

Ateliê na Educação Infantil: configurações epistêmicas

Workshop in Early Childhood Education: epistemic configurations

Taller en Educación Infantil: configuraciones epistémicas

Ivan Pereira Quintana

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ivanquintana274@gmail.com)

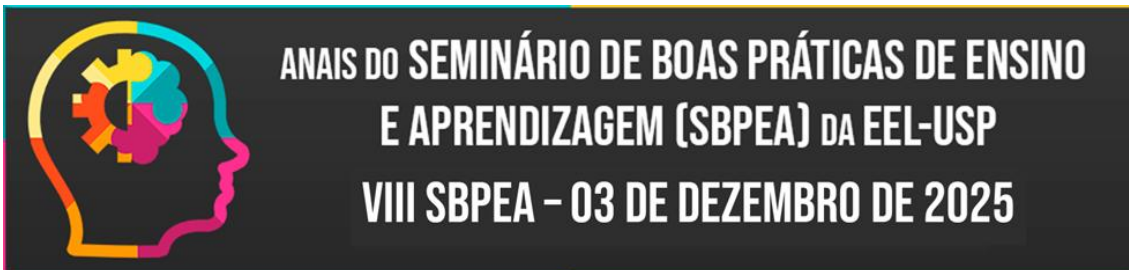
Resumo

Este artigo discute o ateliê na Educação Infantil como dispositivo estético e epistemológico, analisando as articulações entre artes visuais, cinema e literatura. O objetivo geral é compreender como essas linguagens, quando integradas, ampliam processos de investigação, autoria e produção de sentidos pelas crianças. A pesquisa adota abordagem teórico-conceitual qualitativa, fundamentada em autores da estética, da cultura visual e da pedagogia da infância, além das DCNEI. Os resultados indicam que o ateliê constitui um ecossistema integrado, em que a experiência estética organiza modos de conhecer e no qual a criança se afirma como autora e produtora de cultura. Conclui-se que o ateliê não é espaço de atividade, mas dispositivo de pensamento que reorganiza currículo, práticas docentes e formas de aprender na infância.

Palavras-chave: Ateliê, Educação Infantil, Intersemiose.

Abstract

This article examines the atelier in Early Childhood Education as an aesthetic and epistemological dispositif, analyzing the intersections among visual arts, cinema, and literature. The general aim is to understand how these combined languages enhance children's processes of inquiry, authorship, and meaning making. The study adopts a qualitative theoretical-conceptual approach grounded in authors from aesthetics, visual culture and childhood studies, as well as Brazilian national guidelines for early education. Results show that the atelier functions as an integrated ecosystem in which aesthetic



experience structures ways of knowing and through which children position themselves as authors and cultural producers. The article concludes that the atelier is not an activity room but a thinking dispositif capable of reshaping curriculum, teaching practices, and forms of learning in early childhood

Keywords: Workshop, Early Childhood Education, Intersemiosis.

Resumen

Este artículo analiza el atelier en la Educación Infantil como un dispositivo estético y epistemológico, investigando las articulaciones entre artes visuales, cine y literatura. El objetivo general es comprender cómo estas lenguajes, cuando integradas, amplían los procesos de investigación, autoría y construcción de sentido por parte de los niños. La investigación adopta un enfoque teórico-conceptual cualitativo, fundamentado en autores de la estética, la cultura visual y la pedagogía de la infancia, además de las directrices brasileñas para la educación infantil. Los resultados indican que el atelier constituye un ecosistema integrado, en el cual la experiencia estética organiza modos de conocer y afirma a la niña y al niño como autores y productores de cultura. Se concluye que el atelier no es un espacio de actividad, sino un dispositivo de pensamiento que reorganiza el currículo, las prácticas docentes y las formas de aprender en la infancia.

Palabras clave: Taller, Educación Infantil Temprana, Intersemiosis.

