Dominio di partenza		Dominio di arrivo
VIAGGIO		AMORE
i viaggiatori	<i>corrispondono</i>	agli amanti
il veicolo	<i>corrisponde</i>	al rapporto sentimentale
l’essere nel veicolo	<i>corrisponde</i>	al trovarsi nel rapporto
le destinazioni comuni	<i>corrispondono</i>	agli obiettivi comuni
le difficoltà nel viaggio	<i>corrispondono</i>	alle difficoltà nel rapporto

Le corrispondenze epistemiche tra il concetto di amore e quello di viaggio ci consentono di interpretare l’amore attraverso la struttura conoscitiva e i modelli di ragionamento tipici del viaggio.

Due viaggiatori stanno andando da qualche parte in un veicolo quando questo incontra un ostacolo e si ferma: se non fanno niente, non raggiungeranno la loro destinazione. Esiste un numero limitato di alternative per l’azione: (a) essi possono cercare di far sì che il veicolo riprenda a muoversi, sistemandolo o portandolo al di là dell’ostacolo; (b) possono restare nel veicolo fermo e rinunciare ad arrivare alla loro destinazione con esso; e (c) possono abbandonare il veicolo. [...] Due persone si amano e perseguono i loro obiettivi comuni in un rapporto sentimentale. Incontrano alcune difficoltà nel rapporto, difficoltà che, se nulla viene fatto, impediranno loro di perseguire i loro obiettivi. Le alternative per l’azione sono: (a) possono cercare di fare qualcosa in modo che il rapporto permetta loro nuovamente di perseguire gli obiettivi scelti; (b) possono lasciare il rapporto così com’è e rinunciare a perseguire quegli obiettivi e (c) possono abbandonare il rapporto. (1986, cit. in Contini, 2012, pp.157-158)

Per Lakoff e Johnson, le metafore concettuali presentano alcune caratteristiche distintive. Innanzitutto, come detto in precedenza, appartengono al patrimonio cognitivo condiviso all’interno di una cultura specifica; poi sono inconsapevoli, in quanto vengono generate e utilizzate in modo automatico; sono anche sistematiche, poiché ogni metafora concettuale dà origine a un insieme coerente di espressioni metaforiche interconnesse e si integra con altre metafore dello stesso tipo. Infine, sono unidirezionali, in quanto il trasferimento avviene sempre da un dominio più concreto e familiare a uno più astratto e complesso. La funzione cognitiva della metafora dipende proprio da questa ultima caratteristica, poiché essa ci permette di organizzare e comprendere concetti ed esperienze che altrimenti risulterebbero difficili da esprimere (Contini, 2012).

1.4 La teoria della categorizzazione

Gli studiosi Glucksberg e Keysar hanno elaborato un'ulteriore teoria sulla metafora, la teoria della categorizzazione, riconoscendo che le metafore nominali della forma *a* è *b* “sono prodotte e comprese come asserzioni di appartenenza categoriale (ovvero di inclusione in classe) e non come comparazioni implicite” (Contini, 2012, p.164), come definito precedentemente da Ortony e Tversky. Si consideri l'esempio “il mio lavoro è una prigione”, e si noti come sia il concetto di lavoro che quello di prigione possano rientrare in determinate categorie. La prigione può essere considerata parte della categoria più ampia delle “punizioni” oppure può essere associata a strutture come alberghi, ospedali e dormitori, rientrando così nella classe dei “servizi abitativi multiutente”. Allo stesso modo, il lavoro può essere inserito in diverse categorie sovraordinate: “i lavori possono essere compiti, attività adulte, attività umane, impieghi remunerativi, indicatori economici, [...] situazioni che impongono vincoli al proprio tempo, che possono procurare riconoscimenti personali, che possono comportare relazioni di potere e così via” (Glucksberg e Keysar, 1991, p.179). Prigione può anche far parte di categorie che non hanno nomi convenzionali; infatti, ci si riferisce a situazioni spiacevoli, restrittive e soffocanti nelle quali le persone si trovano contro la loro volontà e da cui è difficile uscire. Sarà proprio questa l'accezione da considerare per l'interpretazione della metafora “il mio lavoro è una prigione”.

Tutte queste assegnazioni di appartenenza categoriale sono considerate “letterali” e comuni; al contrario risulta difficile trovare e nominare la categoria di appartenenza che accomuna i due termini “prigione” e “lavoro”. Come avviene per molti linguaggi naturali, compreso il Linguaggio gestuale americano (ASL, *American Sign Language*), si propone di utilizzare il nome dell'esemplare prototipico come nome per la categoria stessa. Nello specifico, ci si avvale del “nome di un sostantivo prototipico per fare riferimento a una categoria sovraordinata priva di un nome convenzionale” (Glucksberg e Keysar, 1991, p.181). Come le normali categorie tassonomiche, anche queste nuove categorie sono caratterizzate da due proprietà strutturali: le proprietà verticali e quelle orizzontali. Le proprietà verticali indicano i livelli gerarchici all'interno di una classificazione, ad esempio, “ortaggi” è una categoria sovraordinata (livello sovraordinato) rispetto a “pomodoro” (il livello di base), ma “pomodoro” a sua volta è sovraordinato rispetto a “pomodoro pelato” (livello subordinato). Le proprietà orizzontali invece, determinano quanto un elemento sia rappresentativo di una determinata categoria, ad esempio il pomodoro è un ortaggio più esemplare rispetto alle olive (Contini, 2012).

Tornando all'esempio "il mio lavoro è una prigione", il termine prigione può essere così organizzato:

- *prigione distrettuale*, livello subordinato
- *prigione*, livello base
- *situazioni spiacevoli, involontarie*, livello sovraordinato

Inoltre, a livello orizzontale il termine "prigione" è un membro più rappresentativo delle situazioni spiacevoli e involontarie rispetto, ad esempio, agli ingorghi di traffico. Di conseguenza, un enunciato metaforico come "il mio lavoro è una prigione" può essere interpretato come un'asserzione di inclusione in classe, nella quale "il mio lavoro" (il *topic*, nei termini di Black, 1983, 1979) si colloca al livello di base, mentre "prigione" (il *vehicle*) appartiene a livello sovraordinato (Contini, 2012).

In conclusione, per la teoria della categorizzazione, attraverso la metafora, si assiste alla formazione e alla costruzione di nuove categorie a partire dalle somiglianze esistenti tra diverse caratteristiche di un concetto. È importante, però, sottolineare che "la somiglianza non sarà mai oggettiva: due cose qualsiasi sono sempre reciprocamente simili sotto qualche aspetto, mentre il modo particolare sotto cui due cose si assomigliano è sempre determinato contestualmente" (Contini, 2012, p.165). Infatti, per Glucksberg e Keysar, i concetti che svolgono il ruolo di *vehicle* in una metafora possono essere adattati in base allo scopo e al contesto.

1.5 Sviluppi recenti della metafora in ambito educativo

A partire dalle teorie precedentemente esposte, numerose ricerche contemporanee hanno approfondito l'uso delle metafore in ambito educativo e didattico. In particolare, nel seguente paragrafo verranno illustrati i principali vantaggi e le modalità di utilizzo della metafora in educazione così come emergono dal saggio *Che cos'è una metafora* (2016) di Ervas e Gola.

Troviamo la metafora nei processi didattici in un duplice ruolo. Da un lato, dato che per la relazione educativa la comunicazione è essenziale, tutto ciò che riguarda l'efficacia comunicativa dell'uso di metafore risulta altrettanto cruciale. D'altro lato la metafora, in particolare per gli aspetti di proiezione analogica, rappresenta lo strumento cognitivo con cui si raggiunge la comprensione di concetti nuovi, processo fondamentale per l'apprendimento. (Ervas, Gola, 2016 p.93)

La metafora spesso viene utilizzata quotidianamente da insegnanti e personale scolastico in modo inconsapevole. Infatti, “se si osserva il linguaggio utilizzato in aula, si nota che è molto difficile sfuggire alla metafora: e così parliamo e agiamo considerando le menti dei “contenitori”, gli studenti come “ricettivi”, il linguaggio come “strumento” o “canale” (Ervas, Gola, 2016, p.94). La metafora, quindi, viene utilizzata sia per rappresentare il processo stesso dell’apprendere ma anche per chiarire i contenuti dell’apprendimento. Per quanto riguarda il primo aspetto, gli autori Ervas e Gola fanno riferimento allo studio di Ligorio e collaboratrici (2016), incentrato sull’utilizzo di metafore nelle conversazioni tra pari e sull’analisi di esse nelle diverse fasi del processo di apprendimento. Nello specifico, l’attenzione è rivolta alla riflessione sul rapporto tra modelli di apprendimento online e offline attraverso l’utilizzo di metafore. I risultati di tale studio hanno messo in evidenza che “la fase più produttiva, dal punto di vista della frequenza nell’uso di metafore, è risultata quella più “creativa” (Ervas, Gola, 2016, p.94). Inoltre, è emerso come ogni studente abbia creato metafore differenti per spiegare il proprio punto di vista e cercare di dare una spiegazione ai due modelli richiesti. La metafora, quindi, svolge un ruolo fondamentale “nel facilitare la comprensione, agevolare e consolidare la memorizzazione [e nel] stimolare il pensiero critico” (Ervas, Gola, 2016, p.95); ma nonostante questo, Ervas e Gola sottolineano che l’efficacia delle metafore e gli effetti che hanno sull’apprendimento sia una questione ancora “metodologicamente controversa” (Ervas, Gola, 2016, p.95).

In relazione al secondo punto, emerge come l’utilizzo di metafore rappresenti uno strumento utile per apprendere nozioni nuove: esse, infatti, “vengono scelte deliberatamente (deliberate metaphors) dal docente per rendere comprensibili concetti complessi (Ervas, Gola, 2016, p.95)”. È, tuttavia, importante, prestare attenzione, soprattutto nell’ambito scientifico, a non creare metafore che semplifichino eccessivamente i concetti per evitare rappresentazioni false e fuorvianti.

Infine, “in ambito educativo le metafore si portano dietro un notevole peso della dimensione affettiva” (Ervas, Gola, 2016, p.96). In particolare, studenti e insegnanti utilizzano frequentemente metafore come strumento per esprimere e gestire emozioni, sia positive che negative. Quindi, le espressioni metaforiche, non solo facilitano la comprensione ma svolgono anche un’importante funzione relazionale e affettiva. Ad esempio, frasi come “sei sulla buona strada”, rivolte ad un bambino non si limitano a guidarlo sul piano cognitivo, ma contribuiscono anche a sostenerlo emotivamente. Infatti, come suggeriscono gli autori Ervas e Gola “il ricorso alle metafore abbassa la tensione in condizioni che si sentono difficili o ostili. E questa caratteristica è importante nelle interazioni educative, che sono intrinsecamente cariche di tensioni, sia positive che negative” (Ervas, Gola, 2016, p.96).

Un altro contributo recente particolarmente rilevante è offerto dall'autore Michele Prandi, che propone la distinzione tra metafore convenzionali e metafore vive. Le prime, principalmente studiate dai cognitivisti, sono ormai stabilizzate e coerenti all'interno del nostro sistema concettuale; esse, infatti fanno parte del nostro patrimonio condiviso e vengono utilizzate in automatico nel linguaggio quotidiano (Prandi, 2017). Le metafore vive invece sono definite

come interpretazioni di significati conflittuali di espressioni complesse (...) [che] non nascono per generazione spontanea da un terreno concettuale condiviso già di sé metaforico, ma sono il risultato di atti di creazione individuali resi possibili dalla capacità delle strutture sintattiche formali di connettere i concetti indipendentemente dal vincolo della coerenza. (Prandi, 2017, pp.139-149)

La proposta dell'autore è di rivalutare le metafore vive per la loro capacità di mettere in crisi la coerenza concettuale comune, aprendo nuove interpretazioni e nuovi spazi di immaginazione.

Un ulteriore passaggio significativo nel pensiero di Prandi è la distinzione tra metafora e metonimia sottolineando che “la metafora affronta il conflitto trasferendo un concetto da un ambito concettuale a un ambito estraneo; la metonimia viceversa disattiva il conflitto attivando una relazione coerente tra concetti coinvolti” (Prandi, 2017, p.151). Si evidenzia così, anche in questo caso, come la metafora sia caratterizzata da un elemento “estraneo” e apparentemente incoerente, capace però di trasformare e arricchire i significati. Secondo questa prospettiva, si valorizza la metafora come strumento immaginativo e creativo, in quanto essa “diversamente dalla metonimia, apre le porte alla creatività: la metonimia restaura l'ordine concettuale, costituito spazzando via l'intruso incoerente; la metafora, viceversa, valorizza l'intruso incoerente per ridisegnare il profilo dei concetti familiari”.

1.6 Le prime metafore nel discorso spontaneo dei bambini

Negli ultimi decenni, grazie alla scoperta del valore cognitivo della metafora, è cambiato anche il modo in cui viene considerata la metafora durante lo sviluppo evolutivo di un bambino. In particolare, le ricerche di Ellen Winner hanno dimostrato come i bambini sviluppino spontaneamente e precocemente la capacità di comprensione e produzione di espressioni metaforiche.

Data la centralità del nuovo pensiero metaforico nella grande poesia e nelle invenzioni scientifiche rivoluzionarie, potremmo supporre che il pensiero metaforico sia altamente sofisticato e fuori dalla sfera di competenza del bambino. Ma in realtà questo modo di pensare è naturale. [...]. Non appena i bambini imparano il significato letterale di una parola, probabilmente la applicheranno spontaneamente a un nuovo oggetto. (Winner, 2022, p.205)

Ellen Winner ha analizzato il linguaggio spontaneo di un bambino di nome Adam, distinguendo le espressioni ad uso metaforico da quelle non metaforiche. In questa ricerca la situazione sperimentale è un importante fattore da considerare, molto diverso rispetto alle ricerche precedenti. Nello specifico, vengono registrate 112 ore di discorso spontaneo tra Adam, sua madre e uno degli sperimentatori in

una situazione di gioco per un lungo periodo a intervalli regolari dall'età di 2 anni e 3 mesi fino a quella di 4 anni e 10 mesi. L'ipotesi di ricerca era di domandarsi se certi usi precoci e impropri della lingua potessero essere usi metaforici o semplici errori lessicali (Winner, 2022). In particolare, durante la sperimentazione, sono state individuate 266 parole usate in modo non convenzionale e sono state classificate in:

- *Sovraestensioni* nei casi in cui il termine veniva utilizzato per riferirsi a un gruppo di entità simili (per esempio quando diversi tipi di oggetti a forma di laccetto venivano chiamati “verme”) o quando non c'era alcuna evidenza che il bambino conoscesse il nome specifico dell'oggetto.
- *Anomalie* per le espressioni in cui non c'era nessun rapporto tra il significato e la parola data, “come quando Adam chiamava “spaghetti” il cartellino di un cofanetto” (Winner, 1991, p.38).
- *Metafore* per i casi in cui Adam rinominava con il suo nome letterale l'oggetto nominato precedentemente, come ad esempio quando chiamava un pezzo di corda “la mia coda” e diceva in seguito che era un pezzo di corda; oppure nei casi in cui un oggetto subiva una trasformazione attraverso gesti di finzione e veniva rinominato in base al gesto stesso. Ad esempio, “quando Adam teneva in mano un corno, lo usava come se fosse una frusta per montare le uova, compiendo movimenti rotatori, e annunciava poi “frullatore” (Winner, 1991, p.38).

Nel corso delle 112 ore di registrazione, Adam ha utilizzato numerose metafore (79%) e commesso pochi errori (21%). Per classificare un'espressione come metaforica bisogna accertarsi che il bambino possieda il nome letterale dell'oggetto nominato; inoltre, per differenziare le metafore dalle sovraestensioni si è tenuto in considerazione che le sovraestensioni hanno l'obiettivo di colmare una lacuna lessicale, al contrario degli usi metaforici.

Le rinominazioni metaforiche prodotte sono state suddivise in due tipi: *le metafore di azione di finzione* e *le metafore percettive*. Le metafore di azione di finzione, dette anche metafore da gioco simbolico, sono le prime metafore espresse dai bambini tra i 2 e i 3 anni e si sviluppano a partire dalle somiglianze percepite tra gli oggetti di uso comune. Alcune di queste somiglianze non derivano dalle caratteristiche intrinseche degli oggetti, ma si costruiscono attraverso le azioni di finzione tipiche del gioco simbolico. Altre metafore (metafore percettive o sensoriali) possono essere stimulate da proprietà fisiche degli oggetti, ma il loro tratto distintivo rimane la trasformazione che avviene sia a livello gestuale che verbale. L'elemento chiave, infatti, è proprio il cambiamento dell'oggetto

mediante il gesto, seguito dalla sua ridenominazione in base all'azione simbolica compiuta. Con il passare del tempo queste metafore diminuiscono notevolmente mentre sono in aumento le metafore di tipo percettivo. Esse, nominate anche metafore sensoriali, nascono dalla percezione di una somiglianza fisica tra gli oggetti, senza il sostegno della finzione (Winner, 2022). Nello specifico, “il tipo di somiglianza fisica che stava dietro a queste metafore sensoriali (e non di azione) riguardava sempre la forma [...] Esempi di metafore sensoriali sono il chiamare la lettera J “bastone da passeggio”, e una matita “grosso ago” (Winner, 2022, pp.40-41). Nel discorso di Adam le metafore sono presenti fino dall'età di due anni ed erano principalmente create dalla percezione di somiglianza tra gli oggetti più comuni e famigliari durante attività di gioco simbolico.

Questa ricerca, però, si basava sul linguaggio spontaneo di un solo bambino, per questo, è stato condotto un ulteriore esperimento con 45 bambini di 3,4,5 anni, un gruppo di bambini di 8 e 10 anni e degli adulti. Lo scopo della ricerca era di sollecitare la creazione di espressioni metaforiche da parte dei bambini. È stato svolto un gioco basato sull'alternanza dei turni, in cui l'adulto e il bambino si sono succeduti nel creare nomi di finzione per una serie di oggetti. La sperimentazione è avvenuta in differenti situazioni e condizioni: o lasciando giocare i bambini e gli adulti con gli oggetti prima di proporre un nome di finzione, o guardando lo sperimentatore svolgere azioni di finzione, o lasciandoli semplicemente osservare l'oggetto. Anche questa ricerca sperimentale ha evidenziato che i bambini in età prescolare possiedono una notevole abilità nel creare nuove metafore. La maggior parte di esse si basava su somiglianze di forma, analogamente a molte delle metafore percettive di Adam (Winner, 2022).

Ellen Winner ha approfondito le sue ricerche confrontando le prime metafore utilizzate dai bambini con quelle degli adulti, con l'obiettivo di evidenziarne analogie e differenze. Principalmente si interroga su due aspetti: la direzionalità e lo sbilanciamento di salienza.

La Winner pone così due domande di ricerca (Winner, 1991, p.43):

- “La direzionalità delle metafore infantili va dal vehicle al topic (come negli adulti) o dal topic al vehicle? Vale a dire, il vehicle viene usato per rivelare qualcosa di nuovo sul topic, o quest'ultimo è soltanto uno strumento per immaginare il vehicle?”
- “Le prime metafore posseggono quello stesso tipo di asimmetria che distingue la somiglianza metaforica da quella letterale, in cui topic e vehicle condividono proprietà di alta salienza per il vehicle e di bassa salienza per il topic?”

Per quanto riguarda la direzionalità si evidenzia come nella creazione di metafore da gioco simbolico la situazione sia rovesciata, in quanto il topic rappresenta un modo per concretizzare un oggetto immaginato e quindi, è il vehicle a rappresentare il focus della metafora. Il contrario avviene per le metafore adulte in cui è il vehicle a orientare il processo di comprensione del topic; quindi, è il topic ad essere il focus della metafora. Semplicifichiamo quanto detto attraverso l'esempio di Ellen Winner:

Quando il bambino chiama “forbici” la scala, non sta suggerendo che le scale possano essere viste in modo nuovo, in quanto in sé la scala non ha importanza, e molti altri oggetti potrebbero adempiere alla medesima funzione; il bambino sta semplicemente usando la scala al posto di un paio immaginario di forbici. Se prendiamo a paragone l'espressione “cavalluccio da tavolo” usata dall'altro bambino per riferirsi a una macchina da cucire, vediamo che è [...] il focus della metafora è il topic (la macchina da cucire). Il vehicle (cavalluccio da tavolo) agisce in modo da rifocalizzare la nostra attenzione sulla macchina da cucire così da poterla vedere in modo nuovo”. (Winner, 1991, p.44)

Il secondo aspetto su cui si interroga Ellen Winner è lo sbilanciamento di salienza. Come sottolinea Ortony, gli adulti sviluppano la capacità di distinguere la somiglianza letterale da quella non letterale e ci si chiede se questo sia già presente anche nei bambini di età prescolare. La somiglianza letterale “comporta un abbinamento tra elementi della stessa categoria convenzionale che condividano proprietà altamente salienti per entrambi” (Winner, 1991, p.44). Invece, la somiglianza non letterale “comporta legami tra elementi di categorie differenti che condividono proprietà più salienti per il vehicle che per il topic” (Winner, 1991, p.44).

Come ad esempio:

L'asserzione “i tabelloni pubblicitari sono come i cartelloni” esprime una comparazione letterale, perché tabelloni pubblicitari e cartelloni possiedono un certo numero di attributi salienti comuni (alta salienza di a/alta salienza di b). L'asserzione “i tabelloni pubblicitari sono come le verruche” è invece un paragone, ovvero una comparazione metaforica: gli attributi abbinabili (ad esempio, la bruttezza) sono molto salienti per le verruche e meno salienti per i tabelloni pubblicitari, e le verruche hanno attributi di alta salienza (ad esempio, il fatto di trovarsi sulla pelle) che non sono applicabili ai cartelloni pubblicitari (alta salienza di b/bassa salienza di a). (Contini, 2012, p.161)

Diversi studi dimostrano che bambini di tre e quattro anni sembrano avere comportamenti molto diversi: i primi comprendono un solo tipo di somiglianza mentre i secondi sviluppano la capacità di differenziare la somiglianza metaforica da quella letterale. Allo stesso tempo, però, Ellen Winner sottolinea che può essere rischioso trarre conclusioni sulle metafore generate spontaneamente basandosi esclusivamente sul comportamento linguistico dei bambini. Infatti, alcuni bambini potrebbero comprendere la distinzione tra una somiglianza letterale e una metaforica ma potrebbero non essere in grado di esprimerla correttamente attraverso il linguaggio (Winner, 1991).

In conclusione, dagli studi di Ellen Winner emerge che per sviluppare una metafora sia essenziale “riconoscere la somiglianza e concepire un oggetto o un evento come se fosse un altro” (Winner, 2022, p.207), ed è stato dimostrato che questi due criteri vengono soddisfatti già nei bambini tra i 2 e i 3 anni, proprio perché la capacità di percepire somiglianze è innata e naturale.

CAPITOLO 2

LE METAFORE VISIVE

Premessa

Diversi studi hanno dimostrato che i processi metaforici non si limitano al solo linguaggio verbale ma vanno oltre, coinvolgendo anche la sfera visiva. In particolare, sono state analizzate le modalità di costruzione e decodifica delle cosiddette “metafore visive” nei differenti contesti, soprattutto nell’arte e nella pubblicità. Attualmente, il tema delle metafore visive è diventato sempre più complesso poiché è stato inserito nel dibattito più ampio sulle analogie e differenze tra linguaggio verbale e visivo (Contini, 2012).

