

Imparare a disegnare, disegnare per imparare

Giuliana Pinto (Università di Firenze)

Anna Silvia Bombi ("Sapienza" - Università di Roma)

Eleonora Cannoni ("Sapienza" - Università di Roma)

Il disegno costituisce una forma antichissima di espressione: le pitture rupestri risalgono a 35000-40000 anni fa, e venivano realizzate con pigmenti minerali come l'ocra e il carbone utilizzati come gessetti, oppure macinati e mescolati con materie leganti (grasso e altro), in modo che il colore potesse essere applicato alle pareti con le dita o con rudimentali pennelli di ciuffi di muschio o erba. Di solito, queste pitture rappresentano animali e scene di caccia, ma contengono anche segni privi di valenza rappresentativa, cui è stato attribuito il fine di esprimere emozioni, stati d'animo, e di rendere visibile l'invisibile. Le immagini così prodotte erano destinate ad assolvere probabilmente varie funzioni: comunicare informazioni, lasciare memorie, designare ruoli e identità, evocare fantasie e sogni... non di-

Sono delineate le funzioni di crescita cognitiva, affettiva e comunicativa che il disegno può assolvere, gli ostacoli che trova il suo utilizzo nella prassi didattica e il contributo della ricerca psicologica alla formazione dell'insegnante

versamente da quanto accade nella nostra vita quotidiana. A tutt'oggi la maggior parte dei bambini, quando posti nella condizione di farlo, usa inizialmente matite e pennelli per tracciare "scarabocchi", che progressivamente cedono il posto a forme semplici e quindi a strutture grafiche più complesse, rappresen-

tazioni più realistiche e riconoscibili del mondo "così com'è". E, contemporaneamente, l'immagine permea il nostro habitat nelle forme più disparate, comprese quelle artistiche e tecnologicamente evolute, consentite dall'uso del-

l'elaboratore per applicazioni grafiche, in un continuo fluire di messaggi visivi elaborati a scopo comunicativo, informativo, creativo, di intrattenimento. La propensione ad apporre segni nel mondo e a leggerli sembra dunque essere universale, ubiquitaria nello spazio e nel tempo, e assolvere funzioni cui viene attribuito un altrettanto persistente valore culturale e sociale (Pinto e Bombi, 1999). Ne è testimonianza il fatto che l'apprendimento dei sistemi simbolici costituisce, nella maggior parte delle odierne società, un compito di grande rilievo, che il bambino si trova a fronteggiare sin dai primi anni

di vita e che gli viene proposto non solo come attività ludica, ma anche come specifico contenuto formativo nelle istituzioni educative.

L'ATTIVITÀ GRAFICO-PITTORICA A SCUOLA

Considerando, in particolare, l'ambito del nostro sistema scolastico, si può dire che in esso ci si indirizza all'attività grafica secondo diverse prospettive.

Da un lato, la competenza pittorica in quanto tale è oggetto di interventi formativi che prendono avvio, a tutto campo, nei primi anni di scolarizzazione e si specializzano, poi, nei corsi volti alla formazione artistica e a quella tecnica. Tale percorso prevede che inizialmente l'allievo acquisisca le competenze basilari del disegno realistico: si pensi, al riguardo, a quanto affermato nei "Programmi didattici", dove si evidenzia l'importanza del codice verbale ma si precisa che ciò non deve portare a «trascurare altri tipi di codici (grafico, pittorico, plastico, ritmico-musicale, mimico-gestuale, ecc.) che non sono alternativi al codice verbale, ma complementari ad esso».

Ai livelli più avanzati di scolarità viene richiesto invece un apprendimento del disegno che pone al suo vertice la padronanza di specifiche abilità grafico-pittoriche: il disegno costituisce

La padronanza delle abilità grafico-pittoriche è richiesta a livelli alti di scolarità

di per sé un oggetto specifico di apprendimento avanzato, per esempio nei licei artistici o tecnici, dove è richiesta la maturità grafica nelle convenzioni della rappresentazione tecnica, nel disegno a

mano libera, nel disegno dal vero, nel disegno progettuale, nell'uso del colore e così via.