1. INTRODUÇÃO

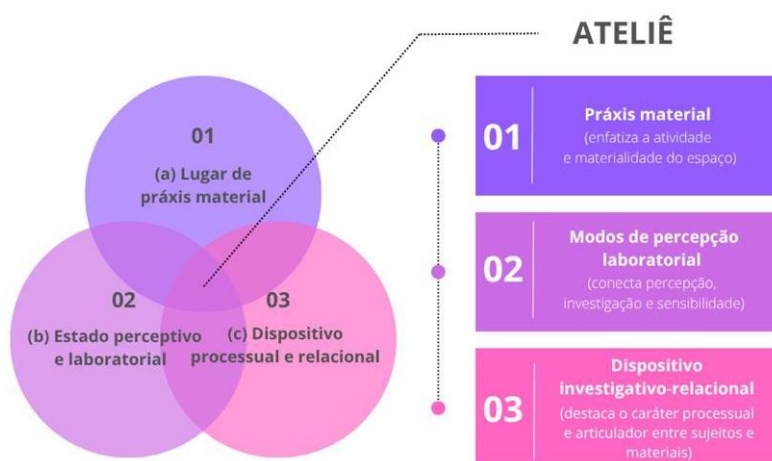
O que é um ateliê? Mais do que espaço físico ou mero depósito de materiais, ele constitui uma instância de criação, investigação e transformação. Antes de buscar definições formais, é necessário refletir: como se dá o encontro entre materiais, experiências, processos de percepção e ação? De que maneira um espaço ou prática se transforma em ateliê, em lugar de investigação sensível e laboratorial?

É nesse limiar que se revela a potência do ateliê, não como mero suporte físico, mas como prática viva, relacional e processual, capaz de articular experiências, materiais

e modos de atenção sensível. O ateliê, enquanto conceito técnico e teórico, admite um enquadramento triplo (Silva, 2024; Schneider, 2023; Braga, 2023; Facco, 2017; Barbieri, 2012, 2017, 2021), que deve ser rigorosamente respeitado: como lugar de práxis material; como estado perceptivo e laboratorial; e como dispositivo processual e relacional.

Cada uma dessas dimensões não é fruto de generalizações ou interpretações livres, mas deriva diretamente de uma abordagem integrada, nos quais o ateliê é tratado em sua historicidade, funcionalidade e implicações pedagógicas. Historicamente, o ateliê emerge como instância de trabalho, criação e experimentação, sendo o espaço privilegiado onde se encontram mão, técnica e tempo. Apresenta-se a seguir, figura 1, dimensões do ateliê;

Figura 1 – Representação dimensional do ateliê

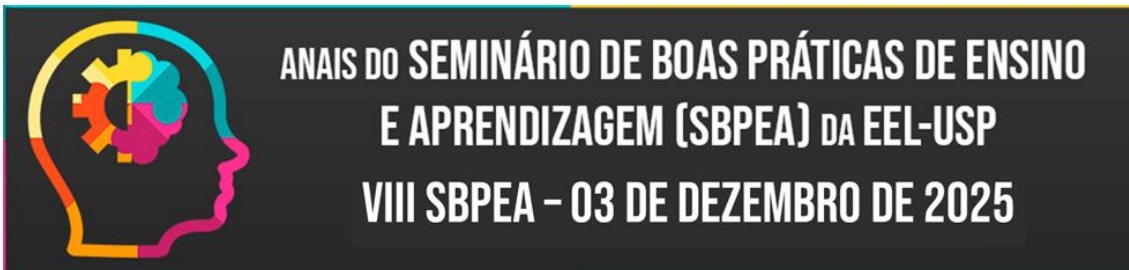


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Observa-se que a prática material, o estado perceptivo e o dispositivo relacional não existem isoladamente, mas se articulam, tornando o ateliê um espaço dinâmico de criação, investigação e experimentação contínua. Para Facco (2017, p. 215-216),

“[...] designa um estúdio, lugar de práxis. Reflexões sobre o ateliê como lugar/espço em processos de criação em Artes Visuais ou laboratório/labor. Local de trabalho, de criação e experimentação, onde a incubação de ideias, o ócio, também é essencial para o desenvolvimento da conduta criadora.”

Essa definição evidencia que o ateliê implica necessariamente a materialidade, o espaço de criação que contém e organiza instrumentos, superfícies, materiais e



ferramentas, e um tempo de incubação, no qual o ócio criador não é dispersão, mas constituição do processo investigativo. O ateliê, portanto, não se reduz a depósito de recursos ou sala equipada, mas constitui-se como lugar em que a práxis material e a experimentação técnica convergem para a produção criativa e investigativa. Essa dimensão evidencia o caráter híbrido do ateliê: é simultaneamente físico e processual, permitindo que os processos manuais e sensíveis se articulem à investigação estética.

