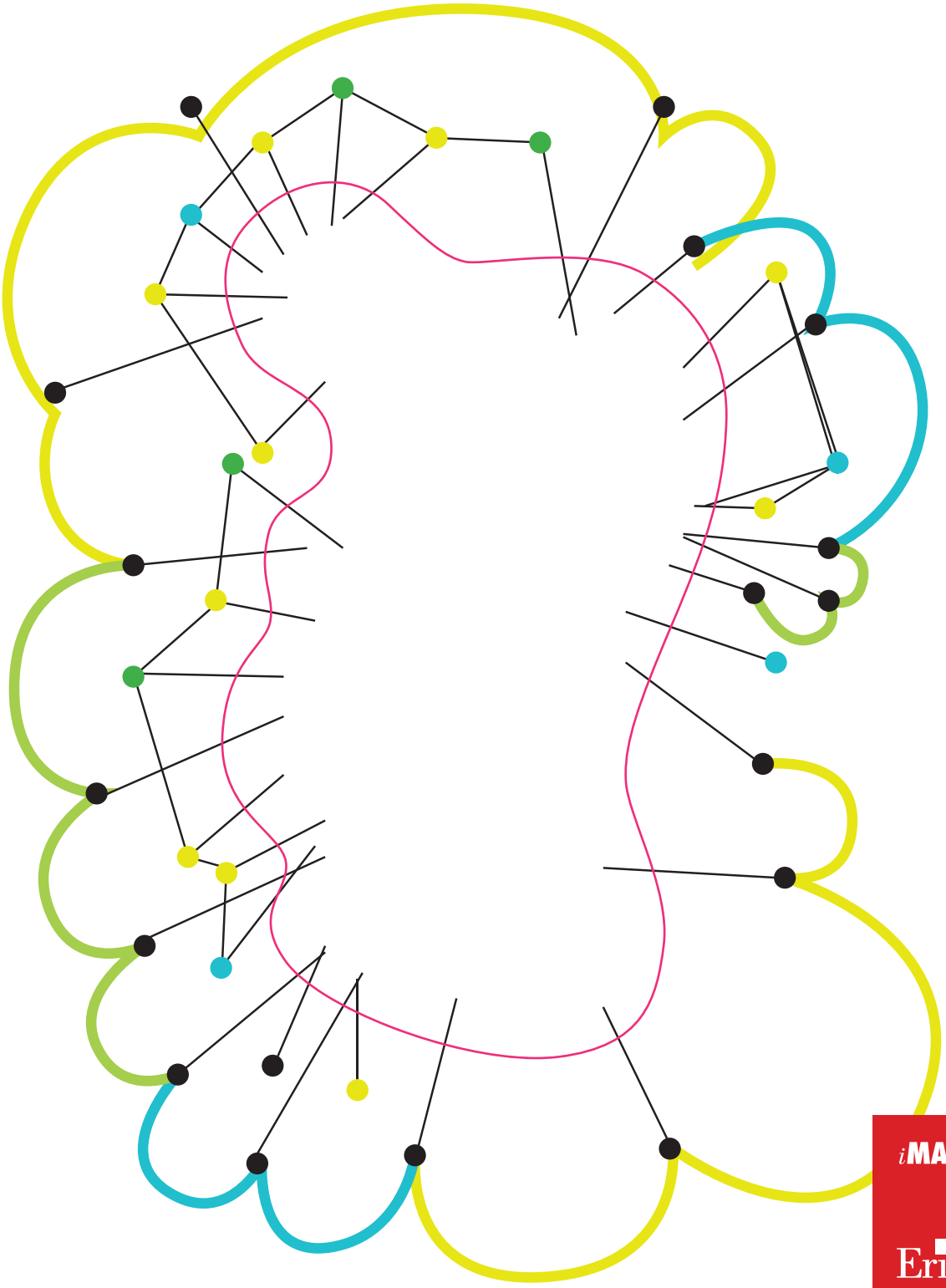
INSEGNO FACENDO

Alessandra Falconi
(Centro Zaffiria)

