

AS MULTILINGUAGENS DO ATELIER: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA DO ATELIERISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vitória Marinho Lins de Albuquerque ¹

Bruna Luna Wanderley ²

Carolina Florêncio de Oliveira ³

RESUMO

Este trabalho busca discutir acerca do papel do atelierista na educação infantil, a partir das perspectivas e valores da abordagem Reggio Emilia, tendo como ponto de partida o desenvolvimento de projetos, em conjunto ao Ateliê, com crianças entre 3 e 4 anos de idade em um CEI da rede privada de Recife, Pernambuco. Para tanto, pensará o professor, e seu potencial de construir-se através da criança, seus olhares e perguntas, dentro de um contexto de vivências no Atelier. Nesse sentido, o fará através do compartilhamento de um trilhar teórico-prático, inicialmente passando por pontos como: a conceituação da abordagem Reggio Emilia e da figura do atelierista; apresentação das divergências entre professor de artes e atelierista; contextualização acerca do ensino das artes no Brasil; comunicação a respeito da construção do atelierista enquanto rota de recuperação da imagem da criança enquanto ser ativo na construção de conhecimento e dotado de multilinguagens. Posteriormente, tais esclarecimentos serão entrelaçados a um olhar para a prática na Educação Infantil, trazendo fragmentos do cotidiano do Atelier coletados durante o segundo semestre de 2023. Mais que uma exposição das atividades do dia a dia, a intenção é construir sentido entre o referencial teórico-metodológico e a prática que ronda o ser e fazer docente ao questionar de que modo os docentes e discentes vêm sendo moldados a enxergar a educação e como o conceito de Atelier, moldado pela abordagem Reggio Emilia, pode contribuir na construção de um caminho investigativo dotado de sentido. Desse modo, possui como valor orientador a figura da criança enquanto construtora de cultura e da curiosidade como oportunizadora de um espírito de pesquisa.

Palavras-chave: Atelierista, Educação Infantil, Reggio Emilia

INTRODUÇÃO

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Vitoria.marinho@ufrpe.br;

²Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Brunalunaprof@gmail.com;

³ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, Carolinaflorenciooliveira@gmail.com;



A abordagem Reggio Emilia surge de um novo projeto educacional progressista e é estruturada ao redor da ideia das multilinguagens, tendo como um de seus valores a consideração do atelier enquanto espaço fundamental para a recuperação da imagem da criança, saindo de sua concepção de fragilidade e incapacidade para uma de inato potencial criativo e investigativo (Gandini et al., 2019). Além disso, como pontuado por Susan MacKay (2019, p.153 e 154), considera “as crianças como fortes, competentes e sábias e reconhece sua necessidade inata e sua busca ativa por sentido”.

Dentro desse contexto, propício e receptivo, na perspectiva da arte como via importante para o desenvolvimento infantil, por ser entendida como disciplina que intercepta linguagens e técnicas múltiplas ao passo que propicia um ambiente sensível, criativo e moldado por hipóteses inovadoras, surge a ideia do Ateliê nas escolas de Reggio Emilia. Tal conceito se ampara na concepção francesa de *atelier* como um espaço subversivo e crítico, lugar de questionamentos que se encontra contextualizado e que atua enquanto laboratório de ideias. Assim, se moldando em um movimento de respeito tanto pela pluralidade quanto pelas conexões estabelecidas entre as linguagens expressivas das crianças. E, dessa forma, o responsável por esse espaço, em vez de professor de artes, é chamado de atelierista. (Gandini et al., 2019)

Tal conceito adentra as escolas de Reggio Emilia com o propósito de pensar as ideias e hipóteses das crianças, através de uma rica possibilidade de materiais, possuidores de sua própria gramática e alfabeto, que auxiliam no desenvolvimento das pesquisas. O pensar dessa nova escola se estrutura através uma relação afetiva de respeito e incentivo em que os papeis de docência e discência se transformam, ultrapassando o ideal de que o papel do educando é passivo mediante o “transferir” de informações do educador e o colocando em uma circunstância de “As crianças vivem como se fossem transportadoras de energia e ideias, em vez de recipientes vazios em busca de conhecimento” (Cadwell, L. [et.al.](#), 2019, p.114).