Un'altra direzione di intervento è invece volta a potenziare il contributo che il disegno può apportare allo sviluppo cognitivo e ai più generali

processi di apprendimento: si tratta, in questo caso, di un disegnare per imparare, come avviene quando allo studente si propone di utilizzare la trasposizione e l'organizzazione grafica delle informazioni come strategia mnemonica e di studio, o gli si richiede l'esplicitazione delle conoscenze disciplinari in codice iconico, sotto forma di diagrammi, mappe, schematizzazioni, tassonomie e così via. Si tratta di una prospettiva che tuttavia appare soprattutto implicita nelle prassi didattiche, in favore della quale è necessario mettere a punto percorsi didattici espliciti, che a partire dall'uso di strumenti grafici mirino alla costruzione di significati e concetti. Un terzo tipo di approccio considera invece l'attività grafico-pittorica (anche sulla scorta della prospettiva psicodinamica che vede nel disegno una via maestra di accesso all'inconscio) come uno strumento essenziale per favorire l'espressività e la comunicazione emotiva, utile per consentire allo spettatore un'agevole interpretazione e comprensione della dimensione affettiva del disegnatore. Si suggerisce quindi che i bambini apprendano ad esprimere pensieri, sentimenti ed emozioni con i mezzi espressivi più diversi (grafico, pittorico, musicale, coreografico, ecc.), ma nuovamente ci si trova più spesso in presenza di una consuetudine affidata all'iniziativa dell'insegnante piuttosto che alla sua professionalità.

In realtà, come osserva Vita (2001), l'avvio al disegno infantile avviene in modo piuttosto generico: «Ai bambini appena in grado di sostenersi si danno pennarelli per disegnare e si lodano i loro scarabocchi, qualche volta commoventi, qualche volta davvero insignificanti. Li si lascia fare qualunque cosa e li si loda. A scuola li si mette in condizione di provare qualche tecnica diversa dal pennarello, con pastelli a cera o con matite.

Con il passare degli anni la competenza visuale aumenta, ma la competenza tecnica dimi-

nuisce: i ragazzi divengono esigenti verso se stessi e vorrebbero possedere delle tecniche per realizzare cose che soddisfino il proprio “gusto”. Siccome però questo disegnare (così lodato negli

Man mano che, con il passare degli anni, aumenta la competenza visuale, diminuisce quella tecnica

anni dell'infanzia) diviene sempre meno rilevante, ecco che l'abisso fra quel che si vorrebbe e quel che si sa fare è sempre più frustrante. Alle medie nessuno vi chiederà di disegnare, di fare disegno dal vero, con un

qualche metodo. Magari si tentano tecniche alternative (come il collage, o la fotografia, giuste e legittime) ed esercizi di osservazione, ma a disegnare a scuola, davvero non vi insegneranno mai. Tutti però, di fronte a qualcuno che trae con naturalezza, magicamente, pochi tratti da quel narciso nell'acqua, e te lo fa sentire come vero, come uguale, tratterranno il fiato, con un rispetto sacro e un'invidia latente e la desolata accettazione delle leggi di natura: lui (lei) sa disegnare. Ecco: questo sapere senza imparare, non esiste».

I RISULTATI DELLA RICERCA

In una ricerca da noi condotta con circa 300 bambini della scuola dell'infanzia e primaria (Pinto, Mantelli e Giuntoli, 2003) sono state indagate, mediante conversazioni semi-strutturate, le opinioni dei bambini sui requisiti che un disegno deve avere per essere ben fatto, sulle regole da seguire per disegnare “bene”, sulla qualità dei prodotti pittorici realizzati, sulla propria e altrui abilità grafica e infine sul modo in cui si conquistano tali capacità. L'analisi delle risposte ha mostrato che la quasi totalità dei bambini dichiarava di gradire il disegnare, principalmente (45%) per il piacere intrinseco che tale attività produce (perché mi piace, mi di-

verte...), mentre circa il 25% dei partecipanti spiegava il gradimento con le caratteristiche specifiche formali e contenutistiche dell'attività (perché mi piace colorare, mi piace fare i paesaggi); inoltre, in misura quasi identica (10%) venivano addotte motivazioni legate alla propria capacità (mi piace perché mi riesce bene, perché sono bravo a disegnare...) o a implicazioni relazionali dell'attività (perché mi piace quando la mamma lo fa, perché voglio fare l'architetto come il babbo...).