IMMAGINARI

Comunicare con le immagini nella scuola primaria



iMATERIALI

Erickson

Se per insegnare e apprendere le materie scientifiche conosciamo metodi codificati, spesso per arte e pensiero grafico-visivo esiste solo il tristemente diffuso «lavoretto».
Ma come trovare un «metodo scientifico» che ci aiuti ad accompagnare i bambini e le bambine nella progettazione delle immagini?
Questo quaderno propone una prima scorta per una propria **«attrezzeria»:** alcuni elementi di base, suggerimenti e proposte operative che non danno ricette precostituite, ma cercano di appassionare ogni docente (e ogni bambino) alla propria, personale ricerca.
Un **laboratorio** che stimola i nostri alunni a costruire ipotesi, progettare, sperimentare strumenti per osservare, capire la natura e il mondo che ci circonda.
Un viaggio in compagnia di artisti e scienziati di tutto il mondo per allenare la capacità di interrogare la realtà circostante e se stessi, di fare delle scelte, conoscere la grammatica delle immagini e, progressivamente, costruire i propri personali vocabolari visivi.

IMMAGINA E CREA CON...

Alberto Manzi
Bruno Munari
Marie e Otto Neurath
Mirò
Walid Taher
Takei Takeo
Hans Arp e Sophie Taeuber-Arp
Pino Tovaglia
Ladislav Sutnar

Sulle orme
dei grandi maestri
Alberto Manzi
Bruno Munari

ISBN 978-88-590-2145-2

€ 23,50

Indice

5 **Fare insieme**

6 La comunicazione visiva a scuola

32 Premessa con note sparse

39 In un Regno di immagini

40 Primi passi nella comunicazione visiva

43 **Procedimenti scientifici per la creatività visiva**

44 Fantasia, immaginazione e creatività:
l'immancabile Bruno Munari

49 Metodi visivi

71 Come funzionano le immagini?

97 Il *Ludographe*: conoscere e praticare il design grafico alla scuola primaria

112 Spiegazioni visive per bambini
Lavoriamo con Marie e Otto Neurath

117 Un linguaggio di simboli e di segni?

132 Fare scienze e matematica con le immagini

153 **Girovagando nelle immagini di artisti e designer**

154 Nel giardino di Mirò

158 Produrre immagini con un artista arabo: Walid Taher

166 Produrre immagini con un artista giapponese: Takei Takeo

169 Le forme cosmiche di Hans Arp e Sophie Taeuber-Arp

173 Pino Tovaglia: la regola che corregge l'emozione

175 Ladislav Sutnar: design visivo «in azione»

178 Se avessi solo un paio di forbici... e qualche stellina

180 Conclusioni... ma anche no

182 Bibliografia e sitografia

La comunicazione visiva a scuola

Non è l'ora di Arte e immagine

La comunicazione visiva a scuola ha bisogno di essere progettata con metodo (qualsiasi sia quello che vi darete): non basta mettere insieme attività diverse — seppur «creative» — ma occorre stabilire intorno a quali domande chiave vogliamo portare i bambini a fare ricerche visive personali e collettive.

Per farlo occorre prima che studiamo noi, in quanto adulti: che ci prendiamo il tempo di mettere le nostre mani alla prova ancora prima di quelle dei bambini (quante volte si rischia altrimenti di chiedere loro qualcosa di sbagliato?), dedichiamo energia ai collegamenti più evidenti e necessari così come a quelli più ricercati per trasmettere un modo di progettare e non solo di fare, per tenere sempre aperta una tensione cognitiva che attinge dalla curiosità e dallo stupore. È fondamentale continuare a scoprire con occhi nuovi quello che abbiamo sempre accanto e presente (può essere una foglia, una pigna, una situazione), così come esplorare spazi e tempi sconosciuti per fare nuovi collegamenti tra le cose. Non sarà necessario fare le cose strane, ma attingere agli universali delle culture, delle arti, delle geografie del mondo. Rimanere aperti e curiosi, raccogliere dati, sapersi documentare ma anche nutrire la propria immaginazione, fantasia e creatività è fondamentale al progettista/al docente che lavora con bambini e bambine.

«Conoscere le immagini che ci circondano vuol dire anche allargare le possibilità di contatti con la realtà, vuol dire vedere di più e capire di più»:[1] ognuno vede ciò che sa, ci ricorda Bruno Munari.

Più i bambini sanno e più potranno fare collegamenti nuovi: l'ignoranza non è una virtù e occorre che la scuola si impegni a fondo nel ridurre i divari di possibilità che alcuni bambini hanno e altri no. Occorre accumulare esperienze conoscitive significative (che non è l'imparaticcio dei sussidiari). L'unico modo è attraverso una progettazione didattica che dia al visivo uno spazio nuovo, non solo come «facilitatore», «semplificatore», «accessorio». Dobbiamo esercitare nei bambini e nelle bambine la loro capacità di saper comunicare, capire e ricercare in modo visivo. O rischiamo di essere fuori dal nostro tempo, in cui informazioni e saperi, emozioni e narrazioni passano dalle immagini e dalle storie visive.