Per parlare di metafore visive bisogna presupporre: a) l’esistenza di strategie semiotico-retoriche o di processi semantico-cognitivi comuni a entrambi i linguaggi, per quanto differenziabili in base alle loro rispettive specificità; b) la possibilità di pervenire a un certo livello di generalizzazione, che consenta di registrare le varie occorrenze di metafore visive nelle diverse tipologie d’immagini. (Contini, 2012, p.194)

Le metafore visive si sono sviluppate secondo due principali prospettive: la prospettiva del gruppo μ , che cerca di “estendere alla retorica dell’immagine i principi di una retorica generale” (Contini, 2012, p.194), e la prospettiva della semantica cognitivista, che elabora una concezione più ampia di metafora, definendola come un fenomeno concettuale che si esprime su un piano più superficiale del linguaggio e si traduce in metafore verbali e visive (Contini, 2012).

2.1 La retorica del segno visivo: il Gruppo μ

Il gruppo di studiosi di Liegi, chiamato anche Gruppo μ , ha rinnovato la retorica classica poiché, attraverso l’utilizzo di strumenti innovativi come la linguistica e la semiotica, ne ha ridefinito le tassonomie. Secondo gli studiosi, per comprendere il funzionamento delle figure retoriche e notare come esse modificano l’uso convenzionale del linguaggio, è importante introdurre le nozioni di *scarto*, *riduzione dello scarto* e *grado zero*. Lo *scarto* corrisponde alla deviazione dalla norma, infatti “una figura retorica implica sempre uno scarto [...], ovvero una deviazione da un supposto grado zero del linguaggio” (Contini, 2012, p. 195). Ma in realtà, il *grado zero* “non esiste nel linguaggio reale, perché anche il linguaggio più univoco non è mai del tutto letterale, neutro, denotativo” (Contini, 2012, p. 195). Quindi, per comprendere una figura retorica bisogna ridurre lo scarto, cioè “far

interagire il grado percepito (l'espressione figurata presente nell'enunciato) con il grado concepito (l'espressione letterale, assente ma identificabile)” (Contini, 2012, p. 195).

Riassumendo, come suggerito dagli studiosi del Gruppo μ nel loro *Trattato del segno visivo*:

la retorica è la trasformazione regolata degli elementi di un enunciato, tale per cui spetta al fruitore sovrapporre dialetticamente, al grado percepito di un elemento manifestato in un enunciato, un grado concepito. (Gruppo μ , 1970a, cit. in Gruppo μ , 2007, p. 155)

Per comprendere maggiormente questo passaggio facciamo l'esempio della metafora “*Metti una tigre nel motore*” presente in uno slogan pubblicitario. In questo caso, per capire il significato metaforico bisogna ridurre lo scarto, ovvero far interagire il grado percepito (cioè, la tigre) con il grado concepito (la benzina super). Quindi, attraverso questo slogan pubblicitario, si invitavano le persone ad utilizzare la benzina super per avere prestazioni forti, veloci e agili proprio come una tigre (Contini, 2012).

Il Gruppo μ classifica le figure retoriche in quattro famiglie: i *metaplasmi*, le *metatassi*, i *metasememi* e i *metalogismi*. I primi due riguardano i mutamenti sul piano dell'espressione, in particolare i *metaplasmi* si riferiscono all'aspetto sonoro o grafico delle parole (es: sincope o allitterazione) mentre le *metatassi* alla struttura della frase (es: zeugma, ellissi). Gli ultimi due, invece, riguardano il piano del contenuto; infatti, i *metasememi* (come la metafora) modificano il significato delle parole, mentre i *metalogismi* ne modificano il valore logico (Contini, 2012; Migliore, 2007).

2.1.1 I metasememi: la metafora

Gli studiosi di Liegi, evidenziano che, come succede per qualsiasi altro metasemema, anche nella metafora si sostituisce un semema (cioè, un significato) per un altro; infatti, viene alterato l'iniziale raggruppamento di contenuti di significato che aveva la parola.

La metafora si basa sul fatto che due termini, per quanto differenti siano, hanno sempre qualche sema in comune; [...] [infatti] il tratto caratteristico della metafora è di estendere alla riunione dei due termini una proprietà che appartiene soltanto alla loro intersezione. (Contini, 2012, p. 197)

Questo processo può essere semplificato attraverso questa rappresentazione:

$$D \rightarrow (I) \rightarrow A$$

dove “D è il termine di partenza e A è il termine di arrivo, mentre il passaggio dall'uno all'altro si compie mediante il termine intermedio I” (Gruppo μ , 1976 (1970), p.163 cit. in Contini, 2012, p.197). Ad esempio, per comprendere la metafora “la giovinetta è una betulla” bisogna esplorare i molteplici significati delle parole giovinetta e betulla, e trovare, così, una proprietà in comune. In questo caso

essa è la flessibilità, che, quindi, appartiene all'intersezione dei due termini. Un altro esempio è rappresentato dall'espressione "il dente della montagna"; l'intersezione, ovvero la proprietà in comune tra il dente e la montagna è l'essere aguzzo.

2.1.2 Gli obiettivi per una retorica dell'immagine

Come sottolineato in precedenza, il Gruppo μ nel *Trattato del segno visivo* (1992) ha delineato "un chiaro disegno del programma completo di una retorica delle immagini, all'interno di un programma di retorica generale" (p.156). Nello specifico, per definire una retorica del visivo occorre (Contini, 2012, p.198):

1. "Individuare le regole di segmentazione e combinazione delle unità che sono oggetto delle operazioni retoriche, sul piano plastico e su quello iconico"
2. "Interrogarsi sulle norme all'opera negli enunciati plastici e iconici, norme che portano il fruitore a considerare un enunciato, o la parte di un enunciato, come non accettabile e a proiettarvi un grado concepito"
3. "Descrivere le diverse relazioni possibili tra gradi percepiti e gradi concepiti, ricavandone una classificazione delle figure retoriche visive".

Per quanto riguarda il primo punto, il gruppo di studiosi nella parte iniziale del *Trattato* definisce i vari piani di articolazione ordinandoli gerarchicamente; grazie ad essi è possibile riconoscere le regole sui cui si basano le trasformazioni retoriche. Nel caso delle immagini iconiche il procedimento risulta più semplice e diretto; in particolare, ogni "type può essere scomposto in sotto-type (ad esempio, il type "testa" si scompone nei sotto-type "occhi", "orecchie" "naso")" (Contini, 2012, p.199), che corrispondono a elementi visivi differenti (es: in un disegno, la testa è un'entità, mentre gli occhi, le orecchie e la bocca sono sotto-entità). Per l'immagine plastica, invece, il Gruppo μ ha segmentato "gli elementi presenti nelle tre grandi famiglie di segni plastici (le texture, le forme e i colori) mettendo in evidenza come anche qui esista una gerarchia di livelli": infatti gli elementi di pari livello si combinano in strutture di ordine superiore, ciascuna delle quali include a sua volta unità di livello inferiore (Contini, 2012).

In relazione al secondo punto emerge, come nei sistemi di segni più codificati, sia semplice, sia generare uno scarto che individuarlo o rivalutarlo. Infatti, "per produrre lo scarto, basta allontanarsi da una delle regole del sistema, mentre per identificarlo e rivalutarlo basta conoscere tali regole" (Contini, 2012, p.199). Questo meccanismo avviene tanto per i segni dei sistemi linguistici quanto per i segni visivi iconici (Contini, 2012).

Infine, per quanto riguarda il terzo punto, il gruppo di studiosi di Liegi individua anche negli enunciati retorici visivi due parti: la *base*, cioè la parte che rimane invariata, e l'*elemento figurato*, cioè quella che subisce operazioni retoriche. “La parte che subisce operazioni (ossia il grado percepito) conserva comunque un certo rapporto con il suo grado zero (ossia il grado concepito)” (Contini, 2012, p.200); questo legame, chiamato *mediazione*, si basa su un’area condivisa tra i due livelli, detta *invariante*. “L’invariante viene identificata dal fruitore attraverso una valutazione della compatibilità tra la base e l’elemento figurato” (Contini, 2012, p.200).

2.2 Come visivo e verbale possono incontrarsi

Gli studiosi del Gruppo μ hanno elaborato una classificazione delle figure retoriche visive a partire da una distinzione originariamente formulata per le figure retoriche verbali; in particolare, basandosi sui diversi tipi di relazione che si formano di volta in volta tra il grado percepito e il grado concepito. Nella retorica verbale, si ha la suddivisione tra metafore *in praesentia*, “dove l’enunciato fornisce allo stesso tempo il grado concepito e il grado percepito (ad esempio, Le sue guance sono come rose; Le rose delle sue guance) (Contini, 2012, p.201)” e metafora *in absentia* “dove l’enunciato fornisce solo il grado concepito (ad esempio, *Sul suo viso, due rose*)” (Contini, 2012, p.201). Nella retorica visiva, però, questa distinzione risulta meno netta poiché la relazione tra grado percepito e grado concepito è simultaneamente presenza e assenza; inoltre, il visivo consente una maggior simultaneità rispetto al verbale che permette solo una successione, ovvero una costruzione del significato man mano che si parla. Per questo motivo, alla dicotomia *in praesentia* / *in absentia*, bisogna aggiungere “un’altra opposizione, che renda conto della possibilità che hanno due significanti visivi di manifestarsi in uno stesso luogo dell’enunciato o in zone giustapposte” (Contini, 2012, p.201).

Da queste osservazioni derivano quattro tipi di relazione tra grado percepito e grado concepito (*ibidem*):

1. modo *in absentia* congiunto: quando è presente una sostituzione totale tra due entità congiunte nello stesso punto dell’immagine. Un esempio è la vignetta di Hergé del 1940, in cui il volto del capitano Haddock presenta due bottiglie al posto delle pupille.

2. modo *in praesentia* congiunto: quando è presente una sostituzione parziale tra due entità congiunte in uno stesso luogo. Ne è un esempio il manifesto pubblicitario del 1966 di Julian Key per la marca di caffè *Chat Noir* (figura 1) formato da un oggetto composito molto ambiguo che fonde insieme un gatto e una caffettiera.



Figura 1: Julian Key, *Chat Noir*

3. modo *in praesentia* disgiunto: quando le due entità sono collocate in punti diversi dell'immagine e non è presente la sostituzione. Ad esempio, nel quadro di Magritte *Le passeggiate di Euclide* (1955) (figura 2) la prospettiva viene decostruita mostrando due coni identici (stesso colore e stesse dimensioni) ma con significati diversi a seconda della loro posizione spaziale. Uno, corrisponde al tetto di una torre, l'altro alle linee convergenti o "di fuga" di una strada.

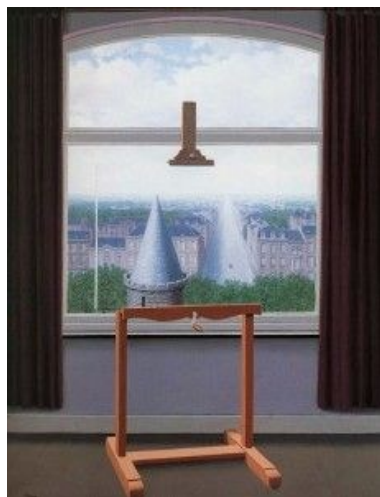


Figura 2: Magritte, *le passeggiate di Euclide*

4. modo *in absentia* disgiunto: quando è presente solo un'entità, ma questo richiama implicitamente un altro elemento non rappresentato.

Riassumendo, “le esemplificazioni di questi quattro modi rivelano che abbiamo a che fare (soprattutto nei primi due casi) con equivalenti visivi delle metafore verbali” (Contini, 2012, p.201).

Un altro aspetto in comune tra le metafore visive e quelle verbali sono le operazioni fondamentali derivate dalla retorica generale, ovvero le operazioni di aggiunta, di soppressione, di soppressione-aggiunzione e di permutazione. Inoltre, entrambi i tipi di retorica, sia quella iconica che quella plastica, si basano su un processo di mediazione concettuale, analogo a quello che avviene nella metafora verbale. In questi casi, infatti, l'interazione tra due termini avviene tramite un "terzo mediatore" che condivide tratti comuni con entrambi. Per esemplificare questi passaggi il Gruppo μ propone differenti esempi di metafore visive come i famosi volti di Giuseppe Arcimboldo creati con elementi naturali come frutta e verdura. In questi ritratti, le singole parti del volto vengono sostituite da oggetti differenti, ma il volto resta comunque riconoscibile come tale. Questo processo corrisponde all'operazione retorica di soppressione-aggiunzione, dove un elemento visivo è rimosso e sostituito da un altro che ne condivide alcune proprietà. Un altro esempio basato sull'operazione di soppressione-aggiunzione è rappresentato dall'immagine del gatto-caffettiera descritto precedentemente. In questo caso, però, "si tratta di una figura reversibile, in cui le due entità si scambiano reciprocamente i loro determinanti, per cui è difficile stabilire se ci troviamo di fronte alla coda di un gatto o al becco di una caffettiera" (Contini, 2012, p.202). Lo scambio di attributi e l'intersezione tra i due insiemi genera un nuovo significato, come avviene per le metafore verbali.

Infine, un caso emblematico di metafora visiva equivalente alla metafora verbale si ritrova nell'opera *La grande onda* di Hokusai. L'immagine è formata principalmente da tre elementi: due onde, una grande e schiumosa e una in formazione, e il monte Fuji sullo sfondo. "I significanti dei tre segni iconici mostrano una notevole somiglianza, che riguarda soprattutto due varianti del segno plastico: la forma e il colore" (Contini, 2012, p.204); infatti, pur rappresentando elementi diversi, condividono forme simili. In conclusione, la progressione delle forme (dalla stabilità della montagna alla fragilità dell'onda) e i dettagli ambigui creano un importante effetto metaforico (Contini, 2012).

2.2.1 Dispositivi metaforici visivi

Oltre ad avere particolari tratti in comune, si riconosce "la peculiarità del codice visivo rispetto a quello verbale e la conseguente impossibilità di trattare le metafore visive alla stessa stregua delle metafore verbali" (Contini, 2012, p. 210). Infatti, la loro specificità è data da diversi fattori (Contini, 2012, p. 210):

- a) Il linguaggio visivo consente la simultaneità, al contrario del verbale che permette una fruizione sequenziale;
- b) La metafora *in praesentia* è intraducibile nel dominio visivo;

- c) Nel linguaggio visivo non esistono metafore con il contrassegno “a è b”, né regole grammaticali o sintattiche che permettono di identificare chiaramente il *topic* e il *vehicle*;
- d) Nel dominio visivo vengono utilizzati particolari procedimenti per creare e riconoscere le relazioni di comparazione tra due oggetti o domini concettuali;
- e) Le relazioni di comparazione o identità nei segni iconici sono spesso espresse attraverso segni plastici (es: colore, forma, ecc.);
- f) Nelle metafore verbali le affinità tra il *topic* e il *vehicle* riguardano principalmente il livello del contenuto (cioè, del significato) mentre, nelle metafore visive ci si focalizza anche sul piano dell'espressione;
- g) Nelle metafore verbali il *topic* può avere al massimo un'influenza retroattiva sul *vehicle* (ad esempio, chiamare un uomo “lupo” significa attribuire al lupo caratteristiche umane) mentre nelle metafore visive la relazione può essere completamente reversibile, come ad esempio accade nella stampa *La grande onda* di Hokusai, dove il monte Fuji sembra diventare un'onda immobile e, allo stesso tempo, l'onda assume le caratteristiche di una montagna in movimento;
- h) Nel linguaggio verbale, le espressioni concrete mantengono comunque un certo grado di astrazione. Ad esempio, si può elogiare il “collo da cigno” di una donna senza cadere nel ridicolo. Tuttavia, diverso è quello che accade nel linguaggio visivo; se un pittore decidesse di raffigurare la donna con un collo bianco e allungato come quello di un cigno l'effetto ottenuto sarebbe completamente diverso.

Queste specifiche caratteristiche rivelano uno dei paradossi più evidenti delle metafore visive: da un lato, attraverso di esse si riesce a dare una forma concreta e immediata a un'idea, con una forza comunicativa spesso superiore rispetto alle parole; dall'altro, proprio per la loro natura visiva e diretta, le metafore visive risultano ambigue e aperte a molteplici interpretazioni e significati. Infatti, “accade spesso che l'interpretazione di una metafora ci prospetti una pluralità di alternative, corrispondenti ai diversi reticoli concettuali percorribili in quel contesto” (Contini, 2012, p.211). Nello specifico, quando si interpreta una figura retorica visiva questa situazione di ambiguità si accentua; ad esempio, nelle immagini pubblicitarie figure retoriche come sineddoche, metonimia, iperbole o metafora spesso si intrecciano all'interno di un'unica immagine, generando una pluralità di significati possibili.

Per questo motivo, è preferibile parlare di *dispositivi metaforici visivi*, ovvero di “dispositivi semantici che, pur non essendo del tutto equivalenti alle metafore verbali (...), ne condividono comunque alcune proprietà” (Contini, 2012, p.211). In particolare, si definiscono dispositivi metaforici visivi quelle immagini che soddisfano alcune specifiche condizioni. Innanzitutto, si devono mettere in relazione due differenti domini (dominio di partenza e dominio di arrivo, o *topic* e *vehicle*) trasferendo le caratteristiche dell’uno sull’altro. Successivamente, l’immagine deve sia creare nuovi significati che far emergere nuove somiglianze, permettendo una riorganizzazione delle categorie concettuali e semantiche. Infine, questo tipo di immagine deve attivare cognitivamente l’osservatore, stimolandolo a fare riflessioni e porsi domande sul significato (Contini, 2012).

2.3 La metafora multimodale

Nei paragrafi precedenti è stato dimostrato come le metafore siano innanzitutto un processo di pensiero e di costruzione di un nuovo significato. Tale definizione è stata arricchita dall’autore Charles Forceville non riferendosi solo alle metafore di tipo verbale ma anche a quelle sul piano visivo. In particolare, l’autore approfondisce il concetto di metafora visiva fino ad arrivare alla creazione della *metafora multimodale*, ovvero “un tipo di metafora nella quale target, origine e/o tratti trasferibili sono rappresentati o suggeriti da almeno due diversi codici (uno dei quali può essere di natura verbale) (Contini, 2012, p.206)”.

Come descrive Forceville nel suo scritto “*Multimodal metaphor*” (2009) le metafore multimodali:

are metaphors whose target and source are each represented exclusively or predominantly in different modes. The qualification “exclusively or predominantly” is necessary because non-verbal metaphors often have targets and/or sources that are cued in more than one mode simultaneously. (Forceville, 2009)

Inoltre, secondo l’autore le metafore multimodali e quelle visive presentano diverse caratteristiche comuni che le distinguono dalle metafore verbali. Tra queste vi sono una percezione più diretta e immediata, un impatto emotivo più intenso, alcune modalità particolari nel trovare la somiglianza tra il dominio di partenza e quello di arrivo e infine, una certa capacità di andare oltre i confini culturali e linguistici. Forceville classifica le metafore visive in quattro categorie: *contestualizzate*, *ibride*, *fondate su un rapporto di somiglianza*, *integrate* (Contini, 2012). In particolare, lo studioso si sofferma sull’analisi delle immagini pubblicitarie in cui si ha un’unione tra il codice visivo e quello verbale. Se si va ancora più nello specifico si nota, come all’interno dei manifesti pubblicitari, “il messaggio metaforico e la metafora concettuale che vi sta alla base vengono colti già attraverso il codice visivo, anche se le parti scritte ne specificano alcuni aspetti, come il marchio del prodotto pubblicizzato o i tratti che vanno effettivamente trasferiti dall’origine al target” (Contini, 2012, p. 207).

Nelle *metafore visive contestualizzate* (contextual metaphor), “l’oggetto che si vuol promuovere viene mostrato in uno sfondo contestuale che ci fa esperire una modifica della sua funzione originaria” (Ervias, Gola, p.86). Un esempio è rappresentato dal manifesto pubblicitario di un balsamo per capelli del marchio *Dove* in cui la presenza di un cucchiaino immerso in un vasetto, il colore e la consistenza del prodotto danno la sensazione di sembrare un gelato. Questa interpretazione è rafforzata dallo slogan “Anche i tuoi capelli, qualche volta, meritano una delizia”: l’idea pubblicitaria, quindi, sta nel considerare il balsamo come il gelato e come una coccola per capelli. Riassumendo, è chiamata metafora contestualizzata perché il cucchiaino è l’elemento contestuale più importante che suggerisce il dominio di origine che è il gelato (Contini, 2012).

Nelle *metafore visive ibride* (hybrid metaphor) “l’oggetto che si vuol promuovere (target) acquisisce invece i tratti del dominio identificato come dominio sorgente” (Ervias, Gola, p.86). Quindi due oggetti che normalmente hanno due entità distinte, si uniscono insieme e creano una forma ibrida. Ad esempio, nel manifesto pubblicitario (*figura 3*) di una catena di supermercati olandesi la fusione tra gli zoccoli tradizionali e le scarpe da corsa creano una metafora visiva ibrida. Questo ibrido comunica l’idea che gli zoccoli (simbolo dell’agricoltore) siano veloci come le scarpe da corsa (simbolo dell’atleta), per richiamare la rapidità nel processo di congelamento degli spinaci. Il titolo (“C’è una ragione per cui i nostri spinaci vengono congelati così rapidamente”) e il testo chiariscono che questa velocità serve a conservare i principi nutritivi presenti nell’alimento.



Figura 3 Manifesto pubblicitario della catena di supermercati olandesi Albert Heijn

Nelle *metafore visive fondate su un rapporto di somiglianza* (pictorial simile) “due oggetti sono rappresentati in modo tale da farli apparire simili (ora per forma, ora per posizione, colore, funzione, ecc...)” (Contini, 2012, p. 208). Un esempio è rappresentato dalla pubblicità dei telefoni *Nokia*, dove si evidenzia la somiglianza tra un telefono e un fiammifero, accumulati dalle piccole dimensioni e dall’idea di essere “semplicemente ingegnosi”, come riportato dallo slogan nel manifesto.

Infine, nelle *metafore visive integrate* (integrated metaphor) “un oggetto o una forma vengono globalmente rappresentati, anche in assenza di indizi contestuali, come se somigliassero a un altro oggetto o a un'altra forma” (Contini, 2012, p. 208). Un esempio è rappresentato dall'immagine pubblicitaria del caffè *Senseo* di *Philips* in cui la forma della macchina del caffè allude ad un cameriere o ad un maggiordomo; quindi, il significato che si vuole rappresentare è che comprando questo tipo di macchina da caffè è come se si fosse serviti quotidianamente da un cameriere.