Le opinioni riguardo a cosa renda bello un disegno variano invece con l'età: a 5 anni la maggior parte dei bambini crede che per disegna-

re bene sia sufficiente farlo così come viene e che un bel disegno è tale quando raffigura una cosa bella; dopo i 7 anni individuano la necessità di coordinare

molteplici aspetti (progettare, confrontare il disegno con la realtà esterna, correggere ciò che si viene disegnando) per realizzare un'opera artistica e sono in grado di tener conto del modo in cui un altro spettatore potrebbe percepire la loro rappresentazione.

Le spiegazioni fornite indicano alla base del diventare bravi l'impegno comportamentale (30%) (dobbiamo stare in silenzio, seduti, usare le matite...), il supporto istituzionale (18%) (si va a scuola, ce lo insegnano le maestre) e l'impegno cognitivo (52%) (dobbiamo sforzarci, dobbiamo guardare bene...).

La quasi totalità dei bambini, senza differenze di rilievo riconducibili alle diverse età, dichiarava che avrebbe gradito svolgere l'attività più frequentemente e con più aiuto da parte degli insegnanti e dei compagni. A detta di tutti gli interessati, queste riflessioni avevano il carattere di novità, non ne trovavano traccia in quanto comunemente detto o suggerito a scuola.

A seconda dell'età variano le opinioni su cosa renda bello un disegno

D'altro canto, che vi sia la necessità di mettere a disposizione degli insegnanti una più approfondita preparazione a seguire i ragazzi nel loro sviluppo grafico-pittorico emerge dalle voci dei diretti interessati. In una ricerca (Rose, Jolley e Burkitt, 2006) condotta in 20 scuole, sono stati interpellati circa 200 allievi di età compresa tra i 5 e i 14 anni, 26 insegnanti e 200 genitori per esplorare, rispettivamente, le opinioni dei ragazzi circa la propria capacità di disegnare e l'aiuto che ritengono di ricevere da compagni, familiari, insegnanti, e quelle degli adulti sulle difficoltà che incontrano nel guidare i bambini nelle loro attività grafiche, sulle ragioni per cui durante l'adolescenza declina l'attività grafica e sulle misure che potrebbero essere messe in atto per evitare tale declino.

I ragazzi hanno dichiarato di ricevere aiuto dagli insegnanti sotto forma di esempi pratici (40%), di indicazioni e suggerimenti su come migliorare il prodotto (35%) e di vere e proprie istruzioni verbali sul da farsi (25%); gli insegnanti dichiaravano di aiutare i propri allievi prevalentemente mostrando loro modelli da imitare (50%), e in misura minore incoraggiandoli a esercitare l'osservazione (25%) e ad eseguire disegni realistici (25%). A detta dei ragazzi, inoltre, i genitori non si occupavano di questo aspetto delle attività dei figli (30%), oppure li aiutavano soprattutto suggerendo loro esempi di buoni disegni (40%) o mostrando loro come fare (30%), mentre i genitori ritenevano di offrire aiuto ai figli nel disegno incoraggiandoli e lodandone la bravura (35%), consigliandoli (25%) o mettendo loro a disposizione materiali e strumenti idonei (30%). Assente per quasi il 50% dei ragazzi il riferimento all'opportunità di imparare dai compagni, visti limitatamente come fonte di consigli (30%) o di esempi pratici (20%) su come migliorare i disegni. Dal canto loro gli adulti, e in particolare gli insegnanti, individuavano i maggiori

ostacoli alla possibilità di aiutare i ragazzi a superare le eventuali difficoltà nel disegnare nella mancanza di tempo, sotto la pressione dei "programmi" scolastici (30%), e nella propria personale mancanza di talento pittorico e di conoscenze sul tema (35%). Un ulteriore indicatore dell'opportunità di arricchire la professionalità dell'insegnante su questo versante è costituito dall'ampiezza della richiesta di formazione in tal senso che giunge a studiosi ed esperti sulle tematiche dello sviluppo grafico-pittorico (Staccioli, 2000).