Ai bambini e alle bambine serve una «attrezzeria» che contenga strumenti, tecniche, regole, ispirazioni, oggettività e soggettività, costanti e varianti, gradualità.

Meglio però che non sia già piena di idee (preconcette) perché, spesso, come ci ricorda il maestro Alberto Manzi, «non è quello

1
B. Munari (1993), *Design e comunicazione visiva*, Roma-Bari, Laterza, p. 16.

che non sappiamo che ci danneggia. È quello che sappiamo in modo sbagliato». E le idee nella testa non sono sempre facili da trasferire in un foglio; a volte poi chiudono buone piste di ricerca e, a conti fatti, potrebbero non essere tanto utili. Ecco che accompagnare il bambino con una domanda avvincente (alla Manzi), con un'azione gioco (alla Munari), con uno scarabocchio o segno (alla Tullet) con un'immagine di partenza... Sono tanti incipit per far vivere il desiderio di conoscere.

«La mia soluzione — scrive Alberto Manzi — fu di disegnare: mi bastava schizzare qualcosa, meglio se incomprensibile all'inizio per cui, chi stava a guardare era incuriosito dal disegno che via via prendeva forma e nel frattempo seguiva il mio discorso». Alla lavagna si poteva schizzare velocemente qualcosa che attirasse lo sguardo dei bambini e muovesse subito le prime ipotesi di interpretazione. Questo sollecitare l'immaginazione è importante non solo perché è proprio l'immaginazione ad essere necessaria allo sviluppo di nuove ipotesi e di nuove possibilità di capire, ma anche perché crea nel bambino una «abitudine» al pensare in modo creativo.

> «Creatività non significa vivere nel mondo dei sogni, della fantasia sfrenata senza limiti, ma significa saper riconoscere un problema e saper realizzare i modi per trovare la soluzione del problema stesso. Solo chi è in possesso di tale capacità può essere sicuro di riuscire ad affrontare con successo ogni imprevisto.»
> «Creatività è la capacità produttiva della ragione. Essa è strettamente legata alla fantasia che offre quella inventività necessaria ad affrontare con spirito nuovo e senza limitazioni derivanti da pregiudizi ogni problema.»[2]

Se condividiamo quanto sia necessaria la creatività dobbiamo allora anche saperle fare spazio nei tempi e nei modi della vita in classe. Manzi ci suggerisce di imparare a tollerare le incertezze, a riflettere con senso critico, a sfruttare ogni possibilità. Con i nostri bambini e bambine è fondamentale imparare a comporre e scomporre ogni problema in tanti e diversi sotto-problemi, a scoprire interdipendenze e nessi logici, a volte più immediati a volte sorprendenti. La stessa creazione artistica, ben lontana dall'essere un lavoretto, diventa un modo per guardare e capire: è il prodotto intermedio o finale (in ogni

2
Note di Alberto Manzi conservate presso l'archivio del Centro Alberto Manzi, Bologna.

caso momentaneamente, mai in modo definitivo) di un percorso di ricerca che il bambino/la classe ha fatto. Se ci è facile considerare un tema oppure una risposta matematicamente corretta la «conclusione» di un percorso, non sempre alla produzione artistica diamo lo stesso valore: fare ricerca con un prodotto visivo/artistico ci è ancora poco familiare. Manzi invece ci invita a considerare quanto sia importante questo «lavoro visivo» per il bambino e per i suoi processi cognitivi, per lo sviluppo percettivo e emotivo, per la crescita della coscienza sociale, per la sua evoluzione creativa.

> «È la mancanza di creatività che rende la scuola deludente, oppressiva, mortificante; è proprio la mancanza di creatività che fa nascere la disaffezione e i giovani si ribellano con una controcultura.»[3]

«Cerchiamo anche noi, quindi, di scoprire se esiste la possibilità di mettere ordine nel caos delle immagini del mondo di oggi»,[4] come ci propone Munari, ripensando i linguaggi visivi anche fuori da «Arte e immagine», spronando il lavoro sia individualmente sia collettivamente, bilanciando soggettivo e oggettivo. I codici visivi hanno regole per «poter dire»: maggiori saranno i codici familiari ai nostri bambini e più cose «potranno dire»/dirci.

