

Gianfranco Staccioli



Compreendendo a Infância por meio
dos desenhos das crianças

Prefácio: Paulo Fochi

Tradução: Thais Bonini

2ª edição

 **Pedro & João**
editores

Gianfranco Staccioli

PENSAR COM IMAGENS

**Compreendendo a Infância por
Meio dos Desenhos das Crianças**

2ª edição


Pedro & João
editores

DESENHAR E BRINCAR

Roberto Farné

1. MEDIUM E MENSAGEM

Que *medium* é o desenho e, no caso, o desenho na idade infantil, quando este *medium* realiza uma função educativa primária do ponto de vista expressivo e comunicativo? Tentemos achar uma resposta, utilizando o conhecido paradigma de Marshall McLuhan, que faz uma distinção entre mídias “quentes” e mídias “frias”, obviamente com certa liberdade de uso destes termos, pois o desenho das crianças é, sim, um *medium*, mas não faz parte da família das mídias.

É quente o *medium* que estende um único sentido até uma ‘alta definição’: até o estado, isto é, em que se está abundantemente repleto de dados. Sob o ponto de vista visual, uma fotografia é um fator de ‘alta definição’, enquanto que um *desenho animado* comporta uma ‘baixa definição’, enquanto contém uma quantidade limitada de informações visuais. O telefone é um *medium* frio, ou de baixa definição, porque, através do ouvido, recebemos uma escassa quantidade de informações e de casos, obviamente, de cada expressão oral encontrada no discurso em geral, porque oferece pouco e exige uma grande contribuição por parte do ouvinte. E vice-versa, as *mídias* quentes não deixam muito espaço para o público completar; comportam, porém, uma limitada participação, enquanto que as *mídias* frias implicam um alto grau de participação ou de conclusão por parte do público. É natural então que um *medium* quente, como a rádio, tenha sobre o ouvinte efeitos muito diferentes daqueles de um *medium* frio como o telefone (McLuhan, 1967, p. 31).

Medium não só frio, mas gélido, então, o *medium* dos desenhos das crianças, já que, perante uma limitada quantidade de

informações da qual se dispõe, requer por parte do interlocutor uma participação muito elevada para poder “lê-lo”, a ponto de ser necessária, também, a interação com a criança que fez o desenho. Isto não entra na configuração de McLuhan, para a qual o impacto comunicativo e formativo do *medium* não considera totalmente a autoria da mensagem que transmite. Os setenta desenhos que constituem o *corpus* deste livro são, sim, um *medium*, no sentido de ocupar uma posição intermediária entre a criança-autora e o adulto-leitor, no sentido que, ali no meio, desenvolve-se a trama de uma relação comunicativa, de hermenêutica dos traços, necessárias para revelar a linguagem/mensagem do desenho.

A questão do *medium*, porém, possui aspectos mais complexos; a maior parte desses desenhos foi realizada com canetinhas hidrocores. E seria necessário falar desse *medium* (meio), pois o desenho não é indiferente ao instrumento que a criança utilizou para realizá-lo. Tomados como somos pelas instâncias da leitura e do significado que o desenho esconde e revela, com frequência negligenciamos o fato de que o meio, – sem querer ofender McLuhan – não é a mensagem, mas certamente contribuiu para elaborar a mensagem. Um dado que merece atenção é que certa estética do desenho infantil e o próprio ato de desenhar, por parte das crianças, mudaram de maneira significativa desde quando os pincéis, assim como as tintas em potes, tornaram-se parte dos instrumentos didáticos das creches e das escolas da infância. É um aspecto da história material da educação que deveria ser estudada, ao menos, como a mais acadêmica “História da Pedagogia”. Chega de pensar nos efeitos que os “dons” de Fröbel tiveram sobre a estética dos jogos didáticos, aos móveis e materiais projetados por Maria Montessori. Entre o fim dos anos cinquenta e início dos anos sessenta do século passado, o abandono da escrita com a caneta tinteiro, substituída pela caneta esférica, mudou radicalmente a prática da escrita e a sua educação. Posteriormente, o desaparecimento dos cadernos escolares tradicionais, formato 15x21, substituídos pelos “cadernões” formato A4 e pelos fichários

com anéis, modificou as práticas das tarefas e do conceito de “ordem” no trabalho escolar.