Come suggerisce Forceville nel suo contributo al volume *collettaneo Metaphor and Thought* (2008) e come successivamente riporta Annamaria Contini in *Parole, immagini, metafore* (2012), si individuano tre principali caratteristiche delle metafore multimodali:

1. Le due entità messe in relazione dalla metafora in quello specifico contesto devono appartenere a due categorie distinte;
2. Queste due entità devono essere nominate rispettivamente come target e source e devono essere riconducibili alla struttura A è B;
3. È necessario che le due entità siano espresse attraverso almeno due diversi codici comunicativi o sensoriali, come ad esempio un'immagine accompagnata da un suono, un testo associato ad un odore, oppure un elemento visivo unito a uno verbale.

Per concludere, le metafore multimodali, come dimostrato nel seguente paragrafo, rappresentano un chiaro esempio di incontro tra il dominio visivo e quello verbale, in quanto grazie ad entrambi i codici comunicativi si costruisce il significato metaforico.

2.4 Gombrich

Nel seguente paragrafo si delinea la definizione di metafora per lo storico dell'arte Ernst Gombrich, in particolare soffermandoci sullo studio della teoria del sostituto, fino all'elaborazione del concetto di metafora visiva in relazione ai valori dell'arte.

2.4.1 La teoria del sostituto: il cavallo a manico di scopa

Il principale oggetto di ricerca di Gombrich è stato un semplice cavallo di legno, più precisamente “quel tipo, per intendersi, che ha soltanto la testa infilata su un bastone” (Gombrich, 1963, p.3). L'autore si interroga sulla sua definizione sottolineando che non può essere soprannominato immagine perché essa è “l'imitazione della forma esterna di un oggetto, e certo la forma esterna di un cavallo qui non è imitata” (Gombrich, 1963, p.3).

Allora, è forse la rappresentazione di un cavallo? Rappresentare può essere usato nel senso di

evocare per mezzo di una descrizione o di un ritratto o della fantasia, raffigurare, porre la copia somigliante di qualche cosa di fronte alla nostra mente o ai nostri sensi, servire o essere intese come somiglianza...stare al posto di, essere un esempio o campione di, prendere il posto di, essere un sostituto per. (Gombrich,1963, p.3)

Nello specifico, il ritratto può essere qualcosa che rappresenta un particolare individuo, cioè la copia esatta della forma esterna di un uomo oppure qualcosa che non rappresenta un uomo in particolare ma una classe in generale. In questo caso il bastone non si può definire come la copia fedele del cavallo oppure come la riproduzione della sua forma, o di un particolare cavallo o più in generale in una classe di cavalli. L'unica accezione che soddisfa Gombrich è di “stare al posto di, essere un sostituto per” delineando così la *teoria del sostituto*. Per spiegare maggiormente la *teoria del sostituto* l'autore propone diverse digressioni come il mito di Pigmalione narrato da Ovidio. Lo scultore Pigmalione, infatti, non ha scolpito la statua pensando ad una donna in generale o ad una donna in particolare, ma “era [semplicemente] Galatea, e non poteva essere nessun altro” (Gombrich,1963, p.6). Anche le statue di cera del museo di Madame Tussaud sono considerate in egual modo. In particolare, “quelle disposte col nome sul cartellino nelle gallerie, sono indicate come ritratti degli uomini illustri. Mentre la statua in cera a metà delle scale, (...) è semplicemente un anonimo custode, cioè, facente parte di una classe. Sta lì in qualità di “sostituto” del custode vero che la gente aspetta di trovarvi” (Gombrich,1963, p.6). Quindi, per Gombrich, le “immagini ‘rappresentano’ nel senso che sono dei sostituti” (Gombrich,1963, p.7).

Il primo cavalluccio di legno con manico di scopa non fu pensato e creato per somigliare a un cavallo, ma era semplicemente “un bastone promosso a cavallo, in quanto ci si poteva cavalcare” (Gombrich,1963, p. 8). In questo caso, infatti, l'aspetto in comune tra il bastone e il cavallo non era la forma ma la sua funzione. I sostituti, infatti, “affondano le radici in un substrato di funzioni biologiche comuni agli uomini e agli animali” (Gombrich,1963, p. 8). Ad esempio, un gatto rincorre una pallina o un gomitolo come sostituto di un topo, entrambi hanno in comune la funzione che si possono inseguire; allo stesso modo, un neonato che si succhia il pollice lo fa come se fosse il seno della mamma; infatti, il pollice e il seno hanno in comune proprio il fatto che possono essere succhiati. Questi oggetti sono descritti come sostituti funzionali, rispondendo a bisogni dell'organismo in modo efficace, sebbene in maniera indiretta. Riassumendo, per Gombrich (1963) “un'immagine, in questo senso biologico, non è l'imitazione della forma esterna di un oggetto, ma l'imitazione di certi suoi aspetti privilegiati o comunque pertinenti” (Gombrich,1963, p.11). Ad esempio, il bambino riconosce in un disegno stilizzato un viso, in quanto ha la capacità di isolare alcuni tratti principali, come due occhi, un naso e la bocca (Gombrich, 1963).

Oltre a rispecchiare la funzione del cavalcare, è presente anche un'altra condizione che permette di trasformare il bastone in cavalluccio, ovvero il ritenere che cavalcare fosse importante. Infatti, “quanto maggiore è il desiderio di cavalcare, tanto minore potrà essere il numero dei tratti sufficienti per costituire un cavallo” (Gombrich, 1963, p.14). Tutto questo è facilmente collegabile al motivo, definito da Gombrich, del perché è nata l'arte. Essa, non è nata per avere la copia di qualcosa ma perché si aveva il bisogno di sostituire qualcosa, soddisfacendo così dei bisogni profondi dell'umanità. Viene così definita l'immagine concettuale, come immagine che riassume un concetto, come ad esempio il concetto di cavallo, ma non un concetto particolare o generale ma un sostituto. Nello specifico, “con ciò si intende alludere a quel tipo di rappresentazione ideografica, che più o meno, è comune ai disegni dei bambini e a varie forme di arte primitiva” (Gombrich, 1963, p.14). Un bambino e un uomo primitivo sono accumulati dal fatto che non raffigurano la copia di un'immagine realistica ma una sua rappresentazione concettuale che riprende i tratti principali. “Il bambino (e lo stesso vale per l'uomo primitivo) non disegna quello che ‘vede’, ma quello che ‘sa’” (Gombrich, 1963, p.14). Gombrich, infatti, contesta la teoria dell'occhio innocente che:

nasce in un celebre passo di John Ruskin, [e] ne parlava come di una sorta di percezione infantile priva di conoscenze e pregiudizi. L'occhio innocente osserva un dipinto e vede semplici macchie di colore; è da questo che dipende la capacità tecnica di un pittore: egli deve recuperare una visione incontaminata, priva di esperienza, solo così potrà convertire ciò che vede in forme e colori puri da trasporre sulla tela. (Cavazzana, 2017)

Al contrario, per Gombrich l'occhio costruisce quello che vede in base a quello che sa. L'occhio attiva sempre un processo costruttivo in base a ciò che sa, agli abiti concettuali, alle conoscenze apprese e agli interessi di cui è portatore; non è un organo isolato ma è regalato da bisogni, attese e ipotesi (Gombrich, 1963).

2.4.2 Il rapporto tra arte e moralità: “le metafore visive dei valori nell'arte”

Nel saggio “*Metafore visive nei valori dell'arte*” Ernst Gombrich (1963) analizza i diversi modi in cui le forme artistiche hanno rappresentato i valori morali. In particolare, si sofferma su come tali valori morali siano stati espressi attraverso modalità metaforiche. L'autore riprende la definizione classica di metafora come figura retorica, facendo l'esempio di “Leone, allor balzò il Pelide” in cui vengono attribuite ad Achille delle caratteristiche tipiche di un leone, come il coraggio. Nella metafora, quindi, si tende a offrire una rappresentazione di un concetto mettendone in luce alcuni aspetti. Gombrich completa questa definizione sottolineando che la metafora non si riferisce a soli simboli-cifra personali prefissati ma ad immagini che cambiano significato in base al contesto. Tornando all'esempio del leone “in un determinato contesto potremo desiderare di proiettare l'idea della nobiltà associata tradizionalmente al re delle bestie, in un altro la sua ferocia, in un terzo, forse,

un suo aspetto ridicolo, come nella storia del leone che aveva paura del canto del gallo” (Gombrich, 1963, p.21). Come detto in precedenza, l’autore non si occupa di “simboli-cifra visivi di valore, fissi o convenzionali, come ve ne sono nei riti religiosi, ma delle qualità visive che si prestano a un uso simbolico” (Gombrich, 1963, p.22). In particolare, si riferisce alle metafore visive facendo un chiaro esempio sull’uso del colore rosso nelle diverse culture: esso è il colore del sangue, delle fiamme e per questo è stato scelto come segnale d’arresto o come contrassegno dei partiti rivoluzionari. “Ma sebbene questi accostamenti siano entrambi basati su semplici fatti biologici, il colore rosso, in sé, non ha un ‘significato’ fisso” (Gombrich, 1963, p.22).

Secondo quanto suggerito dall’autore, la capacità di creare una metafora scaturisce dalla straordinaria elasticità umana, ovvero dalla possibilità di trovare connessioni tra oggetti e situazioni separate, fino a sostituire l’uno con l’altro. Si riprende, così, la teoria del sostituto affermando che “senza questo costante processo di sostituzione non sarebbero possibili né il linguaggio, né l’arte e sarebbe impossibile perfino la vita civile” (Gombrich, 1963, p.23). In questo caso, però, Gombrich non ha in mente la semplice idea di sostituzione di un termine ma qualcosa di molto più complesso e di molto più rilevante sul piano conoscitivo.

Andando ancora più nello specifico, Gombrich denota un chiaro collegamento tra il concetto di metafora e quello di transfert in ambito psicoanalitico; entrambi, infatti, descrivono uno spostamento, un trasporto. Nel caso del transfert psicoanalitico l’uomo può trasferire i propri bisogni biologici, le proprie emozioni e i propri desideri altrove, mentre per quanto riguarda la metafora si ha il trasporto di una caratteristica da qualcosa a qualcos’altro.

Come suggerisce Gombrich:

la rappresentazione visiva può avere le radici in un simile ‘transfert’ di atteggiamento dall’oggetto desiderato a un sostituto adatto. Il cavalluccio giocattolo a manico di scopa che di equino non ha che la testa, è equivalente a un cavallo ‘vero’ perché (metaforicamente) può essere cavalcato. (Gombrich, 1963, p.23)

È partendo da questo concetto che si può affrontare la questione fondamentale sul collegamento tra la metafora e i valori chiedendosi “come mai nell’arte una qualità visiva può essere sentita come equivalente a un valore morale” (Gombrich, 1963, p.23). Le metafore utilizzate nel linguaggio quotidiano offrono un buon punto di partenza per comprendere questa corrispondenza, in particolare quelle metafore che trasferiscono qualità da un ambito sensoriale a un altro, le cosiddette metafore sinestetiche, come ad esempio “tono vellutato, una voce da basso, scura, un colore chiassoso” (Gombrich, 1963, p.23). L’autore parte da queste esperienze perché sono metafore che affiorano in

modo involontario e creano in modo inconsapevole delle convergenze nella nostra mente tra domini diversi.

Al centro della nostra mente, non si sa bene come, le qualità dello scuro, e di una voce di basso, convergono e s'incontrano. Allo stesso modo parliamo di un colore chiassoso senza connettere consapevolmente una qualità di suono con una impressione visiva, ma perché, per usare un'altra vivacissima metafora, è così che ci 'colpisce' il colore. (Gombrich, 1963, p.24)

Queste convergenze si legano fortemente all'esperienza dei valori; in primis ai valori di tipo biologico, cioè, connessi ad esperienze primarie e infantili, poi entrano in gioco altri tipi di valori come il "valore economico", "i valori sociali" o "i valori inculcati dall'educazione" (Gombrich, 1963, p.24). Per questo motivo, Gombrich delinea il valore diagnostico del vocabolario estetico, in quanto i valori estetici non hanno un significato assoluto ma riflettono contesti culturali e ritrovano una risonanza in altri tipi di valori. Riassumendo il rapporto tra arte e moralità, l'autore evidenzia come attraverso l'utilizzo di metafore siano espressi dei valori morali (Gombrich, 1963).

Per chiarire maggiormente questo rapporto Gombrich fa l'esempio dell'oro, come metafora utilizzata con significati differenti in base al contesto in cui è inserita e al valore che l'autore voleva esprimere. L'oro può essere simbolo di luce, preziosità, regalità e sacralità ma anche di trasporto verso il divino, da una dimensione terrena a una spirituale. L'importanza dell'oro, però, non si ritrova in tutte le epoche, ad esempio con l'artista rinascimentale Leon Battista Alberti, si scarta completamente il suo utilizzo per una forma di arte più pura e meno appariscente. "L'Alberti apprezza la parete bianca non solo per quello che è, ma anche per quello che *non è*" (Gombrich, 1963, p.27). Quindi, riassumendo, è cambiata la metafora visiva (oro e parete bianca) proprio perché sono mutati i valori sociali, culturali o religiosi a cui si riferiscono.

CAPITOLO 3

IL VISIVO COME PUNTO DI PARTENZA PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

3.1 Introduzione al concetto di inclusione

L'oggetto di analisi del seguente capitolo è l'esplorazione delle potenzialità offerte dall'utilizzo delle immagini all'interno di una didattica inclusiva, con particolare riferimento all'approccio dell'*Universal Design for learning*. Prima di approfondire tale metodologia, è opportuno chiarire e sintetizzare l'exkursus storico che, nel corso del XX secolo, ha condotto verso una nuova prospettiva educativa orientata all'inclusione. Nel secondo dopoguerra, in particolare a partire dagli anni Cinquanta, si sono susseguiti tre passaggi fondamentali. Inizialmente si assiste al progressivo superamento del modello *segregativo*, che prevedeva l'esclusione degli alunni con disabilità dai contesti scolastici comuni. A questa fase fa seguito quella dell'*inserimento*, caratterizzata dalla collocazione dei bambini con Bisogni Educativi Speciali all'interno del contesto classe, senza tuttavia una reale modificazione dell'organizzazione scolastica o considerazione delle loro specifiche esigenze. È solo alla fine degli anni Settanta, con l'introduzione del concetto di *integrazione*, che si è assistito a un cambiamento significativo, soprattutto in Italia, dove sono stati compiuti importanti progressi. Un aspetto cruciale è rappresentato dalla Legge n° 517 del 4 agosto 1977, che segna un passaggio fondamentale dall'idea di una scuola uguale per tutti ad una scuola diversa per ciascuno. Tale normativa ha abolito le classi differenziali, sancendo il diritto degli alunni con disabilità a frequentare la scuola comune. Inoltre, ha introdotto la figura dell'insegnante di sostegno e ha promosso la flessibilità curricolare, con l'obiettivo di favorire percorsi formativi personalizzati (Cottini, 2017).

Come suggerisce, infatti, l'articolo 2 della legge 517 del 77:

La programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati.

Un'altra importante tappa nell'evoluzione della normativa relativa al diritto allo studio degli allievi con disabilità e che ha posto le basi al concetto di inclusione, è rappresentata dalla legge quadro n° 104 del 1992.

Come osserva Cottini (2017), attraverso tale legge:

Viene messo in risalto come una vera integrazione possa realizzarsi solo ponendo in primo piano non soltanto i bisogni particolari della persona con disabilità, ma anche i suoi desideri, le sue risorse e le potenzialità nell'ambito dell'apprendimento, della comunicazione e delle relazioni. (Cottini, 2017, p. 33)

Successivamente diverse dichiarazioni internazionali e nazionali hanno portato al superamento della dicotomia normotipica e atipica per uno sviluppo del concetto di *inclusione*. Ad esempio, la *Dichiarazione di Salamanca* del 1994 “si apre con un chiaro impegno nei confronti del principio dell'educazione per tutti e per ciascuno” (Cottini, 2017, p.37) sottolineando con decisione quanto sia fondamentale garantire che bambini, adolescenti e adulti con Bisogni Educativi Speciali possano accedere a percorsi formativi all'interno del sistema scolastico italiano. Più recentemente, nel 2006, viene emanata la *Convenzione Onu* sui diritti delle persone con disabilità, che rappresenta “la risoluzione più forte e importante per sancire il diritto alla piena inclusione in ogni contesto” (Cottini, 2017, p.38). Essa, infatti, intende tutelare e promuovere il pieno riconoscimento dei loro diritti in tutti gli aspetti della vita quotidiana, con particolare riferimento ai settori della salute, dell'istruzione, dell'inserimento lavorativo, della partecipazione sociale e dell'impegno politico. La *Convenzione Onu* delinea un approccio innovativo alla disabilità, che viene descritta “come il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali, in grado di impedire la loro piena ed effettiva partecipazione alla società” (Cottini, 2017, p.38). Questa visione permette di spostare l'attenzione dalle condizioni individuali alle responsabilità del contesto, evidenziando come spesso sia proprio quest'ultimo a generare esclusione, ostacoli e discriminazioni. Anche nel modello bio-psico-sociale promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), in particolare attraverso l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) si descrive la disabilità come l'esito negativo della relazione tra la persona con le sue caratteristiche bio-psico-fisiche e le caratteristiche dell'ambiente. Questa prospettiva si lega profondamente ai principi proposti dall'Universal Design for Learning (UDL), un approccio che ha come obiettivo principale quello di abbattere le barriere nei contesti educativi e di promuovere la presenza di facilitatori, offrendo opportunità di apprendimento accessibili a tutti. L'UDL mira a sviluppare una didattica realmente inclusiva, fin dall'origine progettata per rispondere alle diversità degli studenti, in contrapposizione alla didattica speciale, la quale tende ad essere specifica per ciascuno, proponendo interventi individualizzati basati sulle caratteristiche specifiche del singolo.

3.2 *L'Universal Design for Learning*

Come descritto precedentemente, secondo il principio dell'inclusione non si considerano gli alunni con Bisogni Educativi Speciali come ospiti "diversi" della classe, né come soggetti che necessitano automaticamente di adattamenti del curriculum scolastico (Cottini, 2017). L'inclusione, infatti, non implica una differenziazione sistematica degli obiettivi, delle metodologie o degli strumenti, ma al contrario, "l'orientamento deve essere quello di costruire contesti in grado di accogliere tutti e consentire a ognuno di avere le migliori opportunità per raggiungere il successo formativo" (Cottini, 2017, p. 81). Quest'ultimo orientamento riflette pienamente i principi fondamentali proposti dal modello dell'*Universal Design for Learning* (UDL) che promuove una progettazione curricolare inclusiva fin dall'inizio, ovvero capace di tenere conto in modo sistematico delle differenze tra gli studenti già nella fase di pianificazione. L'UDL nasce negli Stati Uniti, all'interno del CAST (Center for Applied Special Technology) a partire dagli anni Novanta del secolo scorso. L'idea alla base è quella di trasferire i principi dell'accessibilità universale, nati in ambito architettonico, al mondo dell'istruzione. In questo modo il curriculum non risulta rigido e adattabile in un secondo momento ma flessibile e progettato fin dall'origine per rispondere alle esigenze di ciascuno. Al centro dell'approccio *Universal Design for learning* (UDL) si trovano due concetti chiave: accessibilità e progettazione didattica inclusiva. Come dichiarato dalla Convenzione Onu, infatti, è fondamentale riconoscere

l'importanza dell'accessibilità alle strutture fisiche, sociali, economiche e culturali, alla salute, all'istruzione, all'informazione e alla comunicazione, per consentire alle persone con disabilità di godere pienamente di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali. (Convenzione Onu, 2006, p. 7)

Per raggiungere questo obiettivo esistono due strategie principali: da una parte, l'accomodamento ragionevole, ovvero apportando "le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati" (Convenzione Onu, 2006, p. 9) e dall'altra la progettazione universale, ovvero realizzare "prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate" (Convenzione Onu, 2006, p. 9). L'approccio dell'UDL adotta quest'ultima prospettiva, con l'obiettivo di creare ambienti accessibili, flessibili, equi e inclusivi.

Il termine *Universal Design* proviene dalle ricerche e dagli studi architettonici di Ronald Mace sul modo in cui edifici e prodotti possono essere progettati per risultare fruibili da chiunque, garantendo così accessibilità e usabilità da parte di tutti (CAST, 2015).

Come viene sottolineato nelle Linee Guida del CAST (2015 p.3),

questo movimento mirava a creare ambienti fisici e strumenti che potessero essere usati dal maggior numero di persone. Un esempio classico di progetto universale è lo scivolo del marciapiede. Sebbene fosse stato progettato originariamente per le persone sulle sedie a rotelle, adesso è utilizzato da tutti, dalle persone con i carrelli della spesa ai genitori con i passeggini.

Oltre agli scivoli presenti sui marciapiedi, altri piccoli cambiamenti hanno portato beneficio all'intera collettività, come ad esempio la progettazione di porte ampie e automatiche, la riduzione dell'altezza del gradino per salire sugli autobus, oppure all'uso combinato di simboli visivi e testi esplicativi per facilitare la comprensione delle informazioni. Anche la presenza simultanea di messaggi vocali e visivi nei luoghi pubblici, i sottotitoli nei programmi televisivi, sono pratiche che, seppur nate per agevolare persone con difficoltà motorie, sensoriali o cognitive, sono oggi strumenti quotidiani apprezzati e utilizzati da chiunque (Cottini, 2017). La logica progettuale dell'*Universal Design* è sintetizzata in sette principi, formulati dal Center For Universal Design, che rappresentano le qualità essenziali che dovrebbero avere spazi, strumenti, informazioni e servizi.

Come sottolinea Cottini (2017) nel suo scritto "*Didattica speciale e inclusione scolastica*" essi sono:

1. *Equità*: bisogna favorire la possibilità di utilizzo di un bene o un servizio da parte di tutti, evitando progettazioni differenziate.
2. *Flessibilità*: garantire un adattamento dinamico alle diverse capacità degli individui. Ad esempio, è importante offrire la più alta libertà di scelta rispetto alle modalità di utilizzo di un oggetto.
3. *Semplicità*: favorire un uso semplice, facile e immediato. La complessità va ridotta al minimo, privilegiando l'utilizzo di simboli, immagini e altri elementi visivi che facilitino la comprensione.
4. *Percettibilità*: assicurare che tutte le comunicazioni siano accessibili attraverso diversi canali sensoriali. È importante che le informazioni siano disponibili in diversi formati e percettibili attraverso sensi diversi.
5. *Evitamento*: progettare ambienti e strumenti in grado di minimizzare i rischi. È necessario integrare sistemi di protezione e tolleranza all'errore, in modo da prevenire danni e facilitare un uso sicuro da parte di ogni utente.
6. *Contenimento dello sforzo fisico*: l'accesso a spazi e servizi deve richiedere il minimo impegno fisico.

7. *Misure e spazi sufficienti*: gli ambienti devono essere progettati per accogliere le esigenze di ogni persona, garantendo libertà di movimento e accessibilità.

Questi stessi principi, nati in ambito architettonico, vengono trasferiti nell'ambito educativo, formando così il modello dell'*Universal Design for Learning*. Esso, infatti "si prefigge le stesse finalità, portandole sul piano dell'istruzione e dell'apprendimento: prevedere, fin dall'inizio, degli adattamenti ai curricula didattici" (Cottini, 2017, p. 86).