Possiamo definire cosa intendiamo per comunicazione visiva?

Munari rispondeva con «praticamente tutto ciò che i nostri occhi vedono è comunicazione visiva; una nuvola, un fiore, un disegno tecnico, una scarpa, un manifesto, una libellula, un telegramma come tale (escluso il contenuto), una bandiera».[5]

Tra le prime esperienze che fanno i bambini ci sono scarabocchi e disegni, ma tanti sono i modi di produrre immagini che si dovrebbero poter incontrare alla scuola dell'infanzia e primaria. «Tutti i bambini iniziano la lunga, meravigliosa avventura con la carta e la matita scarabocchiando, producendo cioè segni a caso che li affascinano e dai quali derivano grande soddisfazione»[6] scrive Gisèle Calmy, ispettrice delle scuole materne francesi negli anni Settanta.

Alessandro, Alice e Tommaso hanno tra i 9 e i 10 anni, vanno a scuola in Veneto, a Casier, con la maestra Oriana Darù. Mentre scrivo questo quaderno siamo in quarantena: da settimane, bambini e bambine sono a casa e affrontano, con i loro piccoli e grandi strumenti, una pandemia che ha confuso e mandato in crisi il mondo.

3
Note di Alberto Manzi conservate presso l'archivio del Centro Alberto Manzi, Bologna.

4
B. Munari (1993), *Design e comunicazione visiva*, Roma-Bari, Laterza, p. 54.

5
Ivi, p. 81.

6
G. Calmy (1970), *Come fare? Gli esercizi grafici*, Firenze, Giunti Barbèra, p. 3.

Premessa con note sparse

Il diritto di produrre immagini

La scuola si è sempre preoccupata di mettere i bambini e le bambine nelle condizioni di analizzare e comprendere immagini: vivere in una società innervata dai mezzi di comunicazione e informazione lo rende necessario. La richiesta di produrre immagini spesso si è basata:

- sulle necessità della didattica della storia dell'arte (ad esempio riprodurre opere di artisti fondamentali);
- sul supporto ad altri linguaggi («fate il disegno alla fine del testo»);
- sulla necessità di rilassare gli alunni («siete stanchi, disegnate»);
- sul pensare di dover fare i famigerati lavoretti (chi non ha disegnato un pulcino per Pasqua?).

Chiaramente questo elenco generalizza: sappiamo che la scuola è piena di pratiche molto interessanti ma non sempre questi punti di innovazione e di profondo ancoraggio didattico sono collegabili tra loro per permetterci di creare una mappa.
E, se facciamo un approfondimento bibliografico, troviamo tanti testi che ci aiutano a capire come fare bene «Arte e immagine» ma pochi spunti per sostenere il diritto del bambino a produrre le proprie immagini, a 360°. E, nella pratica quotidiana, poche sono le occasioni di capire il mondo disegnando, di farsi conoscere dagli amici e dalle maestre producendo una propria comunicazione visiva, di prendersi cura della propria fantasia coccolandola con le immagini. Per non creare malintesi: certo che sperimentare le tecniche dei grandi artisti va in questa direzione, ma la consapevolezza che guida l'agire dell'insegnante è rintracciabile più facilmente nella necessità di fare «Arte e immagine», non in un acquisito sentire come diritto del bambino il poter fare, dire, pensare con le immagini.

Che cosa succede allora quando un bambino disegna? Quando produce le proprie immagini?
Proviamo a fare una passeggiata insieme per raccogliere indizi che ci aiutino a pensare. Mettiamo alcuni sassolini nella tasca.

Sassolino n. 1 – Invisibile mistero?

«Friedl Dicker-Brandeis, pittrice e grafica del Bauhaus e docente di arte, fu deportata a Terezin nel 1942. Friedl a Terezin si dedicò ai bambini come lei prigionieri dei nazisti: nelle baracche affollate offrì loro caparbiamente ogni giorno l'arte come pratica di resistenza all'orrore e orizzonte di felicità e di senso. Li faceva disegnare, dipingere, scrivere il proprio nome con moz-