Em um tempo em que não existe quase um dia em que não se evoque um aniversário (o próprio *Google* nos lembra com o seu logo), poucos se lembraram de que, em 2020, aconteceu o centenário da FILA (Fabbrica Italiana Lapis e Affini). Nascida em Florença (não por acaso), hoje a sua sede é em Milão e é uma multinacional com cerca de vinte sedes no mundo, uma excelência do “Made in Italy”¹. São suas, entre outras, as marcas “Giotto” e “Pongo”, evocativas de materiais que acompanharam algumas gerações de crianças, nas suas atividades gráficas e expressivas. Foi “Giotto” que inseriu a caneta hidrocor, apropriadamente adaptada da original caneta com feltro, nos materiais escolares de desenho para as crianças. O hidrocor com várias cores, a ponta grossa e a possibilidade de ser segurado pela criança, desde o início dos anos setenta, torna-se o instrumento que identifica o desenho infantil e muda as suas conotações, tornando, pouco a pouco, marginais os lápis de cor e os gizos de cera. A difusão nos mesmos anos das escolas da infância e das creches terá um papel fundamental.²

O traço robusto e escorregadio, o brilho das cores, a liberdade do traço que requer papéis maiores, estão entre os elementos que tornam mais “estética”, no próprio sentido do *aisthesis*, isto é, das sensibilidades, a experiência do desenhar por parte da criança e, portanto, o prazer que tira disso. A canetinha influenciou na

¹ A caneta hidrocor nasce no início do Séc. XX, nos Estados Unidos, como “caneta com feltro”, ligado ao grafismo e ao desenho. Na metade dos anos setenta, a FILA coloca no mercado o Tratto-pen, como canetinha de escrita, com a qual vencerá o “Compasso de ouro”, o mais prestigioso reconhecimento mundial no campo do design, que levará o Tratto-pen a ser exposto no MoMA de Nova Iorque.

² Em 26 de março de 2020, em pleno lockdown, que decretava o fechamento de todas as lojas dedicadas a produtos que não são de primeira necessidade, um grupo de mães lançou nas redes sociais a “batalha da canetinha”, retomada depois em alguns órgãos da imprensa. O pedido urgente, apoiado por vários prefeitos e presidentes de Região, era permitir a compra de canetinhas e cadernos de desenho para as crianças fechadas em casa e sem escola. As canetinhas assumiam o caráter de um “bem de primeira necessidade” para a infância.

postura e na gestualidade da criança que desenha, assim como acontece se a criança usa tintas e pinceis, ou com tintas nos dedos, se desenha deitada sobre o papel no chão, em pé com o papel em um cavalete ou na parede, ou mais “escolarmente”, sentada à mesa. O corpo, os instrumentos, o espaço fazem o desenho da criança, no sentido que fazem parte dele. Quem exerce uma profissão educacional com a adequada competência psicopedagógica relativa à infância sabe bem que o discurso de uma criança de três anos sobre um desenho seu é tão provisório quanto o próprio desenho. Atribuir a esse *medium* um papel totalmente relevante na educação da infância não tem como fim o produto em si, mas o processo do qual aquele desenho faz parte e que compreende, junto com a manualidade dos instrumentos que servem para fazer o desenho, o pensamento da criança, a sua observação do mundo e as ressonâncias emocionais que o mesmo lhes provoca, e que ganham forma no desenho. Nessa idade, as crianças que desenhavam não fazem “esboços preparatórios”, não se referem a “fontes” iconográficas, nem desenhavam porque alguém lhes ensina a desenhar. Em outras palavras, o desenho, na idade infantil, responde a um *máximo* de natureza e a um *mínimo* de cultura, como resulta do fato que certas formas primárias de representação gráfica são comuns a crianças pertencentes a culturas diversas.

Nesse sentido, o desenho infantil assemelha-se ao brincar em sua dimensão natural, antes que cultural. Como escreve Johan Huizinga no *incipit* de *Homo ludens*: “o brincar é mais antigo que a cultura [...] e os animais não esperaram que os homens os ensinassem a brincar” (Huizinga, 1973, p. 3). Embora, o desenho seja, entre as atividades humanas, uma daquelas em que a identidade de uma cultura mais se expressa, podemos dizer que “as crianças não esperam que os adultos lhes ensinem a desenhar”, elas desenhavam porque estão naturalmente predispostas a fazê-lo. Serão a cultura e o seu motor mais potente, a educação, que irão revestir e endereçar essa atividade em determinadas direções, como ocorre com o brincar. Aqui o salto de qualidade dá-se sobretudo com a entrada na escola obrigatória, onde o desenho

sofre certa “mortificação” (como acontece com o brincar). No que diz respeito a uma espécie de princípio de “seleção cultural” semelhante ao natural, se as melhores condições de sobrevivência em um ambiente exigem habilidades de pensamento convergente, de saberes formalizados, da fragmentação disciplinar, então a seleção tenderá a reduzir/eliminar tudo o que é menos adequado, uma vez que não favorece o aumento cumulativo das características ótimas para aquele ambiente, ou seja, o pensamento divergente, o sentido do jogo, o corpo e o movimento, as expressões estéticas.