Dessa forma, o ateliê funciona como um espaço para essa prática, pensando também os saberes não verbais, e atribuindo um novos paradigmas à Educação Infantil ao superar a designação exclusiva ao cuidado, à ampliando a um espaço de desenvolvimento de pesquisas e experimentações infantis, essencialmente guiado pela imaginação e, é nesse movimento, que o papel do docente como fomentador de perguntas é imprescindível no desenvolvimento das pesquisas. Como diz Stela Barbieri



(2021, pág 18), “O estado da arte/estado do ateliê é um estado de percepção, de movência no mundo, um estado laboratorial”. Logo, é um estado de espírito de pesquisa (Barbieri, 2021) marcado pela processualidade, pela escuta sensível, pelo acolhimento de narrativas, perguntas e processos e olhar atento ao cotidiano, não se limitando a um espaço físico, mas sim um conjunto de crenças e atitudes perante a educação, podendo vingar mesmo nos ambientes mais inóspitos e desacreditados de seus parâmetros contanto que viva nos referenciais dos docentes que desejam explorá-lo.

Tendo como base tal repertório, o objetivo deste trabalho é discutir acerca do papel do atelierista na educação infantil, refletindo acerca da relação ateliê-atelierista-educador-criança-escola e o entendendo como rota de fuga diante das consolidadas abordagens tradicionais. O fará através de um relato de experiência acerca de fragmentos de um projeto desenvolvido em uma Centro de Educação Infantil da rede privada do Recife, a qual é inspirada pela abordagem aqui citada, com crianças do grupo 3, de 3 a 4 anos de idade. Mais que uma exposição das atividades do dia a dia, a intenção é construir sentido entre o referencial teórico-metodológico e a prática que ronda o ser e o fazer docente, de modo a pensar de que modo os docentes e discentes vêm sendo moldados a enxergar a educação e como a abordagem Reggio Emília pode contribuir na construção de um caminho investigativo dotado de sentido.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e possui natureza descritiva. Segundo Trivinos (1987) para a realização desses estudos é necessário que o pesquisador se atenha aos fatos e as informações previamente adquiridas em relação ao universo pesquisado. Para a coleta dos dados foram utilizados instrumentos como fotografia, filmagem e fichas de sessão, as quais correspondem a um relato manual das experiências vivenciadas durante as sessões.

O presente relato foi realizado em uma CEI da rede privada da cidade do Recife localizado no bairro de Casa Forte que tem sua proposta pedagógica inspirada nas abordagens Pikler e Reggio Emilia. O público alvo deste estudo foi um grupo com 16 crianças com faixas etárias entre três e quatro anos de idade e a organização das crianças durante as propostas ocorreu individualmente ou em grupos de em média 7 crianças. Além disso, a fim de preservar a identidade dos participantes, todos os nomes



utilizados são fictícios.

REFERENCIAL TEÓRICO

Perspectiva histórica do ateliê e atelierista a partir da abordagem Reggio Emilia

O surgimento da abordagem de Reggio Emilia está diretamente ligada ao período pós-Segunda Guerra Mundial, na Itália, destacada pela necessidade de reconstrução social e por uma nova forma de educação. O movimento começou a partir da iniciativa de grupos de mulheres e moradores que decidiram construir, com as próprias mãos e recursos, as primeiras escolas para seus filhos, usando tijolos e materiais de casas bombardeadas pela guerra. A abordagem ganhou corpo e filosofia com a chegada do pedagogo Loris Malaguzzi, uma figura central na organização e desenvolvimento do sistema municipal de escolas infantis e creches de Reggio Emilia. Malaguzzi articulou as bases teóricas, aliando a prática das escolas com sua visão pedagógica, transformou a iniciativa popular em um projeto educacional municipal, que começou a se expandir nos anos seguintes. (Gandini, 2015)