ziconi di matita e immaginare i colori perché non li dimenticassero; con loro creava e cercava la bellezza e la gioia attraverso la manipolazione di materiali recuperati, consapevole del valore terapeutico e salvifico dell'espressione artistica; Friedl nascose più di quattromila di questi disegni infantili in due valigie, documenti che dopo la guerra furono portati a Praga dove sono tuttora visibili al Museo ebraico della città».[23] Marcella Terrusi conclude parlando della «relazione con ciò che è invisibile, perché non è più, non è qui, non è ora, non è ancora».[24] Sulla relazione del disegno con l'invisibile si sofferma anche John Berger, pittore, critico d'arte e scrittore, che scrive: «I disegni offrono ospitalità all'invisibile compagnia che è al nostro fianco»[25] e aggiunge «L'edificio resiste alla forza di gravità, l'albero resiste al vento, l'animale resiste al freddo, le pietre resistono all'acqua. Alla fine l'edificio crolla, l'albero viene sradicato, l'animale muore, le pietre si riducono in sabbia. È la legge del reale ma non del virtuale. Disegnare bene qualcosa è toccarne la resistenza»,[26] e chiarisce «quel che è essenziale».[27] E continua scrivendo pagine che ci permettono di sentire, come un odore lontano ma conosciuto, perché disegnare a Terezin aiutasse a rimanere vivi: «il disegno è essenziale quanto il canto [...] che ci rende umani. Detto questo, il disegno resta altrettanto misterioso, ma almeno abbiamo un'idea della portata del suo mistero».[28]

Sassolino n. 2 – In equilibrio tra disegno e progetto

«Perché disegno i personaggi dei miei film? Perché prendo appunti grafici delle facce, dei nasi, dei baffi, delle cravatte, delle borsette? [...] Questo quasi inconsapevole, involontario tracciare ghirigori [...] fare pupazzetti che mi fissano da ogni angolo del foglio [...] volti decrepiti di cardinali, e fiammelle di ceri e ancora tette e sederi e infiniti altri pastrocchi [...] insomma, tutta questa paccottiglia grafica, dilagante, inesausta, che farebbe il godimento di uno psichiatra, forse è una specie di traccia, un filo, alla fine del quale mi trovo con le luci accese, nel teatro di posa, il primo giorno di lavorazione».[29]

Con Federico Fellini possiamo guardare la distanza che intercorre tra disegno e progetto: «Adopera il disegno con lo scopo un tantino scaramantico di prendere dimestichezza con i personaggi e le scene dei suoi film»[30] come fosse una «marcia di avvicinamento»[31] con un «modo di disegnare divertito e liberante».[32] Produrre immagini per i bambini è anche questo: percorrere una strada che permetta loro di mostrarci e di mostrare a se stessi la loro personale visione del mondo. Se Fellini pensava che il circo fosse la metafora ideale, i nostri bambini stanno ancora compiendo quella ricerca che li porterà a sentire di

23
M. Terrusi (2017), *Meraviglie mute*, silent book e letteratura per l'infanzia, Roma, Carocci editore, p. 170.

24
Ivi, p. 171.

25
J. Berger (2017), *Sul disegnare*, Milano, ilSaggiatore, p. 132.

26
Ivi, p. 131.

27
Ivi, p. 146.

28
Ivi, p. 124.

29
F. Fellini (1980), *Fare un film*, Torino, Einaudi, pp. 66-74.

30
P.M. De Santi (2004), *I disegni di Fellini*, Roma-Bari, Laterza, p. 21.

31
Ibidem.

32
Ibidem.

poter padroneggiare piccoli spazi e momenti di mondo: capire la realtà, ci ricorda il maestro Alberto Manzi, è bisogno fondamentale del bambino e il disegno, che rende visibili cose e aspetti sempre diversi e mai esauribili, può essere uno strumento fondamentale, come ci mostrò Crockett Johnson con il famoso *Harold e la matita viola* (2000, Einaudi Ragazzi). Harold decide di uscire per una passeggiata sotto la luce della luna ma siccome non c'era nessuna luna occorreva disegnarla. E siccome non c'era nemmeno un percorso, occorreva pure disegnarlo. Lui, la luna e il pastello viola creano — pagina dopo pagina — il mondo in cui Harold vuole avventurarsi: il bosco, ad esempio, visto che tanti prima di lui si sono persi, perché non farlo solo con un albero? E se fosse un goloso albero di mele? Servirà un drago a fargli da guardiano, ma la fantasia sa anche sfuggire di mano, il drago potrebbe far paura e comincia l'avventura tra mari, barche disegnate velocemente, terre avvistate per poter fare pic nic, montagne e mongolfiere, incredibili quantità di finestre per poter ritrovare la sua, quella da cui si vede la luna che non c'era. Quando finalmente il pastello viola gli scivolerà dalle mani potrà finalmente addormentarsi (nel suo lettino, meravigliosamente disegnato).
«Inventare mondi» è fare progetti, è uno dei modi possibili per trovare una dimensione di senso: nessuno di noi possiede una verità, possiamo solo interpretare quello che accade, i suoi eventi, intrecciando significati possibili che ci portano a costruire la nostra personale relazione con l'altro da noi e con una realtà esterna mai data una volta per tutte e in modo inequivocabile.