3.2.1 Le Linee Guida

Le *Linee Guida* (CAST, 2015) della Progettazione Universale per l'Apprendimento (*Universal Design for Learning*) offrono un quadro di riferimento utile a strutturare percorsi didattici inclusivi. Queste indicazioni sono accessibili a tutti coloro che progettano lezioni o unità di apprendimento con l'obiettivo di prevenire le barriere e rispondere fin da subito alle diverse esigenze degli studenti. In particolare, l'obiettivo principale è creare *studenti esperti*, ovvero "individui che vogliono apprendere, che sanno come apprendere strategicamente e che, da uno stile proprio altamente flessibile e personalizzato, sono ben preparati all'apprendimento per tutta la vita" (CAST, 2015, p.4). Lo scopo dell'educazione, infatti, è formare studenti che siano consapevoli delle proprie conoscenze, in grado di utilizzarle per apprendere nuovi contenuti. L'obiettivo è sviluppare la capacità di porsi domande, definire priorità e gestire in modo autonomo e riflessivo il proprio percorso di apprendimento. Come viene sottolineato nelle *Linee Guida* (CAST, 2015, p.7) gli *studenti esperti* sono:

1. *Studenti ben informati e pieni di risorse*: gli studenti utilizzano le conoscenze pregresse per apprendere nuovi concetti in modo efficace. In particolare, attivano queste conoscenze per selezionare, organizzare e comprendere meglio le nuove informazioni. Inoltre, sono in grado di riconoscere quali strumenti e risorse possono supportarli nel processo di apprendimento e nella memorizzazione.
2. *Studenti strategici e orientati agli obiettivi*: gli studenti sanno pianificare il proprio apprendimento, elaborano strategie efficaci, monitorano costantemente i propri progressi e sono consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza.
3. *Studenti determinati e motivati*: gli studenti sono spinti da una forte motivazione e curiosità verso il sapere; essi, infatti, si prefiggono degli obiettivi sfidanti e si impegnano con costanza per superare ostacoli e difficoltà. Inoltre, sviluppano la capacità di gestire le proprie emozioni, evitando che ansia, frustrazioni o distrazioni interferiscano con il loro percorso di apprendimento.

Per formare studenti esperti è necessario ripensare i curriculum scolastici, orientandoli verso un'impostazione inclusiva che superi ogni forma di barriera all'apprendimento. Spesso, infatti, i curricula che si possono trovare nei contesti scolastici di oggi "possono essere "disabili" in CHI possono insegnare, nel COSA possono insegnare e nel COME possono insegnare" (CAST, 2015, p.7). In particolare, sono "disabili" in riferimento ai destinatari (CHI) poiché non rispondono alle diversità degli studenti, anzi, sono spesso progettati per l'alunno "medio" e faticano a includere in modo efficace le esigenze di tutti. I curricula sono limitati nel COSA, poiché orientati alla sola trasmissione di informazioni, piuttosto che allo sviluppo di competenze cognitive o metacognitive. I curricula tradizionali privilegiano l'apprendimento nozionistico e meccanico, senza dedicare sufficiente attenzione alle strategie di elaborazione critica, sintesi, valutazione e trasformazione delle conoscenze. Infine, i curricula sono "disabili" nel COME, poiché dal punto di vista metodologico essi mostrano un repertorio limitato di strumenti didattici e strategie pedagogiche; spesso mancano elementi considerati fondamentali dalla ricerca educativa, come la messa in evidenza dei concetti chiave, l'attivazione delle conoscenze pregresse, la costruzione progressiva di abilità complesse e il monitoraggio continuo dei progressi (CAST, 2015)

Secondo le Linee Guida elaborate dal CAST (2015) il curriculum della Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) si fonda su quattro elementi principali che costituiscono la base per costruire un ambiente educativo inclusivo ed efficace. In particolare, durante la progettazione bisogna tenere in considerazione:

- Gli *obiettivi*: comunemente intesi come l'insieme di conoscenze, abilità e concetti che tutti gli studenti dovrebbero acquisire nel corso del proprio apprendimento. "Nel Quadro Generale della PUA, gli obiettivi sono definiti in un modo che riconoscano la variabilità dello studente e distinguano gli obiettivi dai mezzi" (CAST, 2015, p.7). Nello specifico, questo approccio permette all'insegnante di offrire diverse opzioni, strumenti e strategie per raggiungere gli stessi traguardi formativi. Inoltre, a differenza dei curricula tradizionali, che tendono a focalizzarsi sul raggiungimento dei risultati legati ai contenuti, un curriculum ispirato ai principi della PUA si propone di formare studenti competenti, capaci di apprendere in modo strategico, intenzionale e motivato.
- I *metodi*: generalmente definiti come l'insieme di scelte didattiche, approcci, strategie operative e routine che gli insegnanti mettono in atto per promuovere e sostenere il processo di apprendimento. "I curricula della PUA facilitano una maggiore differenziazione dei metodi basata sulla variabilità dello studente nel contesto del compito, nelle risorse sociali ed emotive e nell'ambiente della classe" (CAST, 2015, p.8).

- I *materiali*: sono considerati gli strumenti, i mezzi attraverso cui vengono presentati i contenuti dell'insegnamento e mediante i quali gli studenti possono esprimere ciò che hanno appreso. In particolare, “i materiali della PUA utilizzano molteplici mezzi [...], offrono strumenti e supporti necessari per accedere, analizzare, organizzare, sintetizzare e dimostrare la comprensione con diversi modi” (CAST, 2015, p.8).
- La *valutazione*: rappresenta un processo fondamentale durante il percorso formativo, in quanto consente di raccogliere informazioni significative sul rendimento degli studenti e di guidare l'intero percorso, compiendo modifiche e adattamenti. Nella prospettiva della PUA “l'obiettivo è di migliorare la precisione e la puntualità della valutazione, e di assicurare che essa sia abbastanza esauriente e sufficientemente articolata da guidare l'istruzione di tutti gli studenti” (CAST, 2015, p.8).

Un elemento fondamentale da considerare nella progettazione universale è l'impiego della tecnologia, “che rende possibile l'adattamento molto rapido dei curricoli, con modalità pratiche, e spesso anche economicamente vantaggiose, potendo utilizzare strumenti e programmi disponibili in rete” (Cottini, 2017, p. 87). Tuttavia, nelle *Linee Guida* viene sottolineato che, pur costituendo un elemento chiave,

non dovrebbero essere considerate come l'unico mezzo per applicare la PUA. Gli insegnanti efficaci devono essere creativi e pieni di risorse, capaci di progettare ambienti di apprendimento flessibili che soddisfino la variabilità degli studenti, usando una gamma di soluzioni tecnologiche e non. Lo scopo della PUA è quello di creare ambienti in cui ognuno possa avere l'opportunità di diventare studente esperto, e i mezzi per conseguirlo, tecnologici o no, devono essere flessibili. (CAST, 2015, p.10)

La tecnologia, quindi, rappresenta un supporto prezioso poiché consente a tutti gli studenti di accedere ai contenuti e di raggiungere gli obiettivi di apprendimento. È fondamentale che non venga concepita come un sostituto dell'esperienza educativa attiva e consapevole, ma che sia considerata come un mezzo al servizio degli obiettivi, capace di sostenere la motivazione e favorire la partecipazione.

3.3 I tre principi fondamentali dell'UDL

L'approccio dell'*Universal Design for Learning* incontra i risultati della ricerca neuroscientifica, “la quale individua tre diverse reti neuronali che si usano durante il processo di apprendimento: rete neuronale di riconoscimento, strategica e affettiva” (Cottini, 2017, p.86). Nello specifico, le *Linee Guida* tendono ad associare queste tre reti con i rispettivi principi fondamentali dell'UDL.

Per quanto riguarda la rete neuronale “gli allievi tendono a percepire e comprendere in maniera diversa le informazioni che vengono loro sottoposte” (Cottini, 2017, p.86). Ogni alunno, infatti, può

esprimere delle preferenze personali legate al modo in cui riceve le informazioni, riconducibili a differenti stili di apprendimento. Per garantire a ciascuno le migliori condizioni per apprendere è necessario *fornire molteplici mezzi di rappresentazione* dei contenuti, come previsto dal primo principio fondamentale dell'UDL. Questo può avvenire, ad esempio, intervenendo sugli aspetti visivi e uditivi dell'informazione (come la dimensione del carattere, l'utilizzo dei colori, il contrasto tra testo e sfondo) oppure offrendo differenti canali comunicativi come testo scritto, immagini e audio (Cottini, 2017).

La rete neurale strategica, invece, comprende l'elaborazione delle informazioni da parte dello studente: infatti, è importante considerare che “gli allievi differiscono fra loro anche per la modalità con la quale procedono nell'apprendimento e sono in grado di dimostrare l'acquisizione di conoscenze e competenze” (Cottini, 2017, p.86). Alcuni studenti, ad esempio, preferiscono esprimersi e dimostrare i propri apprendimenti attraverso il testo scritto, altri attraverso un'esposizione orale o altri ancora attraverso la rappresentazione grafica. Di fronte a questa varietà, il curriculum scolastico dovrebbe *fornire molteplici mezzi di azione e espressione*, come previsto dal secondo principio dell'UDL, per permettere ad ogni studente di agire e comunicare le proprie conoscenze (Cottini, 2017).

Infine, anche riguardo alla rete affettiva “gli allievi esprimono modalità diversificate di coinvolgimento nei compiti in relazione a quanto sono motivati” (Cottini, 2017, p.87). Si evidenzia, infatti, come alcuni alunni siano stimolati dalla novità, mentre altri ne risultano disorientati o addirittura spaventati. Inoltre, c'è chi preferisce lavorare in autonomia e chi invece è più produttivo nel lavoro collaborativo. Per questo, come previsto dal terzo principio dell'*Universal Design for Learning*, è importante *fornire molteplici mezzi di coinvolgimento*, per mantenere l'interesse e promuovere la motivazione intrinseca negli alunni.

3.3.1 Fornire molteplici mezzi di rappresentazione

Come evidenziato nelle *Linee Guida* elaborate dal CAST (2015, p.13) il primo principio dell'*Universal Design for Learning* sottolinea l'importanza di *fornire molteplici mezzi di rappresentazione*. Tale principio si fonda sull'idea che “l'apprendimento e il trasferimento dell'apprendimento avvengono quando vengono usati rappresentazioni multiple, perché permettono agli studenti di fare dei collegamenti interni, così come tra i concetti”. In altri termini l'accesso efficace al sapere dipende dalla possibilità di presentare i contenuti in forme diverse, favorendo sia la percezione che la comprensione delle informazioni. Per ridurre le barriere nell'apprendimento e migliorare la percezione dei contenuti è necessario permettere la fruizione di conoscenze didattiche attraverso molteplici canali e utilizzando

codici diversi; così facendo, si rende l'apprendimento accessibile a tutti. In particolare, le stesse informazioni possono essere proposte mediante canali comunicativi differenti, come ad esempio canali visivi, uditivi o tattili; oppure, è importante offrire i contenuti in formati regolabili, come ad esempio con testi che possono essere ingranditi o suoni che possono essere alzati.

Per trasformare l'informazione percepita in conoscenza realmente utilizzabile è necessario un processo attivo da parte dello studente. Non basta, infatti, che l'informazione sia percepita ma è fondamentale che venga elaborata dal soggetto in modo consapevole ed efficace. Questo processo coinvolge abilità come "l'attenzione selettiva, l'integrazione delle nuove informazioni con la conoscenza precedente, la classificazione strategica e la memorizzazione attiva.

Infine, è fondamentale evidenziare che "tali rappresentazioni multiple, non solo assicurano che l'informazione sia accessibile agli studenti con particolari disabilità sensoriali e percettive, ma anche che sia più facilmente accessibile e comprensibile per molti altri" (CAST, 2015, p.14).

3.3.2 Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione

Il secondo principio dell'UDL descrive la necessità di *fornire molteplici mezzi di azione ed espressione*. Come indicato nelle *Linee Guida*, infatti, "dovrebbe essere riconosciuto che l'azione e l'espressione richiedono un gran numero di strategie, pratica e organizzazione". Per quanto riguarda le modalità espressive non esiste un'unica modalità che risulti efficace per tutti gli studenti o per ogni contesto comunicativo; infatti, "ci sono mezzi che sono poco adatti per alcuni tipi di espressione e per alcune forme di apprendimento. Mentre uno studente dislessico potrebbe eccellere nel racconto orale, potrebbe fallire nel raccontare la stessa storia per iscritto" (CAST, 2015, p.25). Per questo motivo, è importante permettere ad ogni studente di agire e comunicare le proprie conoscenze, valorizzando le preferenze individuali e le differenti abilità espressive.

Tale principio fa anche riferimento al fornire diverse opzioni per le funzioni esecutive, ovvero per quelle "capacità [che] permettono agli uomini di superare le reazioni impulsive e a breve termine e, al contrario impostano obiettivi a lungo termine, pianificano strategie efficaci per il raggiungimento di questi obiettivi, controllano i progressi, e modificano le strategie se necessario" (CAST, 2015, p.27). Le funzioni esecutive rappresentano il livello più elevato delle capacità cognitive umane e la loro funzionalità può diminuire significativamente in due particolari circostanze: innanzitutto, quando una parte consistente delle risorse cognitive viene destinata alla gestione di compiti di base (abilità "a basso livello") non ancora automatizzati, riducendo così lo spazio disponibile per le operazioni di livello superiore; in secondo luogo, con studenti con disabilità o con mancanza di utilizzo consape-

vole ed efficace delle funzioni esecutive. Nel quadro dell'*Universal Design for Learning*, si promuovono le abilità esecutive in due modi: da un lato, facilitando e alleggerendo i compiti di basso livello, in modo da ridurre il carico cognitivo complessivo, dall'altro promuovendo l'acquisizione di queste strategie cognitive di alto livello (CAST, 2015)

3.3.3 Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento

L'ultimo principio dell'approccio UDL definisce l'importanza di *fornire molteplici mezzi di coinvolgimento*. Gli studenti, infatti,

si differenziano notevolmente nel modo in cui sono inclini e motivati all'apprendimento. Ci sono numerosi motivi che possono influenzare la variazione individuale dell'inclinazione, compresa la neurologia, la cultura, l'attinenza personale, la soggettività, la conoscenza pregressa. (CAST, 2015, p.30)

Per rispondere a questa variabilità, è necessario offrire agli studenti molteplici opzioni di coinvolgimento, a partire da attività didattiche che suscitino l'interesse degli studenti e che permettano una partecipazione attiva dello studente. È quindi importante che l'ambiente di apprendimento preveda strategie diversificate per sollecitare la motivazione e l'interesse, offrendo percorsi alternativi che tengano conto sia delle differenze tra individui diversi (interindividuali) sia delle variazioni che si verificano nel singolo individuo nel corso del tempo (intraindividuali). In generale, è sia necessario progettare contesti didattici capaci di migliorare l'interesse, la motivazione e il coinvolgimento attraverso stimoli esterni, ma è anche importante promuovere negli studenti lo sviluppo di competenze intrinseche come l'autoregolazione delle proprie emozioni e dei propri comportamenti (CAST, 2015).

3.4 Comunicare con le immagini

Nel rispetto dei principi dell'*Universal Design for Learning*, è importante variare le modalità di rappresentazione e di espressione dei contenuti. Una delle strategie più efficaci in ottica inclusiva è l'uso della comunicazione visiva, in particolare attraverso l'utilizzo di immagini. Le immagini, infatti, sono in grado di trasmettere significati in modo diretto e intuitivo, risultando più accessibili rispetto al solo linguaggio verbale. Proprio per questa capacità di adattarsi a differenti livelli di comprensione a diversi stili cognitivi, la comunicazione visiva si rivela uno strumento prezioso per garantire l'accessibilità e la partecipazione attiva di tutti gli studenti.

3.4.1 La storia delle immagini: iconografia e iconologia

Per comprendere pienamente il potenziale comunicativo delle immagini, è importante analizzare i processi attraverso cui esse vengono interpretate e i significati che da esse emergono. In particolare,

lo storico dell'arte Erwin Panofsky (1999) elabora tre livelli di lettura dell'immagine: *livello preiconografico* (soggetto primario o naturale), *il livello iconografico* (soggetto secondario o convenzionale) e *il livello iconologico* (significato intrinseco o contenuto). Il primo livello, definito *livello preiconografico*, indica “un’analisi formale che individua appunto la configurazione generale dell’opera senza effettuare un’operazione di tipo semantico relativa, insomma, ai soggetti dell’immagine” (Branzaglia, 2011, p.69). In particolare, si fa riferimento alla descrizione basata sulle forme, linee e colori che si possono percepire da un’immagine, generando così un primo significato immediato e naturale. Come descrive Panofsky (1999) questo primo livello coincide con l’identificazione del

soggetto primario o naturale, che può essere a sua volta diviso in soggetto fattuale e soggetto espressivo. Lo si apprende identificando pure forme cioè: certe configurazioni di linee e colori o certi blocchi di bronzo o pietra modellati in un modo particolare, come rappresentazioni di oggetti naturali, esseri umani, animali, piante case, utensili, ecc. (Panofsky 1999, p.33)

L’analisi di tipo *iconografico* si concentra sull’identificazione e sulla descrizione dei soggetti presenti all’interno di un’immagine, attribuendo loro significati basati su convenzioni culturali, simboliche o religiose. Nello specifico, “tali soggetti verranno riconosciuti in base a precise ricerche sugli elementi che compongono l’iconografia a partire dall’apparato compositivo, per finire con l’esame di particolari significativi che definiscono appunto il tema narrato” (Branzaglia, 2011, p.70). Come sottolinea Panofsky, si fa riferimento alla “sfera del soggetto secondario o convenzionale, cioè il mondo di temi specifici o concetti espressi in immagini, storie e allegorie” (Panofsky, 1999, p.34). In questo livello di analisi, ad esempio, si identifica che una figura maschile che impugna un coltello può essere identificata come San Bartolomeo, oppure che una figura femminile che tiene in mano una pesca può essere interpretata come la personificazione della Verità.

Per quanto riguarda l’ultimo livello di lettura delle immagini, il *livello iconologico*, si fa riferimento ad un’analisi del “significato intrinseco o contenuto dell’immagine” (Panofsky, 1999, p.35). In particolare, riguarda l’interpretazione dell’immagine e dei significati ad essa collegati. Come evidenzia Panofsky, si apprende tale significato “individuando quei principi di fondo che rivelano l’atteggiamento fondamentale di una nazione, un periodo, una classe, una concezione religiosa o filosofica” (Panofsky, 1999, p.35).

Per chiarire maggiormente la differenza tra iconografia e iconologia, è utile richiamare l’esempio proposto da Panofsky (Panofsky, 1999) sull’analisi dell’*Ultima Cena*, di Leonardo da Vinci. A livello iconografico, l’osservatore riconosce la presenza di un gruppo di tredici persone intorno a una tavola apparecchiata, configurazione che consente di identificarle come Gesù e i dodici apostoli. Tuttavia, l’interpretazione si approfondisce quando si passa al livello iconologico, leggendo l’affresco come espressione della personalità di Leonardo. In questa prospettiva si scoprono i significati intrinseci e

più profondi, non immediatamente visibili, ma radicati nell'intenzionalità dell'autore e nella cultura del suo tempo. Come sintetizza lo stesso Panofsky "il suffisso grafia indica qualche cosa di descrittivo, il suffisso logia -derivato da logos che vuol dire pensiero o ragione- indica qualcosa di interpretativo" (Panofsky, 1999, p.37).

3.4.2 La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA)

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) rappresenta un esempio concreto ed efficace di comunicazione visiva inclusiva. Si tende spesso a considerare la comunicazione verbale come un processo naturale e accessibile a tutti che avviene quotidianamente attraverso parole o messaggi. "Tuttavia, non per tutti è possibile comunicare senza sforzo; vi sono alcune persone che non sono in grado di rispondere ai propri bisogni comunicativi attraverso un linguaggio naturale" (Beukelman, Mirenda, 2014, p. 25). In questi casi la CAA offre strategie e strumenti alternativi che permettono di superare le barriere linguistiche, rendendo possibile la comunicazione e l'interazione nei diversi contesti. Nello specifico, la Società Internazionale per la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (ISAAC, 2014) la definisce "aumentativa perché non si sostituisce ma incrementa le possibilità comunicative naturali della persona" ed "alternativa perché utilizza modalità di comunicazione alternative e diverse da quelle tradizionali". Per rappresentare concetti, oggetti e azioni all'interno della CAA si possono utilizzare molti tipi di simboli pittografici, che possono assumere forme differenti, tra cui fotografie, immagini stilizzate e simboli astratti. Negli ultimi anni, la diffusione della Comunicazione Aumentativa e Alternativa in Italia ha registrato un significativo incremento, grazie alla crescente promozione di iniziative formative rivolte sia ai professionisti sia alle famiglie. Contribuiscono a questa espansione anche la diffusione e la traduzione di testi e albi illustrati in formato CAA (*figura 4*). Nonostante i progressi compiuti, tuttavia, restano ancora numerose le sfide da affrontare per garantire una migliore accessibilità e una diffusione omogenea di queste pratiche su tutto il territorio nazionale (ISAAC, 2014).

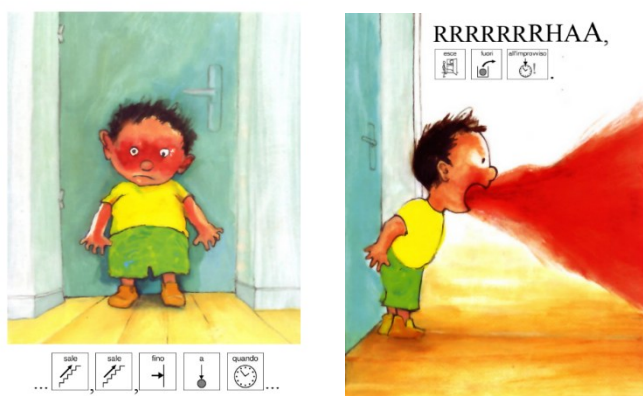


Figura 4 Albo illustrato "Che rabbia" Mireille d'Allancé

CAPITOLO 4

RICERCA EMPIRICA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

4.1 La motivazione della scelta del percorso: la ricerca “Un pensiero in festa”

La scelta di approfondire il tema delle metafore visive all'interno di questa ricerca di tesi è nata dall'interesse verso il progetto “*Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*”. Questa esperienza di ricerca, durata due anni, ha coinvolto insegnanti e atelieristi di nidi e scuole dell'infanzia, in collaborazione con Reggio Children, l'istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia e il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. “La ricerca ha avuto il fine di indagare la produzione e la comprensione di metafore visive nei bambini dai 12 mesi ai 6 anni di età” (Corte E., De Poi S., Giudici C., Vecchi V., Contini A., 2022, p.56). Le attività svolte hanno messo in luce la capacità dei bambini di trasformare oggetti ed immagini attribuendo loro proprietà, funzioni o significati provenienti da ambiti concettuali differenti. In questo senso la metafora diventa uno “strumento di conoscenza che crea modi diversi di vedere il mondo” (Corte et al., 2022, p.9)

Come suggerito nel testo “*Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*”:

i bambini interpellano il mondo con domande...sono sempre pronti ad attivare ricerche attorno al che *cosa è*, al *cosa sembra* per definire immagini, situazioni, particolari che catturano la loro attenzione. Scelgono parole capaci di richiamare l'attenzione di tutti, capaci di farsi ascoltare, di comunicare, di esprimere un'emozione, un commento (Corte et al., 2022, p.29).