Para expressar as múltiplas formas de as crianças pensarem, criarem e comunicarem, o ateliê foi criado como um espaço efetivo na estrutura das escolas de Reggio Emilia e foi concebido como um espaço de valorização da expressão artística e criativa capaz de transformar o processo educacional em um espaço de aprendizagens mais completo e integrado com outras áreas do saber. Com a chegada do ateliê, uma nova figura profissional foi introduzida na escola, o atelierista. Um educador responsável em integrar a arte e o saber pedagógico, atuando em conjunto com outros profissionais, desenvolvendo um papel enriquecedor nas experiências de aprendizagem em todas as áreas, utilizando as linguagens expressivas. (Vecchi, 2017)

O atelierista não é um professor de arte, é um educador que trabalha em estreita colaboração com os educadores de referência atuando como uma ponte entre a expressividade artística e o currículo geral integrando as diversas linguagens provocando as crianças a explorarem diferentes formas de expressão e representação do seu pensamento. Assim, ambos atuam como pesquisadores junto com as crianças, registram e interpretam o processo de aprendizagem. Essa reflexão mútua é essencial para o desenvolvimento do currículo, pois sustenta o princípio de que o espaço, o



currículo e o educador são elementos interconectados no processo de aprendizagem das crianças. (Vecchi, 2017)

O olhar para criança e o ensino das artes a partir das regulamentação brasileira

A concepção de criança não é constituída a partir de uma ideia fechada, dessa forma, existem fatores que influenciam em como ela é enxergada, os quais estão interligados a sociedade, aos aspectos sociais e étnicos em que está inserida. Nesse sentido, na relação com seu núcleo familiar e com os outros espaços sociais coexiste a tentativa de compreender o mundo que a cerca e a ação sobre esse espaço. (BRASIL, 1998)

Paralelo a este contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) concebem a criança enquanto um sujeito de direitos que, imerso na sociedade, se apresenta como produtor de cultura através da sua relação com o meio e com os indivíduos (BRASIL, 2010). Ainda no âmbito dos documentos oficiais, a ideia de criança enquanto ser potente e dotado de capacidades pode ser evidenciada nos seis direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo como inerentes às práticas pedagógicas com as crianças a necessidade de conhecer-se, expressar, explorar, brincar, participar e conviver. Isso porque visa desenvolver habilidades que incluem a vida prática/social e o desenvolvimento das singulares de cada indivíduo. (BRASIL, 2018)

No que tange as conexões estabelecidas entre as artes e o DCNEI (2010), este pontua que as práticas pedagógicas que devem ser oportunizadas na Educação infantil precisam privilegiar o contato com múltiplas linguagens da arte e diferentes formas de expressão, que englobam vivências estéticas, atitudinais e relacionais. Estas experiências contribuem com a construção de uma postura crítico-reflexiva da criança, garantindo a ampliação de seus conhecimentos e o acesso à cultura. Estes pontos evidenciam a valorização da criança em sua totalidade, considerando a pertinência da inter-relação das experiências ofertadas na educação infantil.

Corroborando com a mesma ideia, a BNCC (2018) traz o campo de experiência “Traços, Cores e Formas” em que as experiências artísticas ocupam posição de destaque, visto que contribuem para o exercício da expressividade das crianças, o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade, a construção da autonomia e o fortalecimento dos conhecimentos acerca da cultura.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência aqui relatada corresponde a fragmentos de um projeto vivenciado em um Centro de Educação Infantil da rede privada do Recife, em uma turma do Grupo 3. O tema investigativo intitulado “Por dentro da terra: a vida sob nossos pés” foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2025, numa conjuntura de alinhamento entre gestão, coordenação, atelierista e educadoras de referência. Nesse sentido, os recortes escolhidos correspondem a propostas vivenciadas especificamente no contexto do ateliê, considerando que este possuía papel importantíssimo no pensar de vivências perpassadas pelas multilinguagens e pluralidade de materiais, de modo a dar vez aos questionamentos e hipóteses das crianças. Finalmente, a linha narrativa é orientada por minha perspectiva enquanto atelierista.

Por dentro da terra: a vida sob nossos pés

A partir da observação atenta no que diz respeito às curiosidades das crianças do grupo 3, em um contexto de brincar na área externa, a educadora de referência da turma avistou um eixo de interesse: o que será que podemos encontrar embaixo da terra? Isso porque as crianças elaboraram uma série de perguntas em relação às minhocas e raízes, trazendo comentários como “Será que tem alguma minhoca embaixo desse tronco?”. A partir do olhar no que diz respeito ao conjunto de questionamentos em relação à vida sob nossos pés, surge o tema de investigação da turma.