O ateliê não se limita, contudo, à infraestrutura física. Barbieri (2021, p. 18) enfatiza a dimensão perceptiva: “Um ateliê não se restringe ao espaço físico, nem a arte, às obras de arte. O ateliê está em nossa cabeça, pode ser vivido em qualquer lugar [...] é um estado laboratorial; é o que nos traz vitalidade. É a potência de sermos afetados, de perceber nuances.”. Nessa perspectiva, o ateliê é também um modo de atenção e percepção, um estado laboratorial que mobiliza sensibilidade, abertura para o novo e capacidade de transformar experiências cotidianas em investigações estéticas.

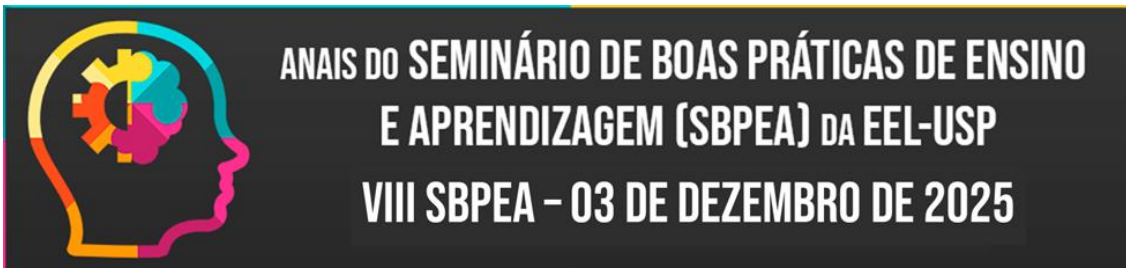
Cada gesto, observação ou interação se torna oportunidade para investigação e produção de conhecimento, revelando a dimensão epistemológica do ateliê. Trata-se, portanto, de um espaço de produção de sentidos e descobertas, no qual a percepção sensível e o pensamento crítico estão intimamente articulados. O caráter processual e relacional do ateliê se manifesta na maneira como os materiais, práticas e sujeitos se organizam e se transformam reciprocamente.

Schneider (2023, p. 1) pontua-nos que,

“O ateliê possibilita às crianças a relação com múltiplos contextos, deixando-se marcar pelo que experimentam neste ambiente, ao mesmo tempo em que deixam suas marcas nele também, constituindo o caráter vivo e em constante renovação do ateliê.”

Essa passagem evidencia que o ateliê não é estático: cada experiência modifica o espaço, e cada intervenção humana, ainda que sutil, altera sua configuração. A curadoria material é parte constitutiva dessa dimensão processual.

Como a própria Schneider (2023, p. 1) explicita,



“A escolha dos materiais que compõem esta sala considera os interesses permanentes e/ou passageiros das crianças, olhando com atenção para cada elemento que a constitui [...] possibilitem as investigações sobre diferentes temáticas: a pesquisa, as construções, a modelagem, o grafismo, a pintura, a teatralidade [...] ampliando o repertório criativo e estético das crianças...”

Aqui, o ateliê se configura como dispositivo pedagógico intencional, articulando possibilidades investigativas, práticas experimentais e sensibilidade estética em um arranjo que é ao mesmo tempo orientado e flexível, capaz de se ajustar às demandas e interesses das crianças.