Le insegnanti coinvolte nella ricerca hanno selezionato differenti oggetti tenendo in considerazione vari criteri: le proprietà sensoriali, i materiali, le funzioni d'uso e il grado di familiarità che tali oggetti potevano suscitare nei bambini. Gli oggetti scelti sono stati poi distribuiti in due gruppi distinti: il primo gruppo aveva pompa, lente riflettente, torcia elettrica, cavatappi, pinzatrice e piuma, mentre il secondo gruppo aveva mantice, lente d'ingrandimento, lampada, grattugia, forbici e piuma. In seguito sono state avviate attività di esplorazione, manipolazioni, che hanno condotto i bambini alla creazione di nuove interpretazioni e trasformazione degli oggetti. Il percorso di ricerca ha messo in luce come il processo metaforico emerga attraverso un intreccio di tre differenti linguaggi: quello verbale, visivo e corporeo. I bambini del nido, ad esempio, hanno privilegiato il corpo come forma di manifestazione del processo metaforico. Come sottolineano le ricercatrici, infatti, “è in questa intensa relazione fra corpo e oggetto che hanno origine [...] alcuni processi metaforici” (Corte et al., 2022, p.64). I bambini

più grandi, invece, hanno realizzato trasformazioni metaforiche attraverso linguaggi grafici o fotografici “dove *opera* grafica o fotografica e *processo metaforico* sono nettamente distinguibili” (Corte et al., 2022, p.64). Un esempio è rappresentato dalla trasformazione metaforica creata dai bambini con il cavatappi, generalmente conosciuto per la sua funzione pratica e quotidiana. Tuttavia, nell’immagine riprodotta dai bambini, l’aspetto dominante che viene colto, non è il suo utilizzo ma la sua forma. Nel lavoro svolto dai più piccoli, in particolare nei nidi, il cavatappi è diventato “*uno spaventapasseri*” (Alessandro, 2 anni, Corte et al., 2022, p.61), per altri la figura di una persona o di un bimbo. Nei gruppi della scuola dell’infanzia, invece, l’oggetto è stato inserito all’interno della composizione grafica, strategia che “vede i bambini definire con uno strumento grafico il contorno dell’oggetto appoggiato sul foglio di carta, per poi togliere l’oggetto dal foglio e continuare a disegnare” (Corte et al., 2022, p.67). In questo caso, la proiezione dell’oggetto ha stimolato la creatività dei bambini e ha suscitato narrazioni ricche di fantasia e significato; come quella proposta da Gianmaria, 5 anni, che ha immaginato il cavatappi trasformarsi in un “*cavatappi trivella, un paleontologo che sta scavando le ossa di dinosauro con una trivella playstorica*” (Gianmaria, 5 anni, Corte et al., 2022, p.67). Questo è solo uno dei tanti esempi sperimentati durante la ricerca e testimoniati nella mostra-atelier “*Un pensiero in festa*”, realizzata da Reggio Children, Scuole e Nidi d’infanzia del Comune di Reggio Emilia. Le esperienze condotte dimostrano con chiarezza come la metafora visiva, sostenuta dall’esperienza corporea, dal linguaggio narrativo e da altri linguaggi espressivi, attivi nei bambini processi cognitivi complessi e orientati alla costruzione di nuovi significati.

A partire da questa cornice teorico-pratica, ho scelto di sperimentare in modo diretto e concreto le potenzialità offerte dalla metafora visiva attraverso la ricerca descritta nei paragrafi successivi. L’obiettivo della ricerca è stato quello di ampliare il valore della metafora visiva, non soltanto come strumento cognitivo ma anche come risorsa comunicativa inclusiva.

4.2 La progettazione del percorso didattico

Durante lo svolgimento del tirocinio del quinto anno a modulo libero ho avuto l’opportunità di sperimentare e indagare in maniera concreta il valore cognitivo, creativo e comunicativo della metafora visiva. L’idea centrale alla base della ricerca è stata quella di guidare i bambini nella creazione di metafore visive a partire dall’esplorazione di materiali quotidiani presenti in sezione. Attraverso un processo di osservazione e manipolazione, ogni gruppo ha potuto trasformare l’oggetto comune creando un nuovo significato. Questo significato, costruito collettivamente all’interno del gruppo, è stato poi rielaborato e condiviso, fino a diventare un vero e proprio strumento di comunicazione visiva. La ricerca si è focalizzata sull’idea della metafora come risultato di un processo, ponendo particolare attenzione alla fase di trasformazione dell’oggetto e al “gioco del sembra” come preparazione

a possibili processi metaforici. Questa scelta ha permesso di approfondire le dinamiche cognitive e creative attivate nei bambini durante la realizzazione delle metafore visive e nella loro condivisione, anche senza necessariamente giungere alla realizzazione completa della metafora stessa.

4.2.1 L'analisi del contesto e i prerequisiti

La ricerca è stata svolta presso la scuola dell'infanzia comunale Girasole-Palomar di Castelnovo di Sotto nella sezione dei bambini di quattro anni "Palomar". Questo contesto scolastico si caratterizza per un ambiente educativo fortemente connesso con il territorio; la scuola, infatti, collabora con gli altri servizi scolastici, culturali e socio-sanitari, in un'ottica di comunità educante e di progettazione inclusiva. La scuola dell'infanzia comunale Girasole-Palomar è composta da due sezioni di 3 anni, due di 4 anni, due di 5 anni e una sezione mista di 4-5 anni. L'organizzazione interna della scuola riflette una visione pedagogica attenta alla qualità degli spazi, considerati come ambienti ricchi di stimoli e significati, in cui il bambino possa divenire costruttore del proprio percorso di conoscenza. Nello specifico, la qualità dello spazio è il risultato dell'interazione tra molteplici elementi: le caratteristiche strutturali, la qualità e la quantità dei materiali presenti, l'organizzazione funzionale e le percezioni polisensoriali. Durante lo svolgimento del progetto, l'utilizzo consapevole e rispettoso degli spazi e dei materiali ha rappresentato un elemento di fondamentale importanza.

In particolare, la sezione è composta dai seguenti spazi: spazio per svolgere l'assemblea mattutina, spazio tavoli, spazio costruttività, spazio tavolo luminoso, spazio lettura, spazio messaggeria e l'atelier. Ogni ambiente è ricco di materiale diversificato, come materiale commerciale, naturale, di riciclo o materiale autoprodotta. La disposizione dei materiali negli angoli strutturati è chiara ed efficace e i bambini vi possono accedere in modo autonomo. Un altro spazio importante è la piazza, luogo di incontro con le altre sezioni, che favorisce la circolarità di idee, l'attività libera e il movimento. Anche questo contesto è articolato in diversi centri di interesse, come ad esempio il teatro e lo spazio travestimenti per lo sviluppo del linguaggio artistico della narrazione e del gioco simbolico. Per lo svolgimento del percorso didattico sono stati utilizzati maggiormente l'atelier e lo spazio messaggeria; l'atelier, in quanto luogo di creatività e libertà in cui i bambini possono sperimentare differenti tecniche pittoriche e manipolative; lo spazio messaggeria, pensato come contesto comunicativo nel quale i bambini possano preparare, inviare e ricevere messaggi. Questa attenzione alla qualità dell'ambiente ha avuto effetti diretti sulla costruzione delle metafore visive. I bambini, attraverso un'interazione attiva con materiali diversi, sono stati sostenuti nella creazione di analogie, trasformazioni simboliche, abbinamenti inusuali ovvero tutti processi che presuppongono un'intelligenza creativa e divergente.

Analizzando più da vicino il contesto specifico della sezione, essa è composta da venticinque bambini di quattro anni e si presenta piuttosto eterogenea nei livelli di apprendimento. Sono presenti bambini con Bisogni Educativi speciali che seguono la progettazione della sezione, tra cui due bambine con certificazione ai sensi della legge 104/92 (disturbo dello spettro autistico) e diversi bambini con differenti provenienze socio-culturali e livelli di padronanza linguistica.

L'ideazione del percorso didattico è stata elaborata in continuità con la progettazione di sezione sul tema della comunicazione e del messaggio. In particolar modo sono state svolte precedentemente discussioni e riflessioni a grande gruppo sulla tematica del messaggio e della comunicazione; da questi confronti i bambini sono stati invitati a condividere le loro esperienze e conoscenze in merito alle diverse modalità con cui è possibile comunicare. Questi scambi di pensieri, svolti a grande gruppo, hanno permesso di riflettere su che cosa significhi "inviare o ricevere un messaggio" e attraverso quali canali questo possa avvenire. È emerso con chiarezza che i bambini possiedono una visione ampia di comunicazione, che va oltre il solo linguaggio verbale. Hanno infatti riconosciuto altre forme di scambio, come l'uso di emoji, simboli, immagini e disegni, come si dimostra dalla trascrizione delle conversazioni sottostanti.

Conversazioni a grande gruppo:

Che cos'è un messaggio?

Quando vuoi dire una parola o qualcosa ad un amico, come ti voglio bene o ciao

Nel messaggio si possono anche chiedere delle cose...anche se vuoi fare un gioco...

Come si fa un messaggio?

Si prende un foglio piccolo e si fa un disegno bello, ci metto la foto...quella dell'amico così si sa per chi è...e anche la mia...così si sa che il messaggio è mio...

Poi un messaggio si può scrivere anche con il telefono...

Quando mia mamma non c'è, la nonna scrive delle cose e io mando la faccina con le nuvole intorno oppure l'angelo con un cerchio in testa...

Io conosco la faccina che piange dalla gioia...le lacrime sono a cascata...quella faccina si chiama smile...

C'è anche quella che fa l'occhiolino...

Quella con i cuoricini sugli occhi...

Sembra innamorato di una persona che ha visto oppure vede qualcosa di bello e fa così...

Le faccine servono per spiegare cosa vuoi dire all'altro...

Se sei felice o se sei triste...

C'è anche quella arrabbiata...

Oppure con la bocca dritta è confuso...

Le osservazioni emerse durante i momenti di confronto sono state il punto di partenza per la progettazione del percorso didattico; in particolare, l'attenzione si è focalizzata sulla metafora visiva come possibile estensione di questi linguaggi alternativi, con l'intento di offrire ai bambini uno strumento espressivo, originale, creativo ed inclusivo. In questo senso, la metafora diventa uno strumento accessibile a tutti, favorendo la condivisione di messaggi personali e in modo autonomo.

4.2.2 Gli obiettivi

Il progetto è stato articolato in riferimento ai campi di esperienza *“Immagini, suoni, colori”* (Miur, 2012 p.20) e *“La conoscenza del mondo”*, (Miur, 2012, p.22) con i rispettivi traguardi per lo sviluppo della competenza presenti nelle Indicazioni Nazionali (2012). Per quanto riguarda il campo *“Immagini, suoni, colori”* l'obiettivo principale è stato offrire ai bambini occasioni di esplorazione dei materiali e sperimentazione dei linguaggi espressivi e artistici, stimolando la creatività e ricercando nuovi significati. Come sottolineato dalle Indicazioni Nazionali del 2012 (p.20) *“l'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti”*. In particolare, i traguardi per lo sviluppo della competenza (Miur, 2012, P.20) che sono stati prefissati sono:

- *“Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente”;*
- *“Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative”;*

Parallelamente nel campo *“La conoscenza del mondo”* (Miur, 2012, p.22), il progetto ha permesso di promuovere l'osservazione, il confronto e la classificazione degli oggetti, indagandone principalmente forma e funzione per trovare somiglianze e differenze e attivare il processo metaforico. In riferimento ai traguardi per lo sviluppo della competenza (Miur, 2012, p.22):

- *“il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità”*

Infine, uno degli obiettivi fondamentali del progetto didattico è stato quello di promuovere una didattica inclusiva, attraverso la scelta di concrete strategie ispirate all'Universal Design for Learning. In particolare, sono stati valorizzati due principi chiave: *fornire molteplici mezzi di azione ed espressione e fornire molteplici mezzi di coinvolgimento* attraverso la partecipazione condivisa e la promozione della collaborazione. Per quanto riguarda il primo principio proposto, ogni piccolo gruppo ha avuto la possibilità di scegliere in che modo rappresentare la propria metafora visiva, scegliendo tra diverse opzioni: l'elaborazione grafica direttamente intorno all'oggetto tridimensionale, la rappresentazione intorno alla fotografia dell'oggetto in formato bidimensionale o la costruzione della metafora mediante materiali di recupero. Inoltre, la costruzione di metafore visive con un significato condiviso ha offerto la possibilità di creare uno strumento di comunicazione accessibile a tutti.

4.2.3 I materiali

Per lo svolgimento della progettazione sono stati scelti sette oggetti in base alle loro caratteristiche sensoriali, materiche e funzionali. La scelta è ricaduta su materiali appartenenti a diverse categorie come oggetti naturali, di uso quotidiano e oggetti di cancelleria scolastica, con l'intento di offrire stimoli diversificati. In particolare, sono stati selezionati materiali direttamente all'interno della sezione, risultando quindi già noti e parte integrante della loro esperienza quotidiana. La scelta di utilizzare oggetti conosciuti, infatti, ha rappresentato una sfida educativa consapevole, pensata per stimolare nei bambini la capacità di superare la funzione familiare e universalmente riconosciuta dell'oggetto, al fine di generare un nuovo significato. Nello specifico, sono stati scelti i seguenti oggetti: una pietra (*figura 5*), una pigna (*figura 6*), le forbici (*figura 7*), un pennello (*figura 8*), lo scotch di carta (*figura 9*), una tazzina da caffè di plastica (*figura 10*) e uno specchio (*figura 11*)



Figura 5 "La pietra"



Figura 6 "La pigna"



Figura 7 "Le forbici"



Figura 8 "Il pennello"



Figura 9 "Lo scotch di carta"



Figura 10 "La tazzina da caffè"



Figura 11 "Lo specchio"

4.2.4 Le attività

Il percorso didattico progettato è stato articolato in sei attività principali. Durante la prima attività i bambini sono stati suddivisi in sei piccoli gruppi da quattro per favorire una partecipazione più attiva e per creare uno spazio di dialogo condiviso. L'attività ha previsto una prima fase di scelta dell'oggetto tra quelli proposti, successivamente si è svolta una fase di osservazione, in cui l'attenzione si è focalizzata sugli aspetti visivi dell'oggetto come forma, colore e dettagli. Infine, attraverso un'esplorazione di tipo polisensoriale, i bambini hanno potuto toccare, manipolare e interagire con l'oggetto cogliendone somiglianze e funzione. La discussione all'interno del gruppo è stata stimolata da alcune domande guida per orientare l'attenzione e attivare il processo metaforico. Alcuni esempi di domande sono: *"Conosci questo oggetto? Come si chiama? Che forma ha quest'oggetto? Ha qualcosa di speciale? Assomiglia a qualche oggetto che c'è qua in atelier? A cosa serve? Come si usa?"*

La seconda attività ha rappresentato il cuore del percorso didattico, in quanto si è cercato di attivare nei bambini la fase iniziale del processo metaforico di trasformazione dell'oggetto dato in qualcos'altro. In particolare, il lavoro è stato orientato alla costruzione collettiva di nuove associazioni tra l'oggetto e altri elementi appartenenti a contesti differenti, generando una metafora visiva. Anche in questo caso la discussione è stata guidata da domande stimolo come *"Cosa ti ricorda questo oggetto?" "Ti fa pensare a qualcos'altro che conosci? "Come potremmo trasformarlo?" Cosa potrebbe diventare?"*. Una volta definita la metafora è stato chiesto ai bambini di scegliere la modalità con cui rappresentarla, nel rispetto dei principi UDL *fornire molteplici mezzi di azione ed espressione*. Ogni gruppo ha potuto decidere se raffigurare graficamente la metafora intorno all'oggetto tridimensionale, lavorare su una fotografia dell'oggetto in formato bidimensionale oppure costruire

una nuova composizione utilizzando materiali di recupero. L'attività è stata ripetuta con ciascuno dei sei gruppi, portando alla realizzazione di sei metafore visive.

La terza attività del percorso ha avuto l'obiettivo di valorizzare la metafora visiva come autentico strumento di comunicazione tra pari. In particolare, è stato proposto ai bambini di immaginare la propria metafora come un messaggio rivolto agli altri, attivando così una ricerca collettiva di un significato comunicativo chiaro e condiviso. Come per le attività precedenti, anche questa è stata guidata da domande stimolo come *“Cosa vuoi dire al tuo amico con il/la tuo/a (metafora visiva creata)?”* *“La vostra (metafora visiva) vi fa venire in mente un momento in cui eri felice/triste/sorpreso...?”* *“Se la vostra (metafora visiva) potesse parlare, cosa direbbe?”*

Durante la quarta attività i bambini hanno avuto l'opportunità di presentare, condividere e rielaborare a grande gruppo le metafore visive realizzate nei gruppi di lavoro. A turno ciascun gruppo ha raccontato ai compagni le osservazioni e i pensieri iniziali intorno all'oggetto, le idee emerse durante la trasformazione e la scelta finale del significato comunicativo.

In alcuni casi, durante l'attività precedente di confronto è emerso un duplice significato associato alla stessa metafora. Per questo motivo, per favorire una scelta condivisa e partecipata, è stato proposto ai bambini una votazione. A ciascun bambino è stato consegnato un cartoncino circolare mentre alle insegnanti sono stati consegnati due cestini, ciascuno corrispondente a uno dei significati proposti. Ogni bambino è stato invitato a esprimere la propria preferenza inserendo il cartoncino nel cestino che rappresentava il significato ritenuto più rappresentativo.

A conclusione del percorso didattico sono state realizzate delle flashcard raffiguranti le metafore visive. Insieme ai bambini è stato ripreso il significato attribuito ad ogni metafora creata e sono state poi posizionate all'interno delle “scatole dei messaggi” nello spazio messaggeria. In questo modo, ogni bambino può utilizzare in modo libero e autonomo le metafore create per inviare messaggi ai compagni, trasformando così le esperienze vissute in uno strumento concreto di espressione e relazione.

4.3 Lo sviluppo della progettazione

Per illustrare lo sviluppo della progettazione, si è scelto di presentare il lavoro svolto da ogni singolo gruppo, seguendo il percorso dalla fase di esplorazione dell'oggetto fino alla creazione della metafora. Questa scelta nasce dalla volontà di valorizzare il processo di apprendimento di ogni gruppo, evidenziando in particolare come le idee emerse abbiano influenzato e stimolato reciprocamente il pensiero degli altri. Per questo motivo, per rendere visibile il percorso cognitivo e creativo compiuto dai bambini, verranno trascritte le parole dei bambini.

4.3.1 Gruppo 1: *“Il cammello maggiordomo”*

Il primo gruppo di lavoro ha scelto di esplorare con l’oggetto “pietra”. Durante la fase di osservazione e manipolazione dell’oggetto, i bambini hanno attivato le proprie conoscenze pregresse per identificare l’oggetto, descriverne la forma e immaginarne una funzione. Alcune osservazioni hanno rivelato una grande capacità di astrazione e di associazione con oggetti simili, attivando così spontaneamente il processo metaforico:

“Ha la forma di stivale, perché c’è quello dove ci mettono le punte delle dita”

“Sembra anche un vetro”

“Perché se la metti così sembra una sedia, se la metti così una torre”

“A me sembra anche un cammello, come quelli che abbiamo di là l’animale finto”

“Serve per costruire, per fare tipo delle montagne di sassi, uno grande, uno un po' più medio, uno un po' più piccolo, uno un po' più piccolo e alla fine si mette un sasso piccolissimo, alla fine fai la torre per fare yoga”

In alcuni casi, la pietra è stata associata a esperienze personali e ricordi vissuti, facendo anche associazioni tra la forma dell’oggetto e i luoghi in cui può essere ritrovato *“L’ho trovato anche in montagna ma era a forma di rotondo, tutto rosa... però era un diamante”* *“Se lo metti così sembra proprio una montagna”*

Dopo un momento di confronto collettivo, durante il quale sono state riprese e riorganizzate le idee emerse nella fase precedente, si è giunti a una decisione condivisa su quale idea sviluppare per la creazione della metafora visiva. I bambini hanno deciso spontaneamente di procedere con un voto a maggioranza e la scelta finale è ricaduta sull’idea del “cammello”. Con entusiasmo e spirito collaborativo, hanno inoltre deciso di costruire la metafora utilizzando materiali di riciclo presenti in sezione. Anche la scelta dei materiali da usare è stata accurata e ragionata. I bambini hanno spesso proceduto per tentativi: sperimentavano un oggetto, lo osservavano, lo confrontavano con l’idea che volevano rappresentare e, se non convinti lo sostituivano con uno più adatto.

Durante la fase di realizzazione e costruzione della metafora visiva (figura 12), il gruppo ha mostrato un forte coinvolgimento cognitivo ed emotivo. L'osservazione reciproca, il dialogo continuo, la condivisione delle idee hanno reso il lavoro un vero processo collaborativo di costruzione e riflessione.

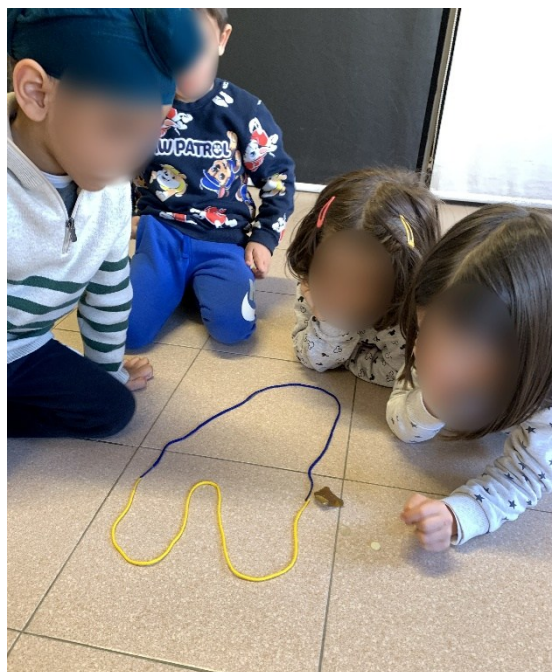


Figura 12 Costruzione della metafora visiva "il cammello maggiordomo"

Ad esempio, contando ad alta voce un bambino ha sottolineato il numero di zampe di un cammello "Uno, due, tre, quattro zampe" e subito dopo un altro ha notato "Noi ne abbiamo fatte due" riconoscendo la differenza e attivando così aggiustamenti al lavoro "Ce ne servono delle altre" (figura 13).



Figura 13 Costruzione della metafora visiva "il cammello maggiordomo"

C'è stata anche una particolare cura per il dettaglio, in particolare per le proporzioni delle parti del corpo, mostrando la capacità di adattare e modificare il materiale a disposizione.

“È un po' piccola la testa”

“Possiamo metterci questa intorno così è più grande”

Infine, la riflessione si è estesa anche sugli aspetti realistici dell'animale, con l'obiettivo di modellare sempre di più la forma per renderla più somigliante possibile.