Considerando que no ano anterior o eixo de exploração correspondia à “Um mergulho na literatura infantil”, no qual foram trabalhados livros dentro do eixo da alimentação e do plantio, tais como “A cesta de dona maricota”, “A horta de Lili”, “O grande rabanete” e “Era uma vez uma semente”, o início da investigação se aterrou no conjunto de conhecimentos prévios da turma, trabalhando o plantio do coentro, a coleta de terras e análise de suas características além da produção de geotintas. Mais a frente, se debruçaram sobre as raízes: exploraram as marcas que deixam através do carimbo, realizaram desenhos de observação e imaginação, modelagens inspiradas em seus formatos, degustação de diferentes raízes e até um laboratório culinário com receitas disponibilizadas pelas famílias.

De maneira simultânea a essas propostas, às crianças também imergiram na investigação das minhocas, e é nesse recorte que esse relato irá focar. Partindo de



questionamentos como, “As minhocas têm olhos?”, “Para onde elas vão?”, “Como se locomovem?” e “Onde elas vivem?”, suscitados por um momento em que a educadora de referência perguntou o que gostariam de saber, foram estruturados os próximos passos. A fim de trabalhar tais tópicos, as crianças inicialmente foram convidadas a revelar suas hipóteses e comentários como “Ela rasteja muito rápido.”, “Ela deixa um rastrinho” e “Eu acho que ela tem olhos bem assim pequenininhos” surgiram. A fim de trabalhar com as hipóteses acerca dos rastros, a turma foi convidada a uma sessão de grafismo com barbantes e nanquim, na qual puderam utilizar os barbantes para imitar os movimentos das minhocas e perceber que traços poderiam deixar.

Durante tal momento, alguns diálogos se desenvolveram. Luana, durante o observar da minhoca a sua frente, perguntou: “Ela tá deixando marcas?” e sua colega prontamente respondeu: “Eu percebi que ela faz marcas no chão assim ó - aponta para seu desenho que lembra um espiral- Olha, ela tá se enroscando”. Ao ouvir a conversa, Giovana comenta: “Ela empurra a cabeça e depois enrola, acho que ela fica deitada”. No meio desse contexto, Clara adiciona: “Ela anda assim, e depois entra na terra assim”, diz enquanto usa o corpo para imitar um movimento de cabeça que vai para frente, com as mãos juntas abaixo do queixo. Em resposta ao comentário, Júlia completa: “Ela faz isso bem devagar”. Ao final da sessão um último diálogo se estabeleceu, João diz que “Eu vi um rastro, ela ta mexendo mas o que é isso que ela tá fazendo grandão? Acho que ela vai ficar igual uma bola, é porque ela fica assim” e mexe o barbante de modo a representar que ela anda em círculos. Em seguida, seu amigo completa: “Assim ó, zupti, olha o buraco da minhoca”. Ao fim da sessão, não só variadas narrativas surgiram como também representações gráficas das ideias. Assim, nesse primeiro momento o grafismo se estruturou como caminho de pensamento e representação

Figura 01 - Grafismo caminhos das minhocas



Fonte: Compilação do autor



Posteriormente, na intenção de trabalhar o questionamento a respeito dos olhos e do movimento das minhocas, uma sessão de linguagem digital foi elaborada. O espaço foi organizado de modo que na parede estivesse projetado um vídeo de uma minhoca se movendo e no chão um conjunto de caminhos desenhados, junto a várias lanternas. A escolha da lanterna partiu do conhecimento prévio das educadoras de que minhocas se guiam através da luz, surgindo a ideia de representar esse conceito e perceber que desdobramentos surgiriam das crianças ao encontrá-las. Antes de adentrar a proposta, durante as consignas, as crianças foram questionadas: vocês acham que as minhocas tem olho? e respostas como “Ela tem um olho pequenininho” surgiram. Diante disso, foram perguntadas “Vocês comentaram que elas vivem embaixo da terra, como acham que ela enxerga lá embaixo?” e novas hipóteses apareceram: “Ela precisa de um óculos, ela não enxerga sem”, “Ela vai na casa dela, pega uma lanterna e vai”, “A lanterna é grande e por isso ajuda, ela pega um óculos para proteger o olho”, “A minhoca protege o olho assim (fecha os olhos) mas deixa um pouquinho aberto”, “Ela tem uma luzinha no bumbum, e ajuda ficar se rastejando”.