Sassolino n. 3 – Gorghi nel tempo?

«Ci stiamo chiedendo se il bisogno umano di disegnare non sia una reazione all'interrogativo esistenziale: dove siamo?". [33]
Dove siamo quando disegniamo?
«È un interrogativo che sembra prevedere una risposta spaziale, ma non potrebbe essere invece temporale? L'atto di disegnare, proprio come il disegno, non riguarda il diventare piuttosto che l'essere? [...] Potremmo pensare ai disegni come a gorghi sulla superficie del corso del tempo?» [34]
Produrre le proprie immagini permetterebbe dunque di addomesticare la possibilità di trasformare e vedersi trasformati, di godere dell'incanto di quello che ancora si nasconde ma che potrà divenire, sentendo che la paura non ci blocca, ma ne fa pur parte: «difficile capire come cresce una piuma. Come le nuvole sfiorano la montagna. Come le api formano lo sciame. Come cambiano le maree». [35] È una necessità che deve essere sentita come possibile, quella di cambiare, di trasformare e tra-

33
J. Berger (2017), *Sul disegnare*, Milano, ilSaggiatore, p. 162.

34
Ivi, p. 140.

35
Ivi, p. 15.

sformarsi che Gugù, un personaggio nato dalla penna di Alberto Manzi, cerca di realizzare proprio con il dipingere insieme.
Gugù apparentemente è un matto, come tutti i folli-saggi che entrano e escono dai libri di Manzi e ci indicano la direzione (proprio a noi, al di qua delle pagine che stiamo leggendo), vive in America Latina, in una favela o forse appena ai margini. È convinto che le trasformazioni siano possibili anche laddove sono impensabili.

> Arrivato vicino al muro si voltò verso Gugù. Vide che sorrideva. Allora accarezzò il muro con il pennello. Una tenue striscia gialla illuminò la sagoma del pesce.
> – Bravo! — esclamò il vecchio battendo le mani.
> Il piccolo sorrise e diede un altro colpo di pennello, questa volta più deciso. Il pesce ora sembrava d'oro. Ma un oro che colava dall'alto verso il basso.
> – Lo vedi che non ci riesco? — disse il bimbo abbandonando il pennello.
> Il vecchio non rispose. Prese un altro pennello, l'intinse nel rosso e con due colpi diede colore ad un altro pesce. Lunghe colature scesero zigzagando secondo le crepe del muro, fino al marciapiede. Il vecchio borbottò arrabbiato e tentò di cancellarle con la mano, impiastricciando ancora di più il muro. Rise il piccolo. Risero tutti. E allora il bimbo infilò il pennello nel barattolo e coprì un pezzo di mare. Un mare d'oro che mandava raggi fin sul marciapiede. [36]

Gugù riusciva a vedere la bellezza anche nei muri devastati e terribili delle favelas: non era davanti ai suoi occhi, era folle ma non stupido e la disperazione la riconosceva; ma era bellezza possibile, che lui sapeva immaginare. E far vivere: diede pennelli e colori a bambini che morivano di fame.
Cominciarono a dipingere, a ridere e a volersi bene.
Cominciarono anche a pensare insieme come cambiare la loro situazione, come trasformare se stessi per provare a darsi una vita diversa.
Quei bambini, dove vedevano un muro disegnato, riconoscevano che Gugù era loro vicino.