“Il collo del cammello è lungo così”

“Potremmo cambiare questi occhi con quelli che sono più piccoli”

“E un po' curvo il collo”

Riassumendo, ogni intervento ha testimoniato l'attivazione di processi cognitivi complessi da parte dei bambini (figura 14)



Figura 14 Costruzione della metafora visiva "il cammello maggiordomo"

Una volta terminata la creazione della metafora visiva (figura 15), è cominciata la fase di ricerca del significato. Ai bambini è stato chiesto che cosa avrebbero voluto comunicare a un amico attraverso il “cammello” realizzato. La domanda ha stimolato immaginazione e creatività, dando origine all'invenzione, da parte di una bambina, del gioco “il cammello-maggiordomo”. La sua idea ha subito catturato l'interesse e l'entusiasmo del gruppo, che ha deciso di adottarla come significato condiviso della metafora creata.

Forse facciamo finta che esista un cammello un po' uguale, facciamo che un bimbo diventa un cammello e dice una cosa al cammello finto... tipo te (Alessandro) sei il cammello e dici delle cose... dobbiamo pensare a delle cose, tipo di al cammello di fare questo, di al cammello di comprare questo, così...

“È quindi un cammello che fa fare delle cose?”

“Sì, perché è come il maggiordomo che deve fare tutto”

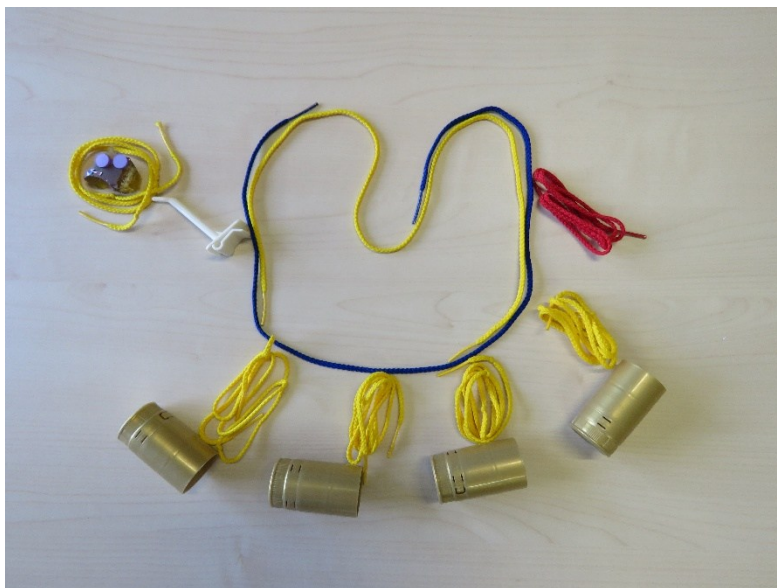


Figura 15 "Il cammello maggiordomo"

Durante la restituzione a grande gruppo, i bambini hanno raccontato in prima persona il percorso svolto nei piccoli gruppi, dimostrando capacità di rielaborazione e memoria dell'esperienza vissuta.

“Abbiamo fatto un cammello”

“Siamo partiti dalla testa”

“Da una pietra” “Mi sembrava rotonda come la testa di un cammello”

“Poi abbiamo fatto le gobbe con i fili”

“La testa del cammello era po' piccola e l'abbiamo ingrandita con il filo”

“Abbiamo anche fatto delle votazioni per decidere cosa fare” “Ci siamo un po' divisi”

“Poi tantissimi dicevano cammello e abbiamo deciso”

Durante questo momento di confronto, è stato proposto, da un altro membro del gruppo, un nuovo gioco simbolico simile ad un “telefono senza fili”: *“Se diamo il cammello ad un amico vuol dire che*

se qualcuno faceva il cammello diceva ad un altro cammello una parola in una lingua strana e poi lo dice a un altro”

Per arrivare alla scelta condivisa del significato da attribuire alla metafora, si è deciso, insieme agli insegnanti, di coinvolgere i bambini in una votazione (figura 16). Prima di esprimere la propria preferenza, i bambini hanno avuto la possibilità di sperimentare concretamente entrambe le proposte di gioco, così da comprenderne bene le dinamiche e le regole. Una volta conclusa questa fase, è stato consegnato ad ognuno un cartoncino per il voto e sono stati predisposti due cestini, corrispondenti ai due significati. Al termine della votazione sono stati contati (figura 17) insieme ai bambini i cartoncini e con grande partecipazione è stato proclamato il significato vincitore: “il cammello maggiordomo”.



Figura 16 Votazione per la scelta del significato



Figura 17 Conteggio della votazione

4.3.2 Gruppo 2: “La palla supersonica”

Il secondo gruppo di lavoro, dopo essersi confrontato, ha scelto di utilizzare lo scotch di carta. Anche in questo caso i bambini sono stati guidati nell’osservazione, esplorazione e manipolazione dell’oggetto, attivando le proprie conoscenze per descriverne forma e funzione.

“È un cerchio”

“Può rotolare”

“E poi può fermarsi”

“Serve per attaccare”

Successivamente i bambini hanno elaborato in modo immediato e spontaneo associazioni, formulando confronti e analogie tra lo scotch di carta e altri oggetti o elementi del loro vissuto quotidiano.

“Si può usare come pancino di una persona”

“Sembra un pallone”

“Una guancia”

“Una palla” “La palla è rotonda come lo scotch”

“Anche un palloncino”

“Oppure le ciglia”

“Gli occhi”

“Dei braccialetti”

“Un volante sembra o una ruota di una macchina”

“O una testa”

Dopo un momento di confronto e di rielaborazione condivisa delle idee precedenti, il gruppo ha raggiunto un accordo sulla trasformazione dell’oggetto scelto e sulla creazione della metafora visiva. La scelta finale è ricaduta sulla “palla” e si è deciso di rappresentarla graficamente intorno all’oggetto tridimensionale. In particolare, dopo aver tracciato il contorno dello scotch (*figura 18*) sono emerse spontaneamente riflessioni e proposte su cosa disegnare intorno, dando avvio a un processo creativo collettivo che ha portato alla costruzione condivisa di una storia (*figura 19*) (*figura 20*).

“Stiamo facendo una palla supersonica perché va avanti e indietro e non si ferma mai, guarda ha le batterie qua, coloro questi due pezzettini perché qua c’è proprio la batteria, non voglio che si bagni quando ci sono dei temporali”

“I bimbi usano la palla”

“Possiamo disegnare dei bimbi che giocano a palla, qua intorno”

“Faccio io l’altro bimbo”

“Io voglio fare prima l’erba”

“Io faccio un temporale”

“Qua ci sono i temporali perché sono a Milano... oh no! Mi sono dimenticato una cosa importantissima dove piove a Milano, gli uragani! Qua c'è il cielo azzurro, qua gli uragani”

“Ci faccio le nuvole”



Figura 18 Tracciato del contorno



Figura 19 Creazione della palla supersonica



Figura 20

Conclusa la costruzione della metafora visiva (figura 21), si è avviata la fase di esplorazione del significato per comunicare con gli altri. Anche in questo caso è stato chiesto cosa avrebbero voluto comunicare a un amico.

“Io vorrei darlo ad Albi e voglio dirgli “mio amico del cuore”

Se potesse parlare cosa potrebbe dire?

“Può dire ti voglio bene, voglio essere tuo amico, vuoi giocare con me”

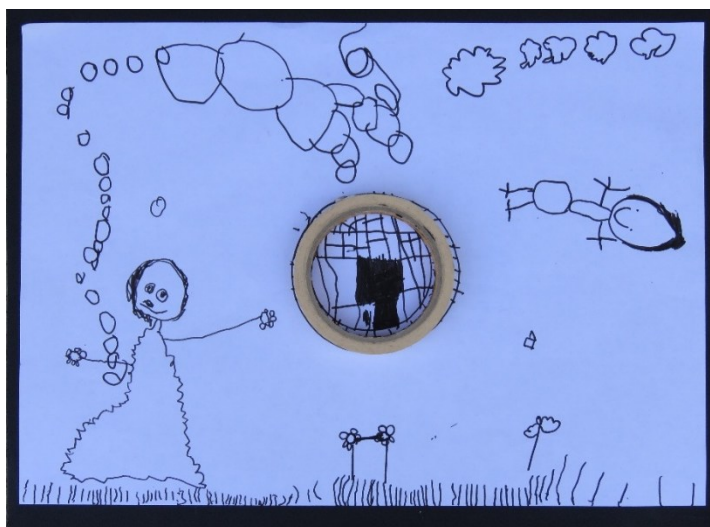


Figura 21 "La palla supersonica"

Durante la restituzione a grande gruppo i bambini hanno raccontato e condiviso idee e pensieri, spiegando con parole proprie le scelte compiute e le trasformazioni immaginate.

“Lo scotch sembrava la palla”

“Abbiamo scelto di fare la palla con il motore”

“E qua c'è anche un uragano”

“L'abbiamo disegnato con il tratto pen”

“I bambini giocano con la palla supersonica...si chiama così perché si può usare anche con la pioggia, la neve...sempre”

“Vuol dire che chiedo all'amico di giocare a palla”

Inoltre, è stato chiesto loro di riflettere maggiormente sul collegamento tra lo scotch e la palla. I bambini in modo naturale e immediato hanno riconosciuto alcune caratteristiche comuni e somiglianze, avviando così la prima fase di trasformazione del processo metaforico.

“Lo scotch è diventato la palla perché è rotonda”

“Poi lo scotch rotola come la palla”

Per dare forma al significato attribuito, i bambini hanno espresso il desiderio di costruire concretamente la loro “palla supersonica”, rendendola speciale e diversa da tutte le altre perché pensata e personalizzata da ciascuno. Nelle mattine successive, uno alla volta, ogni bambino ha decorato la palla, disegnando con cura il “motore” e aggiungendo dettagli secondo la propria fantasia (figura 22).



Figura 22 "Realizzazione della palla supersonica"

4.3.3 Gruppo 3: "Il lupo"

Il terzo gruppo di lavoro ha scelto di esplorare come oggetto, le forbici, dimostrando una notevole capacità di osservazione e manipolazione dell'oggetto. Attraverso l'interazione diretta, i bambini hanno colto somiglianze e creato associazioni tra le forbici e altri oggetti, anche presenti in atelier per tipo di materiale e forma. Questo ha attivato in modo spontaneo il processo metaforico, dando avvio a nuove interpretazioni e trasformazioni.

Cosa si può fare con la forbice?

"Posso tagliare"

"Qua mi sembra che ha delle orecchie da orso"

"Ha una punta"

"Così sembra una bocca"

"Assomiglia a quelli là (indicando la molla dello specchio) perché hai ganci, vedi?" (figura 23)

"A me sembra anche un occhiale, queste vanno dalle orecchie e poi questi vanno davanti negli occhi... Ma servono quelle fitte, fitte che tagliano e sono belle grandi" (figura 24)

"Se fai così sembra uno che si sta arrabbiando con i baffi" (figura 25)

"Assomiglia anche a quello là in alto, vicino al mio sacco, perché ha i ganci. Quello che serve a mettere i piatti...non quelli che mettiamo le cose da mangiare ma quelli per suonare"

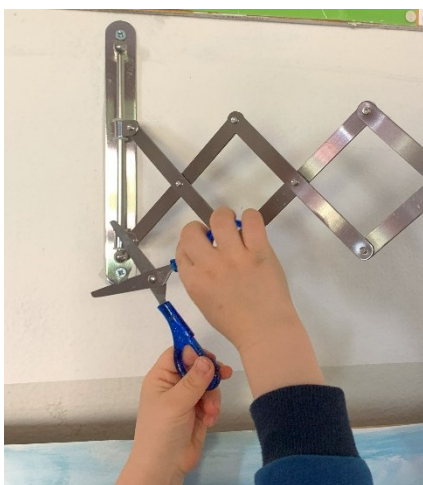


Figura 23 "Somiglianze con oggetti in atelier"



Figura 24



Figura 25

“Se lo metti così sembra una X”

“Questa parte a me sembrano degli occhi, sembra proprio un lupo perché qua è la bocca e questi sono gli occhi”

Successivamente, dopo un breve confronto, il gruppo si è trovato presto in accordo; tutti, infatti, erano entusiasti all'idea di costruire un lupo utilizzando materiali di recupero. Con grande partecipazione, ognuno si è messo alla ricerca, all'interno della sezione, degli oggetti più adatti per rappresentare l'idea comune. La costruzione è avvenuta passo dopo passo, lasciando spazio alle proposte di ciascuno. I bambini hanno dimostrato una grande capacità di collaborazione e scambio condiviso (Figura 26).

“Possiamo farlo come vogliamo, o disegnarlo o costruirlo... Io voglio costruirlo”

“A me mi ricorda il muso, questi sono gli occhi”

“Questo sembra uguale alla bocca del lupo”

“Io mi ricordo anche questo, che i lupi “aulano” alla luna”

“I lupi escono dalla sua capanna quando c'è buio e dopo è tutto nero” “Qua ci possiamo fare tutto nero con una striscia tutta nera, lo facciamo con un foglio nero”

“Nella bocca manca la lingua”

“Vado io a prendere la lingua rosa pelle”

“Mancano le orecchie”

“Io vado a cercare le orecchie”

“Io faccio la coda” “Manca la luna qua” “Io la vorrei di colore bianco” “È rotonda”



Figura 26 Costruzione della metafora visiva "il lupo"

Conclusa la costruzione della metafora visiva (figura 27), il gruppo è passato alla fase di riflessione sul significato, con l'intento di dare voce a ciò che avevano creato e di condividerlo con gli altri. Alla domanda “Che cosa avrebbero voluto dire con il lupo ad un amico?” un bambino ha risposto dando vita ad un nuovo gioco, il “gioco del lupo e delle streghe”.

“Allora facciamo così, adesso giochiamo qua ai lupi. Facciamo finta che la più grande che sei te, sei la strega, e noi i lupi. Devi toccare un bimbo nella schiena e trasformi come vuoi, o un lupo diverso o uno stivale e dopo quando ci sono due stivali ci diamo la mano e torniamo lupi...Allora facciamo questo gioco?”

“Se fai un canguro, una rana, un cammello, se fai tutti gli animali diversi dopo non vince nessuno e dobbiamo fare di nuovo da capo. Se fai Alberto cammello e dopo Ersilia cammello ci diamo la mano e vinciamo tutti e due”

“Dopo possiamo giocare tutti insieme di là e agli altri dobbiamo dirglielo”

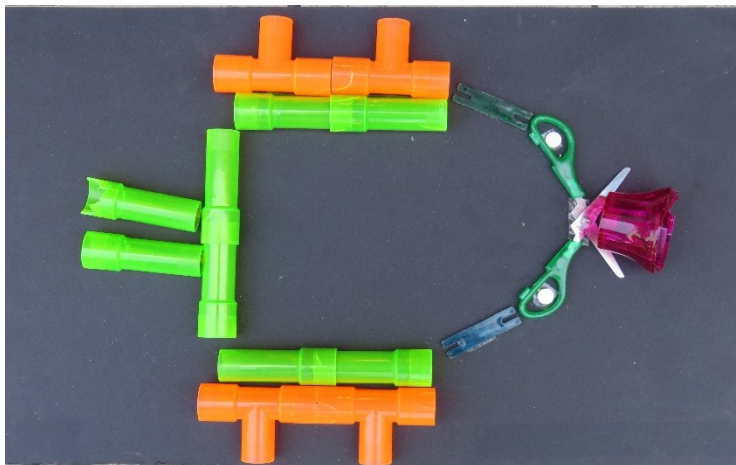


Figura 27 "Il lupo"

Durante il momento dell'assemblea collettiva, i bambini hanno condiviso i pensieri sviluppati nel piccolo gruppo, spiegando le regole del “gioco del lupo”. Alla richiesta di ripensare al legame tra l'invenzione del gioco del lupo e l'oggetto iniziale di partenza (le forbici) per rendere maggiormente visibile il processo metaforico, un bambino ha così motivato: *“Mi è venuto in mente perché facciamo come fanno i lupi, abbiamo trasformato le forbici in lupo e anche voi streghe dovete trasformare i bambini in quello che vogliamo”*

Infine, per interiorizzare maggiormente le regole e le modalità di gioco, è stata realizzata una breve simulazione in sezione. L'esperienza ha suscitato grande entusiasmo nei partecipanti, che si sono mostrati attivi e divertiti durante l'attività.

4.3.4 Gruppo 4: “La foglia”

Il quarto gruppo di lavoro ha scelto di soffermarsi maggiormente sullo studio di un oggetto naturale: la pigna. Dopo una prima osservazione, sono emerse supposizioni e ipotesi per descriverne la forma, facendo spontaneamente paragoni con oggetti e materiali conosciuti.

“Sembra un uovo”

“No, una nocciolina o una pallina quasi”

“Ci sono dei bastoni per pungere”

“Sembra una trottola”

Un aspetto significativo emerso durante il confronto è stata la tendenza ad associare la pigna a ricordi personali ed esperienze passate.

“Mi ricorda un fiore in giardino, sembra la margherita perché ha il bocciolo sopra e questi sono i petali”

“Io l’ho vista la pigna nel mio giardino, nell’erba e mi ricordavo che si arrotolava come una palla e una trottola” (figura 28)

“A me ricordano delle foglie sugli alberi, questo sembra il “bocciolo” (il picciolo)”



Figura 28 "la pigna trottola"

La scelta di un elemento naturale ha portato i bambini ad andare oltre l'osservazione visiva, stimolando la curiosità verso altri aspetti sensoriali, come l'odore, favorendo così un'esplorazione più completa e multisensoriale dell'oggetto.

“Profuma di pigna”

“Sembra limone”

“Di castagna”

“Io sento l'odore della margherita”

“Anche di ramo”

“Prima era attaccata e poi è cascata”

“Si era attaccata con il “bocciolo” (picciolo)”

Per la creazione e rappresentazione della metafora, i bambini hanno dimostrato sicurezza e determinazione nella scelta. Hanno deciso di lavorare sull'idea della “foglia” e di rappresentarla graficamente intorno all'oggetto tridimensionale. Nello specifico, hanno iniziato tracciando il contorno della pigna (Figura 29) e successivamente hanno sviluppato una chiara organizzazione su cosa aggiungere intorno, dando vita ad una composizione collettiva (figura 30).



Figura 29



Figura 30

“Ci facciamo il ramo”

“E un albero anche”

“Qua perché gli alberi iniziano da qua”

“Io faccio il ramo...così va bene?”

“Io l’erba”

“Io faccio delle altre foglie”

“Se facciamo dei fiori?”

“Qua faccio io

“È il collo quello?”

“Anche io faccio Cosimo... io ho i capelli lunghi quindi li faccio lunghi”

“Io faccio Tommi bebè qua vicino a Cosimo”

La narrazione condivisa ha permesso di costruire una storia intorno alla metafora visiva (Figura 31): la storia di una famiglia rappresentata dai membri stessi del gruppo. La narrazione libera e personale ha influenzato anche la scelta del significato da attribuire, diventando una scelta quasi naturale.

“Io vorrei dirgli che è bello perché c’è l’Isabella grande e Tommi bebè ...può dirgli ti voglio bene”

“Perché le pigne se uno te le dà vuol dire che ti vuole bene...tipo Tommi che mi vuole bene”

“Perché anche Tommi vuole bene alla pigna”

“Allora, l’Isabella è la mamma, Cosimo è il papà e io sono il bebè”

“E noi siamo tutti sotto alla pigna foglia ed è buio e potrebbe dire ti voglio bene”

“Ci abbraccia”



Figura 31 "La foglia"

Durante la restituzione a grande gruppo (figura 32), i bambini hanno rielaborato e integrato il significato attribuito precedentemente, introducendo anche in questa metafora la dinamica del gioco.

“Le punte ci sembrano delle foglie, perché tutte le foglie hanno delle righe”

“Poi abbiamo disegnato gli uomini, l’Isabella, Cosimo e Tommi bebè”

“Io sono il papà, l’Isabella la mamma e Tommi il bebè”

“È una famiglia”

“La pigna era “ti voglio bene” “ma si può fare il gioco della famiglia”



Figura 32 "Restituzione a grande gruppo"

4.3.5 Gruppo 5: *“L’orso trasforma animali”*

Il quinto gruppo di lavoro ha preferito concentrarsi sull’osservazione e sull’analisi del pennello tra i vari oggetti messi a disposizione. Durante l’attività, sono emersi numerosi dettagli legati alle sue caratteristiche, con particolare attenzione verso la forma e la funzione dello strumento. L’osservazione è stata condotta con cura, soffermandosi sugli elementi distintivi che definiscono il pennello.

“A forma marrone e bianca...a dipingere”

“È fatto a riga, è una riga...serve per quello, un disegno”

“Allora questo pennello non è tutto una riga, perché guardate qui ha una curva e qui diventa un po' più piccolo. Ha tanti fili apposta per colorare, qui c'è solo del ferro messo sul legno, perché il bastone è fatto di legno. Guardate bene il ferro, vedete che qua ha dei buchini a righe tutto intorno al pennello”

“Questo serve fare così” (gesto del dipingere)

Anche in questo piccolo gruppo, fin dalle prime fasi dell’attività, sono state evidenziate spontaneamente le somiglianze con altri oggetti. Questo ha dato avvio al processo metaforico, in cui il pennello ha iniziato a trasformarsi e ad assumere nuovi significati attraverso l’immaginazione e l’associazione creativa.

“Una L guarda di Leo...guarda qua può fare anche un sole, metà sole”

“Metà arancia”

“O meglio la luna” (figura 33)



Figura 33 "Metà luna"

“E poi può fare anche la coda di un lupo, così”

“Oppure la coda della volpe”

“Se si mette questo così una casa o una freccia”

A me sembra...mi fa il solletico, può essere un massaggia mani” (Figura 34)

“Anche la coda dell’orso”



Figura 34 "Un massaggia mani"

Successivamente, i bambini hanno rielaborato insieme idee e riflessioni dimostrando collaborazione e consapevolezza. Hanno deciso di approfondire l'idea della "coda dell'orso", emersa durante l'attività precedente. Alla domanda su come la volessero rappresentare, la risposta è stata unanime: ciascuno ha manifestato la volontà di costruirla utilizzando materiali di riciclo presenti in sezione.

"Allora ragazzi decidiamo insieme"

"Facciamo l'orso o la coda della volpe"

"La coda dell'orso, però facciamo anche tutto l'orso"

"Allora orso"

"Orso"

"Io voglio costruirla"

"Con oggetti"

Nel momento di costruzione e creazione della metafora visiva (*figura 35*), anche in questo caso è nata spontaneamente dai bambini una narrazione collettiva e condivisa, frutto di un flusso di pensieri naturali. L'aggiunta progressiva di nuovi elementi alla composizione generava idee sempre più ricche che arricchivano e completavano il racconto comune.