Não tenho uma visão “naturalista” da educação, não sou rousseauiano, embora seja preciso reconhecer que algumas das importantes intuições de Rousseau sobre a educação, contadas em *Émile*, um século e meio depois, demonstraram ter uma onda científica (Montessori, Piaget etc.). Acredito que no desenho, como no brincar, a cultura e a educação deveriam acompanhar esses pressupostos naturais ao longo do crescimento do sujeito para mantê-los vivos, o que significa reviver, não mortificar.

Um trabalho como o apresentado neste volume seria possível, e seria igualmente interessante, com os desenhos de crianças de oito ou dez anos? Sim, se as condições pedagógicas que conotam a atividade gráfica, pictórica e, em geral, figurativa de uma escola de ensino fundamental, pudessem dar plena dignidade cultural a este *medium*, como acontece na educação infantil, mas com a necessária competência didática adequada à idade: as características e os potenciais de uma criança de nove anos não são os mesmos de quando ela tinha quatro anos.

Em *Pastrocchi, macchie, scarabocchi*, de Marco Dallari, que ainda permanece, a meu ver, o mais rigoroso ensaio sobre a pedagogia do desenho infantil, referindo-se à “linguagem gráfico-pictórica da criança de 0 a 3 anos”, como afirma o subtítulo, o autor destaca desde as primeiras páginas a complexidade irreduzível que caracteriza a necessidade e o ato de desenhar na primeira infância:

Ou seja, seria injusto privilegiar como mais importante o aspecto *motor* do que o aspecto *projetivo*, o da *representação*, ou aquele que consiste no *desejo de deixar um rastro de si mesmo* no mundo externo representado pela folha (tão importante em todas as idades em que se manifesta o desejo de desenhar ou rabiscar) (Dallari, 1988, p. 19, grifos do autor).

Dallari nos diz, que observar e tratar esses aspectos separadamente é uma operação necessária no plano da análise científica, desde que não percamos a visão de conjunto, uma vez que o desenho da criança, nessa idade, expressa uma visão sistêmica e sincrética da linguagem infantil.

A confusão de todos esses aspectos, tão evidente nos desenhos que são a matéria-prima desta obra, não desaparece com o avançar da idade, mas se refina, determinando o surgimento de um aspecto sobre outro, de acordo com inclinações subjetivas (interesses, experiências, capacidades...), mas, também com as oportunidades e condicionamentos que orientam a educação a essa forma de linguagem expressiva.

Certamente este livro não encontraria o parecer favorável de Maria Montessori, que em seu Método declara uma oposição explícita ao desenho como livre expressão da criança:

O chamado desenho livre não entra no meu método: evito as experimentações imaturas e desnecessariamente cansativas e os desenhos assustadores tão em voga nas escolas modernas de ideias avançadas. No entanto, nossas crianças desenhavam motivos ornamentais muito mais claros e harmoniosos do que aqueles estranhos rabiscos do chamado 'traço livre', em que a criança tem que explicar o que pretende representar com os seus incompreensíveis ensaios. Não damos aulas de desenho ou modelagem, mas muitas de nossas crianças sabem desenhar flores, pássaros, paisagens e até esboços imaginários de forma invejável (Montessori, 1999, p. 306).

O tema crucial de caráter pedagógico e estético é o da representação, no sentido da figuração, que torna visível e reconhecível uma determinada realidade. Já na idade da escola da

infância, a criança é levada a desenhar para representar, e isso também pode ser visto em muitos dos desenhos que são analisados aqui. E continuando na idade da escolaridade obrigatória, o desenho é um dos marcadores sobre os quais se define o perfil cultural e “preditivo” do sujeito, como para a Matemática onde, já no final do ensino fundamental I, diz-se que “Alberto tem talento para a matemática”,

“Lucia não é boa em desenhar” etc. Onde esse “boa/bom” indicaria um traço de natureza ou vocação. Obviamente, ninguém nega que o sujeito, durante a idade de desenvolvimento, desenvolve suas próprias inclinações seletivas ligadas a interesses, sugestões, experiências que, para além de qualquer concepção determinista, fornecem à criança o terreno para exercer a própria liberdade de escolha. Depende das condições e da fertilidade desse terreno e da possibilidade de ser explorado. Uma boa orientação pedagógica, do meu ponto de vista, é aquela que sugere, orienta, oferece oportunidades (que de outra forma a criança não encontraria sozinha), mas não prescreve nem direciona.