IL DIALOGO TRA PSICOLOGIA E SCUOLA PER VALORIZZARE IL LINGUAGGIO GRAFICO-PITTORICO

Quella che si viene così delineando è indubbiamente la necessità di un dialogo proficuo tra psicologia e scuola: gli atteggiamenti e le pratiche di insegnanti, familiari e coetanei giocano un ruolo cruciale nel dare forma all'esperienza che il bambino fa mentre disegna e al disegno che alla fine produce, e d'altro canto progettare strumenti e forme di sostegno per favorire la crescita e il potenziamento della mente umana è uno degli scopi principali della ricerca educativa, sulla base di appropriate teorie dell'apprendimento e dello sviluppo.

Affinché tale obiettivo si realizzi è cruciale, come evidenziato dalla prospettiva vygotskijana, il legame molto stretto fra strumenti tecnici (che permettono il compiere di un'azione) e strumenti psicologici (che permettono lo svolgimento di processi mentali). Ogni strumento tecnico, o "artefatto culturale", è stato costruito secondo una conoscenza specifica che assicura la realizzazione di certi obiettivi: ma tali elementi di conoscenza incorporati nello strumento non sempre vengono pienamente identificati da chi lo utilizza. L'artefatto può essere opaco: perché esso divenga trasparente è fondamentale, accanto alla sperimentazione autonoma, l'attivi-

tà di guida dell'adulto. L'analisi didattica di un artefatto/strumento è parte qualificante del ruolo dell'insegnante, che rende esplicite e valorizza le potenzialità insite nei diversi strumenti, attraverso scelte a priori (per esempio, consegne) o in situazione (per esempio, modalità di interazione con gli allievi).

Tuttavia, nonostante nell'ultimo secolo siano stati compiuti dei progressi significativi nella comprensione dei processi di apprendimento e sviluppo delle abilità grafico-pittoriche, le pratiche formative non hanno subito rilevanti trasformazioni. Che cosa ha ostacolato questa integrazione di conoscenze? E in che cosa la psicologia può contribuire

Nel corso del tempo le pratiche formative non hanno subito trasformazioni di rilievo, nonostante i progressi nella comprensione dei processi di apprendimento

alla competenza dell'insegnante nel favorire lo sviluppo delle capacità grafico-pittoriche degli allievi?

In realtà, ad una piena valorizzazione del potere euristico delle immagini, alla ricchezza di un continuo intrecciarsi di produzione e fruizione di segni nei processi educativi, si oppone un quasi-paradosso.

Da un lato, le rappresentazioni grafico-pittoriche costituiscono una forma privilegiata di comunicazione, capaci come sono di "trasportare" significati e di suscitare impressioni e reazioni immediate. Questa proprietà fa sì che le immagini vengano lette come specchio dei pensieri, dei sentimenti, delle conoscenze possedute dal disegnatore, in una sorta di dialogo "diretto" tra chi esegue la pittura e chi ne è spettatore. Dall'altro, noi siamo, per così dire, degli alfabeti dell'immagine. Anche se le immagini popolano la nostra vita quotidiana in tutti i suoi aspetti e il nostro mondo è sempre più iconico e pittografico, permane nella nostra cultura una

sorta di pregiudizio e di abitudine logocentrica, che continua a privilegiare il linguaggio verbale e la scrittura, rendendoci passivi o poco consapevoli di fronte all'immagine.

Nella maggior parte degli adulti, posti di fronte alla rappresentazione pittorica, prevale un realismo ingenuo, che collega direttamente l'immagine a eventi, processi, oggetti e che porta a ritenere la prima come riflesso, "riproduzione", più o meno riuscita, dei secondi. Le rappresentazioni grafiche sono, invece, "simulazione", "messa in relazione"; non descrivono fedelmente il mondo, ma ci narrano piuttosto il nostro rapporto con esso e le forme delle nostre categorizzazioni, o azioni o emozioni. Inoltre il loro significato, in quanto convenzionale e legato al contesto storico-culturale, è destinato a evolvere nel tempo. In altre parole, l'immagine riproduce alcuni aspetti o caratteristiche dell'oggetto, attua cioè, rispetto al modo in cui lo percepiamo, un processo di selezione di quegli aspetti che rendono il senso di un oggetto. Essa privilegia certe caratteristiche che sono importanti per ciò che vuole dire e le mette in evidenza, costruisce modelli, schemi di mondi possibili, è un far scoprire, un inventare e ovviamente anche un deformare e mentire.