Ao adentrarem na sala, imediatamente se colocaram a deitar no chão e imitar o movimento das minhocas, se rastejando. No processo, comentaram “Acho que ela come areia e tá comendo uma pedra”, “Acho que ela usa o corpo inteiro pra ver”, “A minhoca segura a lanterna assim, com a boca, mas é mais fácil se rastejar do que andar de olho fechado”. Durante o resto da sessão, outros diálogos se estabeleceram: “Ela tem um paninho que fica colado no rosto dela”, “Ela no escuro fica triste mas usa a luz da terra pra ver” e um colega respondeu “Ela também tem a luz da casinha dela”. Ainda nesse momento, Luiza surge com uma ideia, coloca uma lanterna na frente do olho, fecha eles um pouco e logo diz “Eu vi a luz, e as pessoas estavam se movimentando”. Falando um pouco do movimento que observa, Luca coloca “Ajuda que a minhoca faz puxa puxa”, enquanto encolhe e estica o corpo. Apesar da sessão não ter como resultado nenhum produto físico e não trabalhar o que geralmente se pensa do ateliê como local de produção artística, ela oportunizou um espaço de deliberação e conversa, promovendo uma oportunidade de estado laboratorial de pensamento, se utilizando da linguagem digital, e oportunizando um espaço estético que convida ao uso do corpo como modo de expressão, comunicação e teste.



Figura 02 - Linguagem digital explorando os olhos e locomoção das minhocas



Fonte: Compilação do autor

Finalmente, atendendo a curiosidade de explorar “Para onde as minhocas vão” e “Onde elas vivem?”, duas sessões foram pensadas: construção na linguagem digital e construção com materiais recicláveis. Tal decisão se justifica em um aspecto muito característico dessa turma: a paixão pelo brincar de construir, principalmente zoológicos e casinhas para animais, nos momentos de brincar na sala de referência, utilizando madeiras, bobs, cones e animais de brinquedo. Partindo desse interesse, foi tido como pertinente, antes de um convite para construir uma casa para minhoca de maneira durável, convidar as crianças a fazer essa construção inicialmente com os materiais de seu cotidiano: madeira, bob's, carretel, lego entre outros. O espaço escolhido foi a sala da linguagem digital, organizada com os materiais usados cotidianamente e uma projeção de minhocas.

Antes de iniciar a construção, as consignas foram realizadas e as crianças foram questionadas: como vocês acham que é a casa das minhocas? A partir disso, várias respostas surgiram: “Na terra, acho que tem cama, travesseiro, lençol e minhoca bebe e adulta”, “Acho que tem sofá, travesseiro, cozinha e terraço”, “Têm telhado e chaminé”, “Acho que a casa é de papelão”, “Eu acho que é feita de terra, tem livros e luz”, “Acho que é feita de bolo de aniversário”, “E eu acho que é de madeira, tem piscina e sorvete”.

Após o momento de reflexão inicial, partiram para construção. Miguel e Tiago se juntam e colocam que ninguém vai destruir a casa deles porque ela é de tijolos. Julia empilha vários bobs, coloca uma base de madeira e joga vários elementos, como legos e madeiras menores por cima, diz que é o apartamento das minhocas. Juliana aponta para sua construção e pontua: “Esse é o parquinho e esse o escorrego, essa é a casa mas ainda vou construir um telhado para ela não pegar chuva”.