2. A LIBERDADE E A REGRA

Voltemos ao desenho: já que todas as crianças desenhavam espontaneamente e naturalmente, a pergunta é: por que tão poucos continuam a fazê-lo e tantos abandonam essa prática para a qual “não são inclinados”? O que é mais ou menos abruptamente interrompido nessa atividade até que ela se atrofie?

A criança, crescendo, quer desenhar para representar e quer obter gratificação pela sua capacidade de fazê-lo. Essa gratificação não é banalmente *externa*: a professora diz à criança que ela fez um bom desenho ou que está bem assim (desenhar não importa, é pouco mais do que um passatempo), mas deve ser *interna*, ou seja, a criança deve sentir que fez um desenho que gosta. Então a sua obra reverbera sobre ela em forma de empoderamento que a impulsionará a continuar. Obviamente, o reconhecimento externo tem importância se assumir características análogas, mas em um

nível que tenha relação com a idade, de reconhecimento que as crianças autoras dos desenhos experimentam e a quem os adultos dedicam atenção e diálogo, porque aquela obra é importante.

Roger Caillois, em seu livro *I giochi e gli uomini* (1981), um dos textos fundamentais sobre a cultura lúdica, define duas formas nas quais o brincar constrói suas identidades, como dois polos antagônicos: por um lado, com o termo *paidia*, o brincar subjaz a um princípio de pura diversão, de improvisação livre e atividade despreocupada. Aqui prevalecem a fantasia e o movimento livre, a exuberância e a criatividade. Não é por acaso que o termo se refere à infância (*pais* em grego é a criança), reconhecendo que é assim que nasce o brincar. Por outro lado, no termo *ludus*, Caillois identifica a exigência, de comum acordo, de conduzir o brincar a regras e convenções que limitam sua liberdade original, mas aumentam o desafio e a dificuldade para alcançar um objetivo. Piaget (1972), nos deu análises rigorosas, no nível da psicologia genética, sobre como o “senso de regra” se desenvolve nas brincadeiras das crianças. Caillois prevê uma evolução das formas da *paidia* para as do *ludus*, mas isso não significa que as primeiras sejam apagadas. *Paidia* e *ludus* tendem a se confundir em certos modos de brincadeira, e um sujeito adulto não praticará jogos nas formas típicas da *paidia* infantil, mas será capaz de manter vivo aquele prazer lúdico que se expressa em formas adultas de criatividade e liberdade para se expressar em atividades lúdicas que não estão sujeitas a regras codificadas, pelo puro prazer de fazê-las.

O desenho infantil, em sua forma de brincadeira expressiva, tem todas as características da *paidia*. Permanecendo dentro do paradigma de Caillois, podemos nos perguntar se sua evolução configura as instâncias do *ludus*, ou seja, do prazer de desenhar que, no entanto, quer se dar regras e se tornar para a criança um desafio consigo mesma. Por exemplo, querer representar uma determinada paisagem de forma verossímil. Aqui nos deparamos com duas questões relevantes no plano pedagógico e didático. A primeira é se a necessidade de “representar a realidade”, que as crianças sentem, através do desenho, pode ser educada em vez de

deixada a si mesma, como normalmente acontece. Voltemos ao jogo: você pode jogar basquete de forma livre, em um playground disponível onde há uma cesta, sozinho ou com outras pessoas, dando-se um mínimo de regras que se aplicam naquele momento e durante tempo em que você joga. A diversão ainda é garantida, mas se houver um garoto que pratica basquete em um grupo esportivo e aprende as técnicas daquele jogo com um bom treinador, isso será evidente para todos e fará a diferença.

Uma criança que chamamos Andrea, no final do ensino fundamental I, diz que não é capaz de desenhar. Andrea atribui a essa “capacidade” um significado muito preciso: está convencido de que seus desenhos são feios, pois a ideia que ele se formou é que o “desenho bonito” corresponde a algumas características (estéticas, figurativas) que ele não consegue satisfazer. E ainda assim o nosso Andrea é um menino que, no geral, vai bem na escola e pouco importa, se no desenho, não. Ora, se para as crianças é importante desenhar para representar a realidade, como uma espécie de fase ou de período a atravessar (é verdade que muitos artistas atravessaram fases diferentes na sua arte), por não satisfazê-la e educa-la? Por exemplo, com uma multiplicidade de propostas a partir do conceito de “observação da realidade”, recolhendo “anotações visuais”³, ou exercitando-se de muitas maneiras com que certa realidade pode ser representada, onde a “semelhança” não é nada além de um detalhe, de uma referência.