"Qua c'è la coda e qua la testa"

"Le gambe"

"Qua faccio la caverna con le provviste per l'orso"

"L'orso dorme"

"Qua c'è la strada con le pietre perché dà cose per altre cose... l'orso le dà agli amici e riceve altre cose"

"Questi sono i fiori"

"Uno, due tre, quattro zampe"

“Manca il naso...ecco il naso”

“Questo è l'albero”

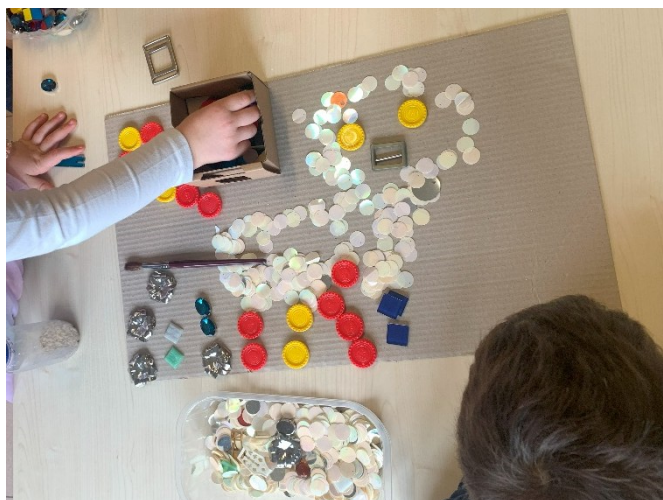


Figura 35 "Costruzione della metafora visiva"

Conclusa la costruzione della metafora visiva (figura 36), il gruppo si è dedicato a un momento di riflessione sulla scelta del significato. Anche in questo gruppo, la costruzione della metafora visiva ha condotto i bambini a creare un gioco di trasformazione, chiamato *l'orso trasforma animali*. I bambini hanno definito con chiarezza le regole e il gioco è stato sperimentato a piccolo gruppo.

“Possiamo fare che è l'orso trasforma animali...il gioco è che non bisogna trasformarsi senza che l'orso ti ha toccato... tu (orso) devi toccare gli altri, ma se non hai toccato nessuno allora gli altri non si possono trasformare...quando tocchi qualcuno devi trasformarti nell'animale che hai trasformato e farlo indovinare agli altri... tu non devi dirlo, devi pensare poi lo dici a piccola voce così, lui si trasforma e gli altri devono indovinare l'animale. Il gioco è valido mentre lo fai...sai cosa vuol dire quello che ho detto? Che il gioco è valido per 11 minuti...perché altrimenti quel gioco è molto faticoso e quindi la ragazza si stanca o il maschio”

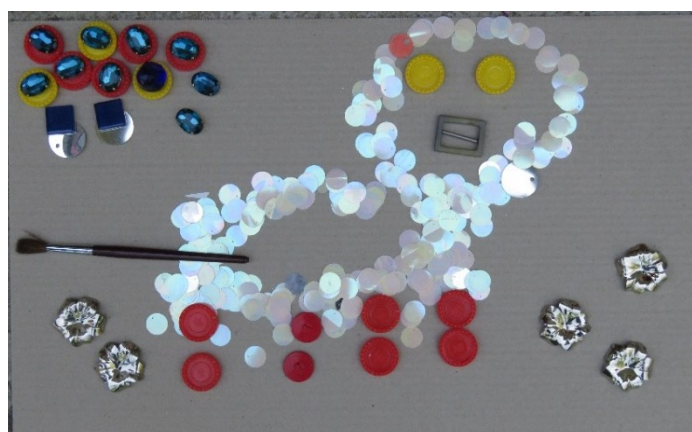


Figura 36 "L'orso trasforma animali"

Nel momento di condivisione collettiva, dopo aver ripercorso il processo avvenuto a piccolo gruppo, i bambini hanno revisionato e precisato ulteriormente le regole del gioco. Definendone con maggiore chiarezza l'inizio e la conclusione.

“Abbiamo inventato il gioco dell’Orso trasforma animali... alcuni sono dei bimbi e un altro fa l’orso che deve dire in che cosa vuole trasformarlo. Il bimbo che toccato l’orso si trasforma. E gli altri bimbi devono scappare dall’orso per non essere trasformati”

“C’è una regola molto importante... che l’orso non deve trasformare nessuno in un orso... sennò ci si confonde”

“Si vince quando l’orso ha trasformato tutti i bambini”

4.3.6 Gruppo 6: “Sei bello”

L’ultimo gruppo ha scelto di approfondire maggiormente lo studio dello specchio (figura 37). Fin dalle prime fasi e come era accaduto per i gruppi precedenti, sono state evidenziate le caratteristiche principali, arricchendo l’analisi con descrizioni personali ed esperienze personali.

“È rotondo...mi ricorda quando mi guardo nello specchio a casa, l’anno scorso...quando mi truccavo sempre l’anno scorso mi guardavo sempre nello specchio”

“È rotondo...un po' dritto e ancora rotondo...mi ricorda quando ero a Catanzaro al mare, perché mi facevo sempre la doccia da solo e mi guardavo allo specchio”

“È rotondo... quando ci vestiamo per andare a scuola poi la mia mamma mi porta a piedi a scuola”

“È come la ventola...è un cerchio”

“Anche il tamburo rosso di Massimo”

“A vedersi la faccia”

“Serve per guardare tutto”

“Per guardare il corpo”



Figura 37 "Esplorazione dello specchio"

Dopo l'osservazione diretta è iniziato il processo di trasformazione dell'oggetto e sono emerse poche idee ma tutte molto simili. A quasi tutti ricordava una faccia, o di una persona o di un animale.

“Una faccia, con gli occhi e questo è il collo, e questo il petto”

“Mi sembra gli occhi e la bocca”

“A me un cane...gli occhi, la bocca e il collo”

“Le ruote delle macchine sono rotonde”

“A me la testa di un maialino”

Per questo motivo, la scelta di quale metafora visiva rappresentare è stata immediata e concorde. Il gruppo ha scelto di costruire collettivamente il viso di una persona, in particolare ispirandosi a un membro del gruppo (figura 38).

“Questi sono gli occhi...li metto così, così dentro ci mettiamo il pallino”

“Questi sono i ricci, come i miei capelli”

“Cambiamo con questa bocca? Così sembra arrabbiato ...così felice”

“Sì, così mi piace”

“Dobbiamo fare anche le sopracciglia eh”

“Le orecchie...sono rotonde”

“A me fa un po' ridere”

“Facciamo un orecchino Alessia...bisogna bucarlo qua”

“Sembri proprio te Alessia”



Figura 38 "Costruzione della metafora visiva"

Al termine della costruzione della metafora visiva (*figura 39*), ai bambini è stato chiesto di attribuirle un significato, con l'intento di utilizzarla come strumento di comunicazione con gli altri. Alla domanda “cosa potremmo dire ad un amico con questo viso” le risposte hanno espresso messaggi personali e affettivi come:

“Io direi che sono io, sono tutta riccia, e voglio dire sei bella...alla Diana voglio dire che è bella”

“Abbiamo scelto “Sei bello” perché ha i ricci belli dell'Alessia”

Queste risposte evidenziano come il processo metaforico abbia attivato non solo la dimensione cognitiva ma anche quella emotiva e relazionale; i bambini, infatti, hanno attribuito significati profondamente personali rivelando il bisogno di riconoscersi e riconoscere l'altro attraverso il linguaggio metaforico



Figura 39 "Sei bello"

Durante la condivisione a grande gruppo, i bambini hanno presentato in modo chiaro e consapevole il processo che li ha condotti alla realizzazione del viso. Nel corso della rielaborazione è emerso un dettaglio significativo, la posizione della bocca, che si è rivelato determinante per l'attribuzione del significato.

“Abbiamo cambiato la bocca...così è felice, se si gira è triste”

“La bocca quando si gira sta pensando”

“Oppure è anche arrabbiato”

Per valorizzare questa lettura dettagliata e ricca di sfumature, sono stati attribuiti alla stessa metafora tre differenti significati proprio in base alla posizione della bocca. “Sono triste” (figura 40) con la bocca verso il basso, “Sto pensando” (figura 41) con la bocca inclinata e “Sei bello” quando la bocca è verso l’alto.



Figura 40 "Sono triste"



Figura 41 "Sto pensando"

4.4 Rilanci successivi

Dopo il momento di condivisione a grande gruppo e un successivo lavoro collettivo di rielaborazione e sintesi, sono state create delle flashcard raffiguranti le metafore visive elaborate dai bambini durante le attività a piccolo gruppo. Ogni metafora, frutto di un processo creativo ed emotivo condiviso, è stata ripresa e discussa insieme ai bambini, ponendo l’attenzione sul significato attribuito da ciascuno. Le flashcard realizzate sono state successivamente collocate all’interno delle “scatole dei messaggi” (figura 42) (figura 43), presenti nello spazio messaggeria all’interno della sezione, ambiente pensato per accogliere e facilitare la comunicazione tra pari.



Figura 42 "Scatole dei messaggi"

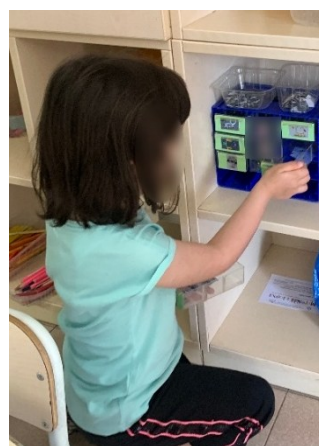


Figura 43

In questo modo, i bambini hanno avuto la possibilità di accedere in modo autonomo e libero alle proprie metafore visive, utilizzandole come strumenti espressivi per inviare messaggi ai compagni. Sono stati così realizzati (figura 44) e inviati messaggi significativi (figura 45) che hanno dato vita a uno scambio comunicativo inclusivo e autonomo.



Figura 44 "Realizzazione del messaggio"



Figura 45 "Scambio dei messaggi"

Lo scambio comunicativo attivato attraverso le metafore visive non si è limitato alla sola sezione, ma ha generato nei bambini l'interesse e il desiderio di comunicare anche con la sezione parallela dei quattro anni "Girasole". Le insegnanti di sezione hanno accolto e valorizzato questa spontanea proposta, ampliando così la progettazione iniziale.

"Invitiamo i "girasoli" a giocare con noi"

"Gli abbiamo mandato un messaggio, abbiamo scritto sul foglio se volevano giocare con noi ai nostri giochi"

"Prima di giocare abbiamo spiegato le regole ai bimbi della Girasole"

"Loro non le sapevano perché non c'erano quando li abbiamo inventati"

Dopo aver inviato il messaggio, i bambini delle due sezioni si sono ritrovate al Parco Rocca per condividere i giochi ideati e trasmessi attraverso il messaggio (figura 46) (figura 47) (figura 48).

"Abbiamo fatto quello della famiglia" "Abbiamo fatto anche il lupo"

"E anche quello dell'orso, io non mi sono trasformato perché correvo veloce e non mi ha preso nessuno"

"Secondo noi i giochi gli sono piaciuti, perché ridevano molto"

Questo episodio dimostra come il percorso sulle metafore e sulla comunicazione visiva possa attivare spontaneamente dinamiche relazioni autentiche, capaci di promuovere l'inclusione, l'iniziativa personale attraverso un linguaggio che unisce pensiero, corpo ed emozione.



Figura 46 "Il gioco della famiglia"



Figura 47 "Il gioco del cammello maggiordomo"



Figura 48 "Il gioco dell'orso trasforma animali"

Un ulteriore rilancio alla progettazione è stata la condivisione con le famiglie del percorso educativo e del lavoro svolto dai bambini. La documentazione dell'esperienza è stata presentata in occasione dell'incontro di sezione, offrendo l'opportunità di illustrare in modo chiaro le finalità, i contenuti e le modalità operative dell'intervento educativo proposto. Questo momento di confronto con i genitori si è rivelato prezioso anche dal punto di vista formativo, poiché mi ha permesso di riflettere in maniera critica sulle scelte progettuali compiute, rileggendo il percorso alla luce degli obiettivi pedagogici prefissati.

4.5 Riflessioni conclusive

Il percorso didattico svolto ha suscitato importanti riflessioni, consapevolezze e considerazioni personali sia da un punto di vista teorico riguardante il valore della metafora come strumento cognitivo sia da un punto di vista formativo e professionale. La progettazione di attività metaforiche, l'ascolto delle idee dei bambini e l'osservazione delle dinamiche hanno permesso di coniugare gli aspetti concettuali affrontati nella ricerca di tesi con la pratica educativa, confermando l'efficacia della metafora come strumento cognitivo in grado di costruire nuovi significati.

Le creazioni realizzate dai bambini sono state differenti, alcuni prodotti si sono mostrati più "metaforici", mentre altri si sono avvicinati maggiormente al "gioco del "sembra", ovvero a forme di associazione visiva, che tuttavia possono rappresentare un passaggio preparatorio alla costruzione della metafora vera e propria. Come descritto precedentemente, la metafora nasce dalla creazione di un nuovo significato, generato dall'interazione tra due domini insoliti. A mio parere, nel caso della metafora visiva "il cammello maggiordomo" è avvenuto spontaneamente questo passaggio, in quanto il significato è stato generato dall'interazione tra il dominio "cammello" e il dominio "maggiordomo", mettendo in evidenza le caratteristiche condivise tra i due. Entrambe le figure, infatti, sono accomunate dalle loro qualità servizievoli, silenziose e instancabili. Anche nella metafora visiva del "lupo", è possibile osservare un processo simile nell'associazione con le forbici. Sebbene l'oggetto delle forbici e l'animale lupo appartengano a due domini ontologicamente differenti, la metafora evidenzia che entrambi condividono tratti comuni come la pericolosità e l'essere taglienti. Un ultimo esempio è rappresentato dalla metafora visiva realizzata dall'ultimo gruppo in cui i bambini hanno dato forma a una metafora capace di richiamare in modo diretto il significato e la funzione dell'oggetto di partenza: lo specchio. Il messaggio finale, "sei bello", richiama il legame implicito ma evidente con questo strumento, comunemente associato alla riflessione, alla bellezza, all'immagine di sé e alla costruzione dell'identità. Le altre creazioni, come la "palla supersonica", la "foglia", "l'orso" sono il risultato di giochi di trasformazione e associazione tra forme e significati appartenenti a un dominio, che vengono usati per riferirsi ad altro. Anche questi prodotti sono considerati importanti poiché rappresentano delle tappe intermedie nel percorso cognitivo e creativo che porta alla costruzione della metafora.

Attraverso una riflessione critica delle metafore create è stato possibile individuare interessanti ricorrenze nei lavori dei bambini, soprattutto nella scelta di strutture narrative e ludiche per dare vita alle proprie creazioni. La narrazione e il gioco sono emersi sia come contesti privilegiati per l'attivazione del processo metaforico e per la creazione di connessioni nuove tra concetti familiari e domini insoliti, sia come principale strumento di comunicazione tra pari. In modo ricorrente, durante

le attività a piccolo gruppo è emersa spontaneamente la dinamica del gioco e anche in questo caso è importante fare una riflessione sulle tipologie di gioco inventato. I bambini hanno ideato principalmente giochi simbolici come il gioco della famiglia, il gioco dei lupi e il gioco dell'orso, dimostrando come il processo metaforico si manifesti in forma viva e spontanea. Queste osservazioni trovano riscontro con quanto espresso all'inizio della ricerca di tesi sulle riflessioni di Ellen Winner (2022), secondo la quale i bambini, già a partire dai due e tre anni, sono naturalmente portati a creare somiglianze e trovare corrispondenze tra domini diversi.

Con uno sguardo un po' critico al percorso complessivo, si può osservare che, durante la fase di ricerca, sono state generate numerose metafore visive, molte delle quali non sono state approfondite e documentate. Questa scelta è stata determinata dalla necessità di selezionarne una per ciascun gruppo, al fine di creare un solo significato comunicativo condiviso. Tuttavia, nello sviluppo della ricerca di tesi, si è cercato di valorizzare non solo il prodotto finale, ma soprattutto il processo di esplorazione e di apprendimento svolto da ciascun gruppo di lavoro.

Da un punto di vista formativo e professionale, il lavoro di tesi ha favorito lo sviluppo di un approccio più autonomo alla progettazione didattica, offrendo allo stesso tempo un'occasione concreta per mettere in pratica i principi dell'UDL e per sperimentare il potenziale educativo della metafora come strumento cognitivo inclusivo.

CONCLUSIONI

Per concludere la mia ricerca di tesi vorrei fare una riflessione sulla varietà significativa di processi cognitivi e metacognitivi attivati durante l'esperienza, contribuendo allo sviluppo nei bambini di competenze complesse e trasversali. In primis, il percorso educativo ha sottolineato l'importanza della creatività, non solo come espressione artistica ma come autentico valore cognitivo, capace di arricchire il pensiero, stimolare l'apprendimento e generare nuove visioni. Inoltre, durante le attività i bambini hanno dimostrato grande curiosità e interesse, non solo verso il proprio lavoro ma anche nei confronti di quello realizzato dagli altri gruppi. Questa partecipazione ha alimentato un clima di confronto costruttivo, rafforzando la consapevolezza dell'importanza della collaborazione. Ogni piccolo gruppo è riuscito autonomamente a trovare un accordo condiviso nella scelta dell'oggetto da esplorare e nella costruzione della metafora visiva. La creazione della metafora visiva ha richiesto ai bambini un continuo esercizio di riflessione, revisione e riformulazione, favorendo lo sviluppo del pensiero critico e rafforzando processi metacognitivi di pianificazione e monitoraggio del proprio lavoro. In sintesi, il percorso educativo, non si è limitato a un esercizio creativo ma ha rappresentato un'esperienza formativa a tutto tondo, capace di coniugare immaginazione, ragionamento e consapevolezza.

Vorrei così fare una riflessione sull'importanza di attivare percorsi educativi di questo tipo anche alla scuola primaria, proprio per il loro potenziale di promuovere competenze cognitive e relazionali spesso date per scontato o messe in secondo piano. Se nella scuola dell'infanzia la creatività, il gioco simbolico, lo sviluppo della fantasia e dell'immaginazione sono riconosciuti come elementi costitutivi dell'esperienza educativa, nella scuola primaria si assiste talvolta a una graduale perdita di questi aspetti, a favore di una didattica più disciplinare. Tuttavia, anche in questa fase di sviluppo è fondamentale che i bambini siano stimolati a riflettere in modo critico, creativo e riflessivo, promuovendo la competenza dell'“Imparare ad Imparare” che “consiste nella capacità di riflettere su sé stessi (...) di lavorare con gli altri in maniera costruttiva” (Consiglio dell'UE, 2018, p.10). È importante incoraggiare i bambini a costruire nuovi significati, fare connessioni, andare oltre e “attraversare confini” (Corte et al., 2022, p. 27).

È importante che ogni ordine e grado di scuola si impegni a coltivare queste competenze riconoscendo che lo sviluppo cognitivo è strettamente legato alla dimensione affettiva, immaginativa e sociale del bambino. Solo così sarà possibile costruire una scuola realmente inclusiva, capace di accogliere la pluralità degli stili cognitivi e di valorizzare le potenzialità di ciascuno.

BIBLIOGRAFIA

- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2014). Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. Trento: Erickson.
- Black, M. (1983). Modelli, archetipi, metafore. Milano: Pratiche Editrice
- Branzaglia, C. (2011). Comunicare con le immagini. Milano: Bruno Mondadori
- Cacciari, C. (a cura di) (1991). Teorie della metafora. Milano: Raffaello Cortina
- Cardarello, R., & Contini, A. (a cura di) (2012). Parole, immagini, metafore. Parma: Edizioni Junior
- Castoldi, M. (2024). Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche. Carocci: Roma.
- Cavazzana, A. (2017) “Immagini (per l) e parole. La metafora visiva tra occhio innocente e immaginazione / Pictures and/or Words. Visual Metaphor between Innocent Eye and Imagery”, *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 11(2). Available at: <https://rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/425> (Accessed: 27June2025).
- Contini, La forza cognitiva della metafora: convergenze e divergenze nel dibattito novecentesco, in «I Castelli di Yale online», 4, 1, 2016, pp. 14-28.
- Contini, A., & Giuliani, A. (2020). La metafora tra conoscenza e innovazione. Una questione filosofica. Milano: Mimesis.
- Corte, E., De Poi, S., Giudici, C., Vecchi, V., Contini, A., (a cura di) (2022). Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini. Reggio Emilia: Reggio Children srl.
- Cottini, L. (2017). Didattica speciale e inclusione scolastica. Roma: Carocci
- Ervas F., Gola E., (2016). Che cos'è una metafora. Roma: Carocci editore
- Forceville, C. (2008). Metaphors in Pictures and Multimodal Representations. In W. R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 462-482). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.028>
- Forceville, C. e Urios-Aparisi, E. (2009). Multimodal Metaphor. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110215366>
- Gombrich, E. (1963). A cavallo di un manico di scopa. Torino: Einaudi, 1980
- Gruppo μ [1976 (1970)]. Retorica generale. trad. it. di M. Wolf. Milano: Bompiani. (cit. in Contini, 2012)
- Gruppo μ [2007 (1992)]. Trattato del segno visivo. Per una retorica dell'immagine. trad. it. di T. Migliore. Milano: Bruno Mondadori.

Panofsky E. (1999). Il significato nelle arti visive. trad. it. Di Renzo Federici. Torino: Einaudi

Prandi, M. (2017). Dalla grammatica alla metafora: i significati complessi conflittuali. In "Estetica. Studi e ricerche", 1, 139-154. doi: 10.14648/86781

Savia, G. (2016). UDL Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva. Trento: Erickson.

NORMATIVA

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189, 1–13

ONU (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, 13 dicembre 2006, Documento ONU A/RES/60/156. New York, NY: Nazioni Unite.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, “*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*”.

Legge 4 agosto 1977, n. 517 “*Norme sulla valutazione degli alunni e sull'integrazione scolastica*”.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (D.M. 16 novembre 2012, n. 254).

SITOGRAFIA

CAST, (2015). Linee guida Universal Design for Learning. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg-graphicorganizer-v2-0-italian.pdf>

ISAAC (2014) Documento Isaac Italy-Principi e Pratiche in CAA https://www.isaacitaly.it/wp-content/uploads/2022/11/DOC_PRINCIPI_CAA_-2022.pdf

APPENDICE

Trascrizione delle indagini verbali condotte dai bambini

1. Gruppo 1: “Il cammello maggiordomo”

Oggetto: sasso

Abbiamo scelto un sasso pietra

Che forma ha?

L'ho trovato anche in montagna ma era a forma di rotondo, tutto rosa... però era un diamante...

Sembra anche un vetro...

Ha la forma di stivale, perché c'è quello dove ci mettono le punte delle dita...

Per me sembra un sasso...

Perché se la metti così sembra una sedia, se la metti così una torre ...

A me sembra anche un cammello, come quelli che abbiamo di là l'animale finto...

A cosa può servire un sasso?

Serve per costruire, per fare tipo delle montagne di sassi, uno grande, uno un po' più medio, uno un po' più piccolo, uno un po' più piccolo e alla fine si mette un sasso piccolissimo, alla fine fai la torre per fare yoga...

Ripassiamo quello che ci sembra...

Alla Marti un cammello...

O uno stivale...

Alla Giuli una sedia...

O una torre ...

Se lo metti così sembra proprio una montagna...

O un uomo con il mantello...

Tra quelli che ci sono venuti in mente in cosa vorreste trasformarlo?

Io in uno stivale...

Io ho già scelto, un cammello...

Anche io il cammello...

Io sedia ...