36
A. Manzi (2005), *Gugù*, Siena, Edizioni Gorée, p. 36.

Spiegazioni visive per bambini
Lavoriamo con Marie e Otto Neurath[75]

«LE PAROLE DIVIDONO, LE IMMAGINI UNISCONO»

Otto (sociologo ed economista) e Marie (designer) Neurath, a cavallo tra Ottocento e Novecento, elaborano un rivoluzionario sistema di comunicazione visiva dell'informazione.
Era loro convinzione «che i contemporanei fossero decisamente condizionati dal cinema e dall'abbondanza di immagini in cui vivevano immersi: gran parte della conoscenza veniva attinta durante le ore di svago, nel più piacevole dei modi, attraverso la vista. Chi avesse voluto ampliare ed elevare l'istruzione delle masse avrebbe dovuto impiegare i mezzi della moderna pubblicità. Consapevoli della forza travolgente delle nuove forme di rappresentazione del reale, volevano riproporle in senso educativo. Il loro punto di partenza fu l'invenzione della Bildstatistik, ovvero la statistica visiva, che immaginavano dovesse essere uno dei pilastri della formazione delle classi popolari.
Alla Bildstatistik attribuivano il compito di rendere chiaro e accessibile un fatto, attraverso l'impiego di pittogrammi».[76] L'uso dei pittogrammi, invece di curve e diagrammi, aumenta l'efficacia comunicativa e non importa che questo avvenga a scapito della chiarezza matematica. I Neurath sostenevano che fosse «meglio tenere a mente immagini quantitative semplificate piuttosto che dimenticare numeri esatti».

Per Otto e Marie Neurath «ciò che si può mostrare con un'immagine non deve dirsi con parole»: essenzializzare, rendere espliciti i nessi, schematizzare erano azioni necessarie a facilitare la comprensione di informazioni, fatti e fenomeni. Il miglior docente era quindi chi sapeva meglio che cosa tralasciare.

Marie Neurath, nel 1935, conia l'acronimo *Isotype* (*International System of Typographic Picture Education*) che viene definito come una nuova scrittura geroglifica[77] capace di colmare la frattura tra le immagini infantili e le immagini didattiche. Per spiegare il suo lavoro, scrisse: «The more you look, the more you will see» («più a lungo guardi, più cose vedrai»). L'accento è decisamente spostato verso una lettura più collaborativa e aperta che rende il lettore protagonista di quanto mostrato e delle informazioni derivabili.
«Un'immagine che faccia buon uso del sistema deve dar conto di tutti i fatti oggetto della rappresentazione. Al primo sguardo devono essere evidenti gli elementi più importanti, al secondo i meno importanti, al terzo i dettagli, al quarto niente più di questo — se vedete di più, l'immagine educativa (*teaching-picture*) è sbagliata».

75
it.wikipedia.org/wiki/Otto_Neurath

76
Articolo a cura di Flavio Tuliozi su *Disegnangolo*: www.disegnangolo.it/disegnangolo/otto-marie-neu- rath-le-parole-dividono-le-immagini-uniscono/

77
Nel 1974 Marie Neurath ricorderà come lei e il marito avessero imparato il linguaggio.

Nel 1950, nella prefazione di *First Book,* primo volume della serie Visual Science, Marie ribadiva: «Non ci sono regole speciali sul modo in cui dovreste leggere queste immagini, ma scoprirete come sia importante innanzitutto capire cosa ogni simbolo [icona] rappresenti. Allora tornate a guardare l'immagine nel suo insieme e cercate di vedere in che modo le differenti parti sono in relazione tra loro [i nessi]... Troverete la risposta alla maggior parte delle vostre domande semplicemente guardando con attenzione le immagini».

Non si trattava tanto di trasferire conoscenza in modo semplificato, quanto di preordinare una risposta alle possibili domande dei bambini, soddisfare il loro amore per l'azione che veniva coltivato dai possibili nessi logici da scoprire: «Ci sono molti bei libri, che danno spiegazioni a bambini e adulti, ma di solito sono già imparati. Questi libri *Isotype* cercano di evitarlo in ogni caso, grazie alla creazione di un ambiente su misura per il bambino ponendosi il problema di come soddisfare le sue possibili domande, il suo amore per l'azione, il suo identificarsi con una persona sulla pagina, ecc.».[78]
Un'ulteriore caratteristica distintiva dei libri *Isotype* per bambini era l'uso del colore per aggiungere o chiarire il significato: i colori infatti non avevano solo un valore estetico, ma informativo, era fondamentale alla lettura dei grafici.
Il verde era abbinato alla natura; il rosso all'industria, alla tecnologia; il blu all'acqua:
«Ogni linea e ogni colore hanno qualcosa da dirvi. A p. 18, per esempio, vedrete che il nero e l'arancione sono usati per mostrare il carbonio e l'ossigeno. Quando ne parliamo nuovamente, a p. 22, vengono usati gli stessi colori per presentarli» (*How to use this book, Plants and animals*, 1956).
Marie Neurath, all'editore giapponese, scrisse:
«Vorrei dire che vogliamo rendere l'apprendimento attraverso l'occhio un piacere; che speriamo che i bambini vogliano guardare le nostre carte e risolvere i loro enigmi e che siano incoraggiati a guardarsi intorno, a fare osservazioni e a scoprire come accadono le cose. Le immagini sono utili da un altro punto di vista, possono superare le barriere linguistiche. Le parole dividono — le immagini uniscono».[79]