O resultado da representação depende dos instrumentos que uso e é diferente, mesmo se o sujeito for o mesmo, se uso o desenho a lápis, a pintura ou o guache, a aquarela ou outras técnicas gráficas e expressivas. Pode ser até interessante a ideia de observar certa realidade e representá-la, decompondo-a e recompondo-a nas formas geométricas elementares (linhas retas e curvas, quadrados e retângulos, círculos etc.). É o princípio dos *Exercícios de estilo* de

³ Era a técnica usada no passado pelos viajantes, quando não havia máquinas fotográficas; os diários de viagem eram decorados por desenhos mais ou menos acurados, que tinham o objetivo de representar algo interessante que tinha sido visto.

Raymond Queneau (1983), aplicado à representação figurativa: jogo, retórica, variações sobre o tema, há muito a se fazer e aprender. O professor e a escola deveriam servir para isso: abrir-se às experiências materiais e intelectuais que a criança, sozinha, não poderia se dar (sobretudo, as crianças socialmente e culturalmente desfavorecidas). Tentemos pensar que as regras não são uma imposição incompreensível e insuportável, mas são elas próprias elementos com que brincar.⁴

Acredito ser um erro deixar o desenho à condição de “espontaneidade” infantil, segundo um princípio (cientificamente falso) de criatividade nata. O conhecimento e o domínio de instrumentos e de técnicas é muito importante e as crianças têm curiosidade de descobrir e experimentar. Por isso, são necessárias duas condições:

a) que as escolas de ensino fundamental I disponham de laboratórios para a atividade expressiva com o que servir, para que a mesma possa se desenvolver nas suas múltiplas articulações;

b) que, pelo menos, um professor da equipe de classe tenha as competências estéticas e técnicas básicas para que essa atividade tenha todas as características de uma experiência na qual, na manualidade, são exercitados e educados pensamento e linguagem.⁵

⁴ Um exemplo entre os mais significativos foi o OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle): um grupo de escritores, matemáticos, artistas, que, em 1960, deram vida em Paris a um laboratório criativo, onde “a brincadeira” consistia em criar obras a partir de limites e restrições que determinassem o seu mecanismo compositivo. Além de Raymond Queneau e Graçois Le Lionnais que o fundaram, aderiram também, entre outros, George Perec e Italo Calvino. Um exemplo que se tornou famoso e atribuível à filosofia do OuLiPo é o tautograma de Umberto Eco, *Pobre Pinóquio*: contar a história de Pinóquio somente com palavras que começam com a letra “p”. Disponível em: labottegadellestorie.org/poveiro-pinocchio-umberto-eco

⁵ Entre os pontos de referência culturais e pedagógicos, penso principalmente nas obras de John Dewey: *Arte como experiência* (2020), *Como pensamos* (2019) e *Experiência e Educação* (2014); de Rudolf Arnheim *Visual Thinking* (1974) e *Arte e percepção visual* (1977).

As Indicações Nacionais para o Currículo da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo de Instrução colocam, entre os objetivos do campo de experiências, “Imagens, sons, cores” na escola da infância:

A criança comunica, expressa emoções, conta, utilizando as várias possibilidades que a linguagem do corpo permite. Inventa histórias e sabe expressá-las através da dramatização, do desenho, da pintura e outras atividades de manipulação; utiliza materiais e instrumentos, técnicas expressivas e criativas [...].

Os desenhos das crianças recolhidos e analisados neste volume, nos dão a ideia de uma coerência, de uma criança ativa que, com o desenho, comunica-se, expressa emoções, conta...

Os objetivos análogos, definidos como “Arte e imaginação”, no final do ensino fundamental I, são marcados por três indicadores: a) expressar-se e comunicar; b) Observar e ler as imagens; c) compreender e apreciar as obras de arte, que poderíamos sintetizar respectivamente em ações educacionais voltadas para a produção, utilização, crítica. O primeiro destes âmbitos é declinado da seguinte forma: “O aluno realiza elaborações pessoais e criativas de acordo com uma idealização e um projeto original, aplicando os conhecimentos e as regras da linguagem visual, escolhendo de modo funcional, técnicas e materiais diferentes, com a integração também de várias mídias e códigos expressivos”. Na premissa, para tais objetivos, afirma-se que “a educação para a arte e a imagem [é] caracterizada por uma abordagem laboratorial”.