Se così inteso, il disegno abbandona il suo status "minore" di attività quasi esclusivamente destinata allo svago o all'intrattenimento o di specchio fedele della realtà visiva, per acquisire a pieno la sua natura di potente attivatore di processi cognitivi e comunicativi, che occorre coltivare con molto impegno, in forma intenzionale e programmatica. In questa prospettiva abbiamo messo a punto un percorso formativo che accompagni l'insegnante in due direzioni principali: a) la costruzione di una maggiore competenza "a usare lo sguardo", a valorizzare, disciplinare, differenziare la "lettura" del disegno, evitando sia i rischi di una interpretatività non autorizzata che quelli di una

generica applicazione di criteri estetici e creativi non corroborati dalle epistemologie delle discipline artistiche; *b*) l'assunzione di conoscenze psicologiche aggiornate circa i processi sottostanti al disegno infantile, l'importanza delle condizioni e delle modalità d'uso di tale attività nei contesti scolastici, le potenzialità del disegnare sia per la costruzione di significati e concetti che per l'espressione e la comunicazione di emozioni, affetti e creatività.

Di tale progetto formativo, modulato in rapporto alle diverse età dell'allievo e ampiamente strutturato in forma di laboratorio (come illustrato in occasione del recente convegno tenutosi a Firenze sui temi del rapporto tra Psicologia e Scuola), riportiamo nel seguito una esemplificazione.

VARIAZIONE GRAFICA E INTENZIONE COMUNICATIVA: LAVORARE SULLE CONSEGNE

All'esordio della loro attività pittorica i bambini scelgono di disegnare gli elementi più centrali, distintivi e stabili dell'oggetto da rappresentare, secondo schemi semplificati, di facile esecuzione, ma nel contempo efficaci (detti "rappresentazioni canoniche"). Conquistare un repertorio di forme canoniche è un lavoro impegnativo, che rende il disegnatore inesperto più propenso al

conservatorismo che all'innovazione pittorica (Thomas e Silk, 1990); la presa di consapevolezza da parte degli insegnanti del modo di fronteggiare e risolvere i vincoli esecutivi e ideativi legati alla rappresentazione grafica è prerequisito fondamentale per proporre una didattica "a

Le circostanze e il contesto determinano variazioni della rappresentazione grafica

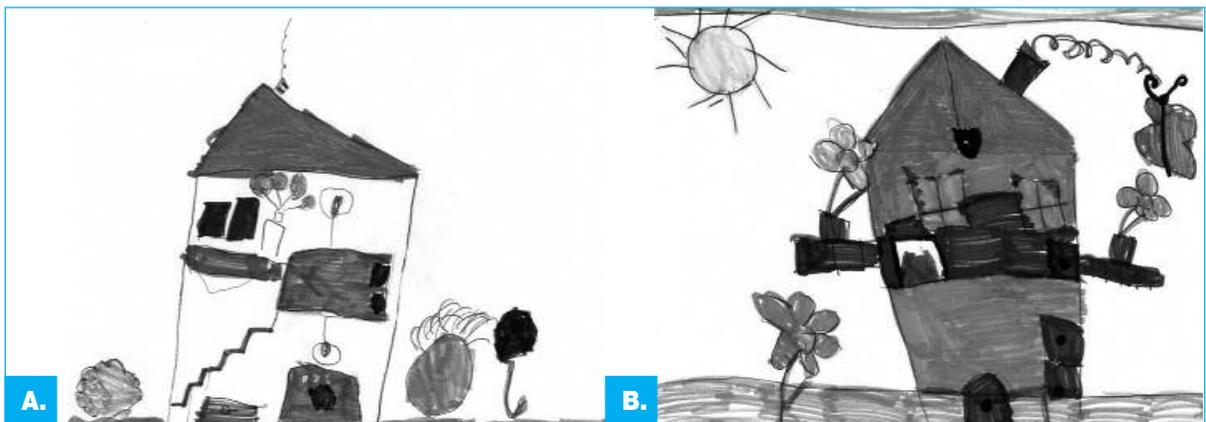
misura" del loro gruppo classe, che tenga conto delle abilità di ciascun bambino e delle potenzialità da sviluppare individualmente o in gruppo. Ma come nascono, allora,

una nuova immagine, una soluzione inattesa, una rappresentazione diversa da quelle abituali?