78
C. Burke, E. Kindel e S. Walker (2013), *Isotype*, Londra, Hyphen Press, p. 394.

79
Lettera di Marie Neurath a Goro Yoshida, 28 settembre 1950.

ISOTYPE

I PRINCIPI FONDAMENTALI

IL SISTEMA ISOTYPE INTRODUCE ALCUNI SEMPLICI, MA IMPORTANTI, PRINCIPI PER LA RAPPRESENTAZIONE DEI DATI QUANTITATIVI

PER OGNI OGGETTO / CATEGORIA DA RAPPRESENTARE VIENE CREATO UN SEGNO, LE CUI CARATTERISTICHE ESSENZIALI SONO:

SEMPLICITÀ

RICONOSCIBILITÀ

IMMEDIATEZZA

1

OGNI SEGNO DEVE ESSERE COMPRENSIBILE SENZA L'AIUTO DI PAROLE

2

I DIVERSI SEGNI SI POSSONO ALLINEARE COME SI FA PER CARATTERI TIPOGRAFICI

3

PER RAPPRESENTARE LA QUANTITÀ DI UN OGGETTO LO STESSO SEGNO VIENE RIPETUTO IN MODO PROPORZIONALE ALLA QUANTITÀ

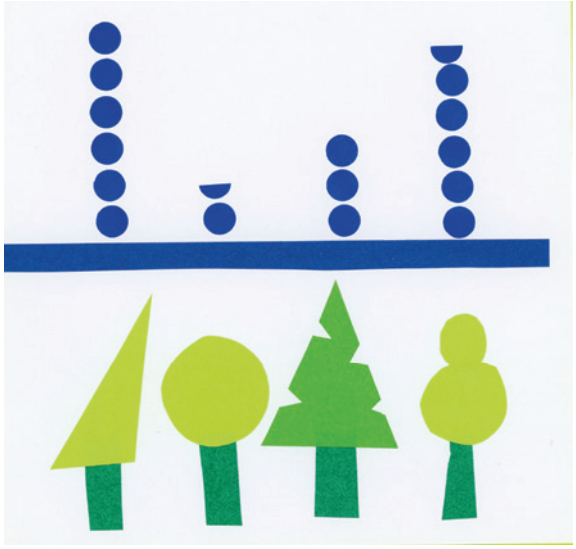
4

LA TAVOLOZZA CROMATICA È RISTRETTA. I COLORI SUGGERITI SONO SETTE:

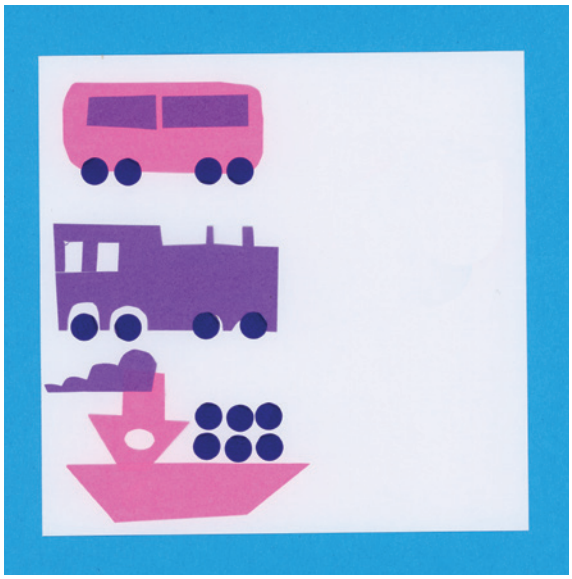
- BIANCO
- BLU
- VERDE
- GIALLO
- ROSSO
- MARRONE
- NERO

QUESTI CRITERI RENDONO IL SISTEMA UTILE ANCHE COME LINGUAGGIO INTERNAZIONALE PER IMMAGINI O LINGUAGGIO VISIVO AUSILIARIO.

Quanti alberi ci sono nel parco della tua città?



Quante volte hai preso un pullman, un treno o una nave?



Quante nuove città hai visto nell'ultimo anno?