O problema de ordem pedagógica que se coloca é o quanto deve pesar o ensino das “gramáticas” dos saberes e das linguagens, que requerem aplicação, paciência, exercícios na aprendizagem de determinadas capacidades e como exercer tal ensino sem gerar “rejeição” por parte do aluno. Em uma afirmação atribuída a Pablo Picasso, o artista teria dito: “gastei toda a minha infância para aprender a pintar como Raffaello e o resto da vida para aprender a pintar como uma criança”. E John Cage, um dos máximos

representantes da música contemporânea experimental era um pianista, compositor, estudioso de Bach e aluno, entre outros, de Schönberg. Os êxitos artísticos pelos quais Picasso e Cage se tornaram aqueles que conhecemos, teriam sido possíveis sem o estudo, a aplicação, os conhecimentos das respectivas técnicas e gramáticas “acadêmicas”? Obviamente, não temos a contraprova para podermos responder a esta pergunta. O que aconteceu é que eles, como outros artistas, não se limitaram a replicar de maneira conforme (não por isso banal), o que haviam aprendido, mas ancoraram em um porto seguro aquele navio e a sua carga de conhecimentos e de técnicas, sem abandoná-lo, e se aventuraram em outros mares, seguindo outros mapas e com a coragem necessária. Mas a coragem, o desafio da criatividade não são assimiláveis para um jogo de azar em estado puro.

Portanto, para isso servem as gramáticas e as sintaxes e o que comportam como práticas de aprendizagem: após aprender a exercitá-las, a experimentar o gosto de “transgredi-las”, enveredando por caminhos diversos, brincando também em percursos de ida e volta. Mas para “transgredir” algo, é necessário conhecer a coisa que se quer transgredir, conhecê-la a ponto que seja ela mesma a me sugerir, se não a me estimular a fazê-lo. A falência da escola ocorre quando produz o abandono, a recusa de tudo relacionado à escola, não a transgressão da cultura, se soube transmiti-la como experiência, também com a fadiga que comportou, graças a alguns (raros) professores que “deixaram a marca”, a ponto de me fazer desejar buscar outra coisa: “com um pé no passado e o olhar reto e aberto para o futuro”, como cantava Pierangelo Bertoli, em uma das suas mais célebres canções (*A muso duro*, 1979).

Os desenhos dessas crianças nos dão o sentido de uma expressividade gráfica livre e ousada, o que muitos artistas de vanguarda de mil e novecentos haviam colhido, transfigurando o traço infantil nas suas obras de arte, assumindo o olhar e o traço infantis com uma intencionalidade estética, evidentemente, provocatória: a imagem não se contenta em ser olhada, mas quer ser “brincada”.

REFERÊNCIAS

- Arnheim R. (1974; ed. Or. 1969), *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino.
- Arnheim R. (1977; ed. Or. 1974), *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano.
- Caillois R. (1981; ed. Or. 1976), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano.
- Dallari M. (1988), *Pastrocchi, macchie, scarabocchi. Il linguaggio grafico-pittorico da 0 a 3 anni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (2014; ed. Or. 1938), *Esperienza e educazione*, R. Cortina, Milano.
- Dewey J. (2019; ed. Or. 1910), *Come pensiamo*, R. Cortina, Milano.
- Dewey J. (2020; ed. Or. 1934), *Arte come esperienza*, Aesthetica, Sesto S. Giovanni.
- Huizinga J. (1973; ed. Or. 1939), *Homo ludens*, Einaudi, Torino.
- McLuhan M. (1967; ed. Or. 1964), *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- Montessori M. (1999; ed. Or. 1948), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Piaget J. (1972; ed. Or. 1932), *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti, Firenze.
- Queneau R. (1983; ed. Or. 1976), *Esercizi di stile*, Mondadori, Milano.

Nos vários capítulos do livro o autor nos convida a ver não apenas os desenhos das crianças, mas compreender o pensamento, o processo de pensamento elaborado que está na base da representação. Ressalta que por meio dos desenhos pode-se compreender a infância, pois estes não são atividade para o “tempo livre”, mas constituem instrumento profundo de comunicação das crianças, são fruto dos seus conhecimentos, experiências, expectativas e emoções.