Di fatto, la possibilità di variare e arricchire questi schemi può ampiamente dipendere dalle circostanze e dal contesto. La ricerca documenta infatti che il disegnatore, anche assai precocemente, può giungere a modificare il proprio modo di disporre i segni sul foglio, nel caso in cui venga posto di fronte a compiti specifici, per i quali il consueto modo di disegnare un oggetto non è più efficace, non riesce a comunicare quanto richiesto.

Si veda, a titolo di esempio, la figura 1, in cui al disegnatore è stato chiesto di realizzare un di-

FIG. 1 BAMBINO DI 5 ANNI: 1A. CASA INFORMATIVA; 1B. CASA BELLA



segno da cui si capisse che cos'è una casa (1A) e uno con una casa così bella da poter essere esposto in una galleria di quadri (1B). Si noti come già a 5 anni, se opportunamente stimolati, i bambini siano in grado di apportare cambiamenti alla forma, alle dimensioni, ai colori e agli elementi costitutivi lo schema canonico dell'edificio per adattarli alla richiesta (Pinto e de Bernart, 2006).

In un'altra ricerca (Bombi e Pinto, 2000) è stato richiesto a bambini di scuola materna ed elementare di far vedere se stessi con i loro fami-

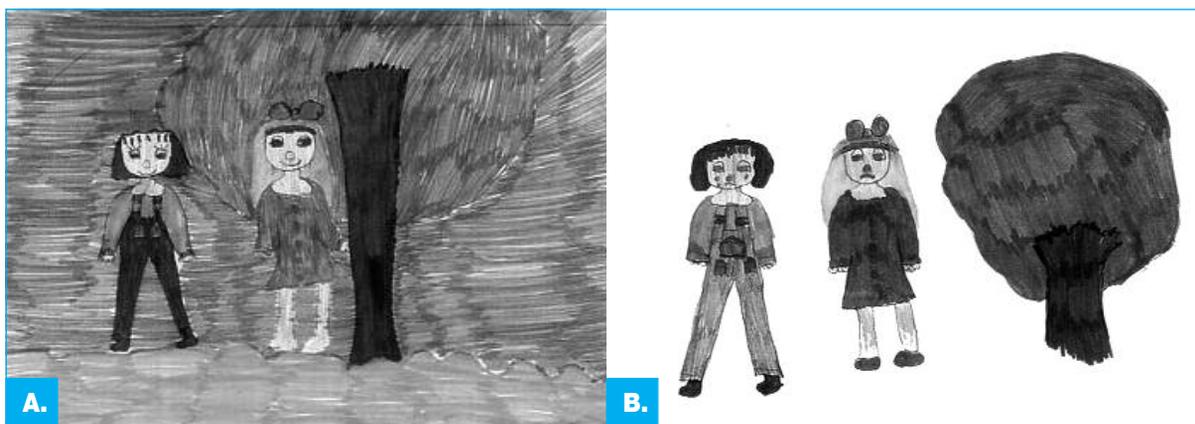
liari "mentre stavano facendo qualcosa": più di metà dei bambini di 5 anni ha scelto di disegnare figure umane di profilo per rispondere alla richiesta, un orientamento non canonico ma funzionale a mostrare personaggi in azione (fig. 2). Numerose ricerche, condotte anche in prospettiva cross-culturale e mettendo a confronto tipi di insegnamento diverso, hanno mostrato che in ogni disegnatore esiste un'ampia gamma di variazioni figurali potenziali, ma la possibilità di appropriarsene dipende, oltre che dalla maturazione di abilità grafiche più fini, anche dal contesto culturale e relazionale: perché il bambino si impegni a variare la rappresentazione più semplice ed economica, bisogna che così facendo egli soddisfi un particolare intento rappresentativo (disegnare qualcosa che gli piaccia) o comunicativo (disegnare qualche informazione che la figura canonica non trasmette).