Figura 03 - Construção da casa das minhocas com elementos não estruturados



Fonte: Compilação do autor

Após essa sessão de oportunização do construir com elementos do brincar, a turma foi convidada a de fato produzir uma escultura da casa da minhoca. Os materiais utilizados incluíram: caixas de ovo, tampinhas, pedras de sancho, papelão, rolo de papel higiênico, rolhas, CDs, elementos naturais e palitos de picolé. Durante o construir várias narrativas e organizações surgiram, entre elas “Ela entra por essa parte, sobe nesse elevador e vai pra casinha, aí ela pula a ponte e vai pra piscina, pula para o restaurante e do outro lado escorrega para parte de baixo”, “A casa da minhoca é grande e aqui tem coisa para ela comer a comidinha de terra dela” e “Olha para o telhado dela (aponta para o grande elemento natural no topo) e aqui é onde ela brinca (aponta para o CD) se chover é só colocar o guarda chuva aqui (aponta para ponte vermelha) e aí ela vem para essa parte que é a casinha dela”.

Figura 04 - Construção da casa das minhocas com materiais recicláveis



Fonte: Compilação do autor

Durante todo o contexto da construção, assim como o resto do projeto, o principal papel do ateliê e do atelierista foi oportunizar um espaço que mobilizasse a criatividade, a imaginação e a expressão, fazendo uso de ricos materiais e linguagens,



em um processo de valorização do imaginário infantil e das hipóteses das crianças. Para tanto, a relação de troca com a educadora de referência, coordenadora e gestão foi imprescindível, tornando possível o planejar de sessões que dialogassem com as curiosidades, o brincar e a singularidade da turma, pensando tanto no coletivo quanto nas individualidades.

Dessa forma, o ateliê, além de se configurar enquanto “espaço para ampliar e apoiar projetos e experiências de sala referência e para explorar e combinar vários tipos de materiais, instrumentos e técnicas” (Schwall, 2019, p.66) também é “laboratório do pensamento” (TOPAL; GANDINI, 1999, p. 24). Nesse sentido, “é sobre as conexões entre a experiência de vida dos professores e a vida das crianças, em direção a um mundo com uma nova geografia. Essa é uma geografia da imaginação”. (Burrington, 2019, p.85)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a discutir o ateliê enquanto espaços para produtividade, um laboratório com possibilidades técnicas e expressivas, em diálogo a ao projeto “Por dentro da terra: a vida sob nosso pés“. A partir do exposto, foi possível perceber o potencial desses espaços em termos de produzir objetos e construir performances, mas também como território em que o corpo e a mente podem e devem ir em busca de seus pensamentos sem censura nem vergonha, onde há tempo para olhar e escutar, para a liberdade de expressão e o compromisso de aprofundar as questões que devem ser abordadas: as próprias qualidades de criatividade, o desejo, imaginação, expressividade e pesquisa.

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade do ateliê se tornar parte de um projeto complexo e, ao mesmo tempo, mais um espaço para procurar, ou melhor, escavar com as próprias mãos e a própria mente, e para treinar os próprios olhos pela prática das artes visuais. O consideramos um lugar para sensibilizar o gosto e o senso estético, para despertar nas crianças a percepção do belo, ou seja, educar o olhar para o que se cria. Além disso, deveria ser aproveitado enquanto um espaço para explorar individualmente projetos conectados a experiências planejadas, integradas e conectadas com a ciência, a linguagem e a natureza nas diferentes salas da escola. O ateliê tinha de ser um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos



para trabalhar. Um espaço de criação que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre linguagens verbais e não verbais.

Em vista do exposto, é possível compreender que a relação entre ateliê, atelierista, educador, criança e escola, abre caminhos para uma educação mais viva e significativa tendo em vista o atelierista como agente provocador de experiências, parceiro de descobertas, contribuindo para uma escola que aprende junto com quem ensina.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Territórios em transformação. São Paulo: Jujuba, 2022.

BARBIERI, Stela. Territórios da invenção. São Paulo: Jujuba, 2021.

BONACCINI, Sabrina (org.). Ateliê aberto. São Paulo: Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Acesso em: 26/09/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: DCNEI**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 26/09/202

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança; a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. O papel do ateliê na educação infantil. Porto Alegre : Penso, 2019.

VECCHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia. São Paulo: Phorte, 2017

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. Desenhar o mundo. São Paulo: Phorte, 2024.