Come facciamo a metterci d'accordo? Proviamo a contarci

Bo .. Noi siamo due... Alle e Jaap va bene il cammello? ...

Si...

Si...

Costruzione del cammello con degli oggetti

Perché qua il cammello ha delle cose...

Le gobbe...

Perché uno se sale sulle gobbe lo fa camminare...

E sta al caldo...

Se vuoi andare lo devi mettere sulle montagne dove c'è la sabbia... il deserto...

Però c'è caldo lì...

Oppure nello zoo...

Quante zampe ha il cammello?

Uno, due, tre, quattro zampe...

Noi ne abbiamo fatte due...

Ce ne servono delle altre...

È un po' piccola la testa...

Possiamo metterci questa intorno così è più grande...

Il collo del cammello è lungo così...

Potremmo cambiare questi occhi con quelli che sono più piccoli...

Dobbiamo fare le gambe perché ce ne sono due...

E un po' curvo il collo...

Cerchiamo il significato

Cosa diciamo a quello che lo passa?...

Forse facciamo finta che esista un cammello un po' uguale, facciamo che un bimbo diventa un cammello e dice una cosa al cammello finto... tipo te (Alessandro) sei il cammello e dici delle cose... dobbiamo pensare a delle cose, tipo di al cammello di fare questo, di al cammello di comprare questo, così...

È quindi un cammello che fa fare delle cose?

Sì, perché è come il maggiordomo che deve fare tutto...

2. Gruppo 2: “La palla supersonica”

Oggetto: scotch di carta

Scelta dell'oggetto

Io pennello...

Io la forbice...

Io scotch...

Anche io scotch...

Io cambio idea voglio lo scotch...

Io dico lo scotch perché è piccolo...

Che forma ha?

È un cerchio...

È un cerchio così...

Può rotolare...

E poi può fermarsi...

Si può usare come pancino di una persona...

Sembra un pallone...

Una guancia...

Una palla...

Anche un palloncino...

Oppure le ciglia...

Gli occhi...

Una pallina...

Dei braccialetti...

Un volante sembra o una ruota di una macchina...

O una testa...

A cosa serve?

Serve per attaccare...

Tra quelli che ci sono venuti in mente in cosa vorreste trasformarlo?

Io una palla...

Io la pancia...

Io voglio la borsa...

A noi piace la palla, non le borse...

Io la palla...siamo due palle ...

Trasformazione e creazione

Come un robot trasformer...

La palla è rotonda come lo scotch...

A casa mia ho lo scotch...

Anche a casa mia, io ho quello nero...

La facciamo rotonda....

O forse ognuno può fare dei puntini o delle righe...

Dopo aver fatto il contorno dello scotch...

Bella, sembra una ciambella...

Una pizza...

Una ciambella va bene, è rotonda...

O un frisbee...secondo me abbiamo cambiato idea...

Cos'è il frisbee? ...

Tipo un boomerang...

Quindi cosa facciamo?

Palla...

Io faccio delle righe...

Stiamo facendo una palla supersonica perché va avanti e indietro e non si ferma mai, guarda ha le batterie qua, coloro questi due pezzettini perché qua c'è proprio la batteria, non voglio che si bagni quando ci sono dei temporali...

Come Sonic...

Chi usa la palla?

I bimbi usano la palla...

Io ...

Possiamo disegnare dei bimbi che giocano a palla, qua intorno...

Io voglio fare prima l'erba...

Anche io faccio l'erba...

A me mi sembrava che dovevamo fare la pioggia...

Io faccio un temporale...

Io ho fatto dei fili molto piccoli...

Faccio io l'altro bimbo...

Qua ci sono i temporali perché sono a Milano... oh no! Mi sono dimenticato una cosa importantissima dove piove a Milano, gli uragani! Qua c'è il cielo azzurro, qua gli uragani...

Ci faccio le nuvole...

Ma qua c'è il cielo azzurro...

Faccio le nuvole bianche...

Ricerca del significato

Io vorrei darlo ad albi e voglio dirgli "mio amico del cuore"...

Se potesse parlare cosa potrebbe dire?

Può dire ti voglio bene, voglio essere tuo amico, vuoi giocare con me...

3. Gruppo 3: "Il lupo"

Oggetto: forbice

Scelta dell'oggetto

Io vorrei la forbice...

Io la tazzina...

Io il pennello...

Io la forbice...

A me va bene la forbice...

Esplorazione e trasformazione dell'oggetto

Cosa si può fare con la forbice?

Posso tagliare...

Qua mi sembra che ha delle orecchie da orso...

Secondo me qua questo ha l'acqua perché è blu...

Ha una punta...

Così sembra una bocca...

Assomiglia a quelli là (indicando la molla dello specchio) perché hai ganci, vedi? ...

Se lo metti così sembra una x...

Se fai così sembra uno che si sta arrabbiando con i baffi...

Allora qua sembrano i rami dell'albero e quello il tronco e queste qua le radici...

A me sembra anche un occhiale, queste vanno dalle orecchie e poi questi vanno davanti negli occhi...
ma servono quelle fitte, fitte che tagliano e sono belle grandi...

Assomiglia anche a quello là in alto, vicino al mio sacco, perché ha i ganci. Quello che serve a mettere i piatti...non quelli che mettiamo le cose da mangiare ma quelli per suonare...

Questa parte a me sembrano degli occhi, sembra proprio un lupo perché qua è la bocca e questi sono gli occhi...

Creazione della metafora

Possiamo farlo come vogliamo, o disegnarlo o costruirlo... io voglio costruirlo...

Anche io...

Sì...

Sì costruirlo...

Io direi lupo...

Anche io lupo...

Io voglio costruire un lupo...

Lupo ...

A me mi ricorda il muso, questi sono gli occhi...

Ma questo non ha il pallino dentro non sono gli occhi...

Questo sembra uguale alla bocca del lupo...

Io mi ricordo anche questo, che i lupi "aulano" alla luna...

Qua ci possiamo fare tutto nero con una striscia tutta nera, lo facciamo con un foglio nero...

I lupi escono dalla sua capanna quando c'è buio e dopo è tutto nero...

Nella bocca manca la lingua...

Vado io a prendere la lingua rosa pelle ...

I lupi vivono sulle montagne e queste mi sembrano delle montagne...

Mancano le orecchie...

Io vado a cercare le orecchie...

Io faccio la coda...

Quante zampe ha il lupo?

Ne ha tre...

No, quattro, due qua e due dall'altra parte...

Questi sono lo "scalda lupi", è una cosa per farli stare caldi, alla notte fa freddo e i lupi hanno freddo...

Manca la luna qua...

Io la vorrei di colore bianco...

È rotonda...

Qua c'è la luna e qua ci sono tutte le stelle...

Ricerca del significato

Cosa abbiamo fatto?

Siamo partiti dalle forbici...

Per fare il muso del lupo...

Se il lupo potesse parlare cosa potrebbe dire?

Ma i lupi non parlano...

Allora facciamo così, adesso giochiamo qua ai lupi. Facciamo finta che la più grande che sei te, sei la strega, e noi i lupi. Devi toccare un bimbo nella schiena e trasformi come vuoi, o un lupo diverso o uno stivale e dopo quando ci sono due stivali ci diamo la mano e torniamo lupi...allora facciamo questo gioco?

Se fai un canguro, una rana, un cammello, se fai tutti gli animali diversi dopo non vince nessuno e dobbiamo fare di nuovo da capo. Se fai Alberto cammello e dopo Ersilia cammello ci diamo la mano e vinciamo tutti e due...

Dopo possiamo giocare tutti insieme di là e agli altri dobbiamo dirglielo...

Possiamo fare un altro gioco dei lupi, che le femmine fanno le streghe e i maschi fanno i lupi...

4. Gruppo 4: “La foglia”

Oggetto: pigna

Scelta dell’oggetto

Questa è una ghianda...

Noo, è una pigna...

O una tazza di tè...

O di caffè ...

Anche il latte al cioccolato...

Io scelgo la pigna...*isabella*

Io pigna...*tommaso*

Io tazzina... *cosimo*

Taylor prende in mano la pigna

Io sono uno...allora scelgo la pigna...

Che forma ha?

Sembra un uovo...

No, una nocciolina o una pallina quasi...

Ci sono dei bastoni per pungere...

Sembra una trottola...

Mi ricorda un fiore in giardino, sembra la margherita perché ha il bocciolo sopra e questi sono i petali...

Questo non è un fiore...

Sembra...

Io l’ho vista la pigna nel mio giardino, nell’erba e mi ricordavo che si arrotolava come una palla e una trottola...

A me ricordano delle foglie sugli alberi, questo sembra il “bocciolo” (il picciolo) ...

Profuma di pigna...

Sembra limone...

Sembra di qualcosa...

Di castagna...

Io sento l'odore della margherita...

Anche di ramo...

Prima era attaccata e poi è cascata...

Si era attaccata con il "bocciolo" (picciolo)...

Creazione della metafora visiva

Io foglia...

Si foglia...

Foglia...

Io voglio disegnarla...

Si disegnarla...

Ci facciamo il ramo...

E un albero anche...

Qua perché gli alberi iniziano da qua...

Io faccio il ramo...così va bene? ...

Io l'erba...

Io faccio delle altre foglie...

Come è fatta una foglia?

È lunga...

Mancano le righe da fare...

Cosa potremmo disegnare ancora?

Io...

Se facciamo dei fiori?...

Qua faccio io...

E' il collo quello?...

Anche io faccio Cosimo... io ho i capelli lunghi quindi li faccio lunghi...

Io faccio Tommi bebè qua vicino a cosimo...

Ricerca del significato

Cosa vorresti dire con la pigna-foglia ad un amico?

Io vorrei dirgli che è bello perché c'è l'Isabella grande e Tommi bebè ... può dirgli ti voglio bene...

Perché le pigne se uno te le dà vuol dire che ti vuole bene...tipo Tommi che mi vuole bene...

Perché anche Tommi vuole bene alla pigna...

Allora, l'Isabella è la mamma, Cosimo è il papà e io sono il bebè...

E noi siamo tutti sotto alla pigna foglia ed è buio e potrebbe dire ti voglio bene...

Ci abbraccia...

5. Gruppo 5: "L'orso trasforma animali"

Oggetto: pennello

Esplorazione dell'oggetto

Io vorrei la pigna...

Io il pennello...

Pennello...

Sono due...

Ok dai mi andrebbe il pennello...

Che forma ha? E a cosa serve?

A forma marrone e bianca...a dipingere...

È fatto a riga, è una riga...serve per quello, un disegno...

Allora questo pennello non è tutto una riga, perché guardate qui ha una curva e qui diventa un po' più piccolo. Ha tanti fili apposta per colorare, qui c'è solo del ferro messo sul legno, perché il bastone è fatto di legno. Guardate bene il ferro, vedete che qua ha dei buchini a righe tutto intorno al pennello...

Questo serve fare così (gesto del dipingere) ...

Questa ha buchi qua...

Trasformazione del pennello

Cosa ti sembra?

Una l guarda di leo...guarda qua può fare anche un sole, metà sole...

Metà arancia...

O meglio la luna...

E poi può fare anche la coda di un lupo, così...

Oppure la coda della volpe...

Se si mette questo così una casa o una freccia...

A me sembra...mi fa il solletico, può essere un massaggia mani...

Mi fai provare? ...

Anche io voglio provare...

Anche la coda dell'orso...

Mi era venuto in mente che se lo metti così potrebbe essere una testa dell'orso...

Può anche essere un bastone con tanti fili attaccati...

È un pezzo di arancia e questo è un "prolungo"... il ramo...

Allora ragazzi decidiamo insieme...

Facciamo l'orso o la coda della volpe...

La coda dell'orso, però facciamo anche tutto l'orso...

Allora orso...

Orso ...

Io voglio costruirla...

Con oggetti...

Costruzione della metafora visiva

Qua c'è la coda e qua la testa...

Le gambe...

Qua faccio la caverna con le provviste per l'orso...

L'orso dorme...

Qua c'è la strada con le pietre perché dà cose per altre cose...le dà agli amici e riceve altre cose...

Questi sono i fiori...

Quante zampe ha?

Uno, due tre, quattro...

Manca il naso...ecco il naso...

Questo è l'albero...

Ricerca del significato

Abbiamo fatto l'orso...

Possiamo fare che è l'orso trasforma animali...il gioco è che non bisogna trasformarsi senza che l'orso ti ha toccato... tu (orso) devi toccare gli altri, ma se non hai toccato nessuno allora gli altri non si possono trasformare...quando tocchi qualcuno devi trasformarti nell'animale che hai trasformato e farlo indovinare agli altri... tu non devi dirlo, devi pensare poi lo dici a piccola voce così , lui si trasforma e gli altri devono indovinare l'animale. Il gioco è valido mentre lo fai...sai cosa vuol dire quello che ho detto? Che il gioco è valido per 11 minuti...perché altrimenti quel gioco è molto faticoso e quindi la ragazza si stanza o il maschio...

6. Gruppo 6: “Sei bello”

Oggetto: specchio

Scelta dell'oggetto

Abbiamo una tazzina...

E uno specchio...

Io voto questo (lo specchio) ...

Anche io questo...

Io specchio...

Anche io lo specchio...

Esplorazione dell'oggetto

Che forma ha?

È rotondo...mi ricorda quando mi guardo nello specchio a casa, l'anno scorso...quando mi truccavo sempre l'anno scorso mi guardavo sempre nello specchio...

È rotondo...un po' dritto e ancora rotondo...mi ricorda quando ero a catanzaro al mare, perché mi facevo sempre la doccia da solo e mi guardavo allo specchio...

È rotondo... quando ci vestiamo per andare a scuola poi la mia mamma mi porta a piedi a scuola...

È rotondo...

C'è qualcosa nella stanza che vi ricorda questa forma?

Lì c'è uno specchio...

La ventola...è un cerchio...

Anche il tamburo rosso di massimo...

A cosa serve lo specchio?

A vedersi la faccia...

Serve per guardare tutto...

Per guardare il corpo...

Cosa vedi nello specchio?

Qua ci sono io e lì Gabri...

A me sembra più grosso...io sono più grosso...

Cosa ti sembra?

Una faccia, con gli occhi e questo è il collo, e questo il petto...

Mi sembra gli occhi e la bocca...

A me un cane...gli occhi, la bocca e il collo...

Le ruote delle macchine sono rotonde...

A me la testa di un maialino...

Creazione della metafora

Si costruirla...

Costruirla...

Io vorrei la persona perché è molto più lungo e a me piace costruirlo...

Io la ruota perché mi piace...

È molto divertente la persona...

Io cane o persona...

Si persona...

Questi sono gli occhi...li metto così, così dentro ci mettiamo il pallino...

Questi sono i ricci, come i miei capelli...

Cambiamo con questa bocca? Così sembra arrabbiato ..così felice ...

Sì, così mi piace...

Dobbiamo fare anche le sopracciglia eh...

Le orecchie...sono rotonde...

A me fa un po' ridere...

Mi fa un po' ridere...

Facciamo un orecchino Alessia...bisogna bucarlo qua...

Sembri proprio te Alessia...

Ricerca del significato

Abbiamo fatto una persona...

Con lo specchio...

Cosa potremmo dire ad un amico?

Io direi che sono io, sono tutta riccia, e voglio dire sei bella...alla Diana voglio dire che è bella...

Sa parlare per finta...

Condivisioni e rielaborazioni a grande gruppo

- *“Il cammello maggiordomo”*

Abbiamo fatto un cammello

Siamo partiti dalla testa

Da un sasso

Mi sembrava rotonda come la testa

Poi abbiamo fatto le gobbe con i fili

Perché si possono modellare

Il collo lungo con il materiale del tavolo luminoso

Poi coda

La testa del cammello era un po' piccola e l'abbiamo ingrandita con il filo

C'è anche la bocca

Abbiamo fatto delle votazioni per decidere cosa fare

Ci siamo un po' divisi

Tipo sembrava anche una sedia... uno stivale

Poi tantissimi dicevano cammello e abbiamo deciso

A me sembrava uno stivale

Poi a un certo punto c'era la Giuli che votava una cosa, io e Jaap un'altra quindi abbiamo fatto il cammello

Se diamo il cammello ad un amico vuol dire che se qualcuno faceva il cammello diceva ad un altro cammello una parola in lingua strana e poi lo dice ad un altro

C'era un altro gioco, quando un cammello chiede ad un altro di fare delle cose, si chiama "cammello maggiordomo"

E lui deve fare le cose che gli vengono dette

Bisogna mettere le persone che sono state scelte per giocare in una isola.... Tipo io e la giulia siamo i cammelli maggiordomi e dobbiamo fare le cose che ci dicono... ci sono 2 cammelli speditori anche. Noi dobbiamo andare nell'isola e chiedere con il telefono se hanno bisogno di qualcosa... i cammelli speditori gliele portano... poi alla fine i cammelli si stufano perché tutti gli chiedono id fare delle cose

Come facciamo per dire agli amici che vogliamo giocare?

Glielo scriviamo nel messaggio

Se vogliamo disegnare un cammello è un po' difficile

Ci serve quello minuscolo minuscolo

Facciamo come abbiamo fatto con le foto...prima facciamo la foto poi la stampiamo

La foto la mettiamo nel computer, la rimpiccioliamo e la mettiamo nei messaggi.

- ***"L'orso trasforma animali"***

Il pennello sembra la coda

Ci sono anche i peli

La jole ha detto che sembrava la coda del lupo

Sembra anche una scimmia... la pecora con la lana

Abbiamo usato dei cerchi rossi e gialli dal tavolo luminoso per fare le zampe e gli occhi

I fiori sembrano formiche... anche api

C'è l'albero

Abbiamo inventato il gioco dell'orso trasforma animali... alcuni sono dei bimbi e un altro fa l'orso che deve dire in che cosa vuole trasformarlo. Il bimbo che toccato l'orso si trasforma. E gli altri bimbi devono scappare dall'orso per non essere trasformati

C'è una regola molto importante... che l'orso non deve trasformare nessuno in un orso... sennò ci si confonde

Si vince quando l'orso ha trasformato tutti i bambini

C'è venuto in mente perché ci piaceva

- ***“La palla supersonica”***

Lo scotch sembrava la palla

O un orecchino

Abbiamo scelto di fare la palla con il motore

E qua c'è anche un uragano

L'abbiamo disegnato con il tratto-pen

I bambini giocano con la palla supersonica... si chiama così perché si può usare anche con la pioggia...la neve...sempre

Qui ci sono diecimila cavi...l'ho costruito io il motore perché sono un ingegnere

Vuol dire che chiedo all'amico di giocare a palla

lo scotch è diventato la palla perché è rotonda

La palla è sempre rotonda

Lo scotch rotola

Come la palla

- ***“Sei bello”***

Siamo partiti dallo specchio

Abbiamo fatto una faccia

È il ritratto dell'Alessia

Ci sembrava anche una ruota... o un cane

A tutti piaceva fare la persona

Questa è la faccia... questo il collo... e questa la fine del collo

Questa volta il significato è “sei bello”

È anche come un genitore

C’è la bocca

Gli orecchini...abbiamo messo questi cerchi del tavolo luminoso

Abbiamo cambiato la bocca...così è felice, se si gira è triste

La bocca quando si gira sta pensando

Oppure è anche arrabbiato

- ***“Il lupo”***

Abbiamo fatto il lupo con le zampe e il corpo

Anche le orecchie. Siamo partiti dalle forbici

Se io do il lupo ad alle gli dico questo è per te!

Il gioco è che le grandi fanno le streghe, i bambini fanno i lupi

Le maestre devono toccare i bambini e poi loro diventano gli animali che dicono loro. Le maestre sono le streghe

I lupi devono scappare, si possono aiutare, si danno la mano!

Quando due animali tipo gli asinelli si toccano dopo diventano di nuovo bambini e finisce il gioco

- ***“La pigna”***

Siamo partiti dalla pigna e poi si è trasformata in una foglia

Le punte ci sembrano delle foglie, perché tutte le foglie hanno le righe

Poi abbiamo disegnato gli uomini l’Isabella, Cosimo, Tommy bebè

Voleva farlo lui il bebè, io sono il papà, l’Isabella è la mamma

È una famiglia

Si può fare il gioco della famiglia

Il gioco finisce quando la mamma e il papà si toccano e tornano bambini

La pigna era il “ti voglio bene”, questo significato.

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare tutte le persone che hanno contribuito, in modo diverso, alla realizzazione di questa tesi e che mi hanno accompagnato durante questi cinque anni.

Ringrazio in primo luogo la mia relatrice, Prof.ssa Annamaria Contini, e la mia correlatrice Prof.ssa Alice Giuliani per avermi dato la possibilità di approfondire concretamente la tematica a me cara delle metafore visive, per la disponibilità e i suggerimenti offerti durante la stesura della tesi.

Ringrazio tutto il team della scuola dell'infanzia Girasole-Palomar, ormai una seconda casa e un posto sicuro in cui l'ascolto, la condivisione, il divertimento e il sentirsi appartenente ad una grande famiglia sono all'ordine del giorno. In particolare, ringrazio Silvia per avermi dato l'opportunità di sperimentare e per aver accolto con fiducia le mie proposte. Un sentito grazie va anche alle insegnanti Sara, Alessandra e Milena per aver collaborato attivamente alla costruzione di un percorso condiviso, che è stato un arricchimento reciproco. Infine, un grazie speciale a tutti i bambini della sezione quattro anni Palomar, per la loro spontaneità, per la loro creatività e per la loro simpatia. Ancora una volta hanno confermato quanto si possa imparare dai bambini e quanto sia preziosa e ammirabile la visione del mondo dalla loro prospettiva.

Un sincero ringraziamento va alla mia famiglia per il continuo sostegno e gli incoraggiamenti offerti durante l'intero percorso di studi. Grazie al mio papà Stefano, per ogni pensiero e messaggio di "in bocca al lupo" prima di un esame, grazie alla mia mamma Lucia, per avermi fatto scoprire fin da bambina la strada tracciata per me, per essere stata un esempio e per avermi sempre incoraggiata con un "fai del tuo meglio". Un grazie ai miei fratelli, a Simone e Sofia, per le risate quotidiane e semplicemente per esserci sempre, un grazie particolare a Simone per il confronto prezioso e per il supporto da "professore" nella stesura della tesi. Grazie a mia nonna Alba, per l'amore, le candele accese e per l'interesse verso ogni mio (e delle mie amiche) esame. Grazie per essere il mio modello e la nonna di tutti. Grazie a zie, zii e cugine per la condivisione domenicale di pensieri, ansie e per aver avuto sempre una parola di incoraggiamento.

Un ringraziamento speciale e amorevole va al mio Matte, grazie per aver sempre creduto in me, per avermi sempre rassicurato con un caldo abbraccio e per la semplice ma essenziale condivisione quotidiana di felicità e paure.

Un grazie dal cuore va alla mia Benni, molto più di un'amica, dal "Canossa" ormai una sorella; grazie per le videochiamate di studio pazzo, per le ansie, per le gioie e i traguardi conquistati sempre insieme, ti voglio bene.

Un grazie speciale va anche ai miei amici, di Castelnovo, Cogruzzo e dell'università per le aule studio, per le cene e le vacanze organizzate che hanno sempre offerto felicità, condivisione e spensieratezza.