In questa prospettiva dobbiamo dunque pensare al disegno come a un atto di comunicazione referenziale, in cui il ruolo del disegnatore è quello di descrivere graficamente un oggetto, un'azione, una relazione, così che lo spettatore, affidandosi esclusivamente all'immagine dipinta, possa individuare e riconoscere ciò a cui l'autore intendeva riferirsi. Il significato del segno diviene una co-costruzione che risulta

**FIG. 2 BAMBINA DI 5 ANNI:
"DISEGNA TE CON LA TUA FAMIGLIA
MENTRE FATE QUALCOSA"**



FIG. 3 BAMBINA DI 6 ANNI: 3A. ALLEGRIA; 3B. TRISTEZZA



dall'intento congiunto del disegnatore e di chi guarda il disegno. Perché questa attitudine si consolidi, è di grande importanza il tipo di richieste che l'insegnante rivolgerà al bambino: la consegna contrastiva, in cui cioè si richiedono due esecuzioni di un medesimo tema diversamente caratterizzato (per esempio: benessere con la maestra vs malessere con la maestra, fratelli in armonia vs fratelli in disaccordo, ecc.), solleciterà il disegnatore a modulare le proprie raffigurazioni, favorendo l'acquisizione di un uso intenzionale e comunicativamente efficace del linguaggio grafico.

Si veda a titolo di esempio la figura 3, in cui alla disegnatrice è stato chiesto di realizzare un

disegno che la raffigurasse in compagnia di una bambina allegra (1A) ed uno in cui si trovava con una bambina triste (1B). Si noti come, se invitati direttamente a farlo, i bambini siano in grado di variare significativamente la mimica facciale per esprimere emozioni diverse e appropriate alle situazioni, comunicando in modo più chiaro il proprio effettivo stato d'animo. Questo tipo di modalità di lavoro con i bambini permetterà quindi all'insegnante di trarre dai disegni informazioni più fondate sulle reali intenzioni comunicative del disegnatore, promuovendone lo sviluppo grafico-pittorico e riducendo il rischio di interpretazioni troppo soggettive.

BIBLIOGRAFIA

- **Bombi A.S., Pinto G. (2000)**, *Le relazioni interpersonali del fanciullo*, Carocci, Roma.
- **Pinto G., Bombi A.S. (1999)**, «Sistemi simbolici e notazione figurativa». In C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, pp. 115-143.
- **Pinto G., de Bernart D. (2006)**, «Fare un disegno, creare una pittura». In M. Pinelli, C. Trubini (a cura di), *Il pensiero che pensa di pensare a...*, Uninova, Parma, pp. 71-99.
- **Pinto G., Mantelli S., Giuntoli R. (2003)**, «Teoria delle rappresentazioni pittoriche e sviluppo dell'abilità grafica: uno studio evolutivo», *Età evolutiva*, 76, 90-100.
- **Rose S.E., Jolley R.P., Burkitt E. (2006)**, «A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience», *International Journal of Art & Design Education*, 25, 3, 341-349.
- **Staccioli G. (2000)**, *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*, Carocci, Roma.
- **Thomas G.V., Silk A.M.J. (1990)**, *An introduction to the psychology of children's drawing*, Harvester Wheatsheaf, New York (trad. it. *Psicologia del disegno infantile*, Il Mulino, Bologna, 1998).
- **Vita R. (2001)**, «Artisti si nasce», *Golem L'Indispensabile* (rivista on line): www.golemindispensabile.it.

PER APPROFONDIRE

Il disegno dei bambini
di Eleonora Cannoni
Carocci, Roma (2003).

Il disegno infantile scaturisce dall'interazione di processi cognitivi, emotivi, e comunicativi, a loro volta radicati in componenti sia universali che culturali sottese allo sviluppo. Questo volume fornisce a chi utilizza il disegno infantile come strumento di lavoro (educatori, clinici, studiosi, ecc.) una presentazione unitaria e aggiornata degli studi sul disegno infantile e delle diverse applicazioni che esso può trovare.