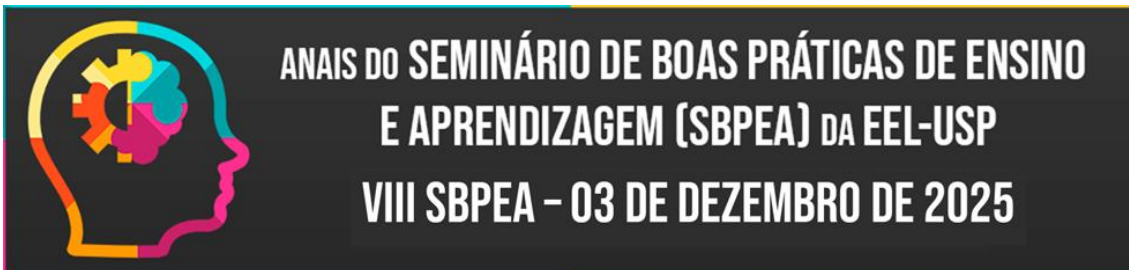
A historicidade do ateliê reforça sua complexidade conceitual, de oficina guildal¹ a estúdio renascentista, até formas móveis e híbridas, ele se transforma continuamente. Observa-se que, com Duchamp² e obras como *A caixa verde*³, o ateliê adquire um caráter móvel, de modo que qualquer lugar pode ser considerado um ateliê, já que o artista transforma o ambiente com sua ação e intenção poética. Essa perspectiva mobiliza a noção de ateliê como prática ontologicamente móvel: ele não se prende à arquitetura ou à sala física, mas acompanha o sujeito que o habita, transformando qualquer espaço em instância de investigação (Zordan, 2019).

A síntese metodológica que emerge dessas análises converte-se em três dimensões articuladas: a seleção e arranjo de materiais (curadoria material), o estado de atenção perceptiva (modo de ateliê) e os procedimentos de investigação (pesquisa prática). Braga (2023, p. 99) sintetiza: “O espaço vivo, múltiplo, se transforma a cada processo de investigação das crianças.”. O ateliê, assim, é dispositivo de transformação curricular, articulando materiais, práticas investigativas e percepção sensível,

¹ Uma *guilda* era uma associação de artesãos ou comerciantes na Europa medieval. Essas organizações regulamentavam a produção, o aprendizado e o comércio de determinados ofícios (como pintura, escultura, ourivesaria, etc.). Logo, “oficina guildal” significa: uma oficina tradicional, vinculada a esse modelo corporativo e institucional de produção artística.

² Pintor, escultor e poeta francês (1887-1968), inventor dos *ready made* (conceito artístico que se refere a um objeto comum do cotidiano que é retirado de seu contexto original e apresentado como obra de arte).

³ Recomenda-se: <http://gramatologia.blogspot.com.br/2008/02/marcel-duchamp.html>.

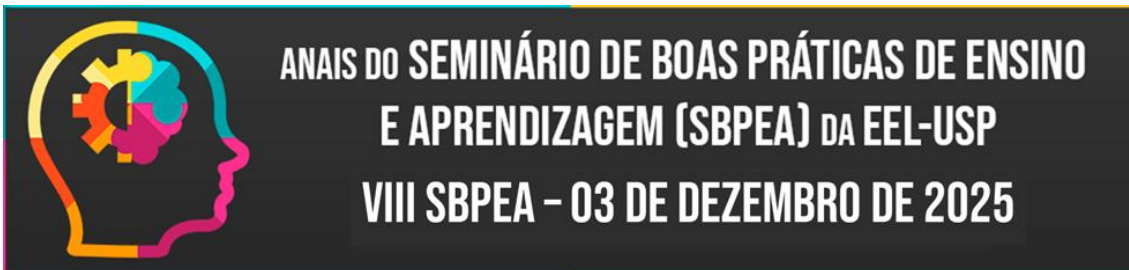


garantindo que cada processo educativo se configure como experiência investigativa e estética.

A ética conceitual do ateliê, tal como as discussões evocadas nesta escrita, evidencia que ele é espaço de práticas democráticas e sensíveis ao contexto: “Espaço de vida cotidiana [...] torna visíveis as marcas identitárias daqueles que o constituem [...] procura ser um espaço que percebe a potência de não limitar as descobertas.” (Barbieri, 2021, p. 7; Schneider, 2023, p. 3). Ao organizar materiais, práticas e modos de atenção, o ateliê atua como operador de reconhecimento e ampliação de repertórios, permitindo que crianças e sujeitos de aprendizagem se engajem em investigações autênticas e não apenas em produção de produtos estéticos.

Logo, o ateliê, em seu enquadre técnico-fenomenológico, é uma prática-lugar híbrida, simultaneamente material e não-material, caracterizada por organização proposital de materiais e procedimentos de investigação; estado de percepção laboratorial que mobiliza atenção sensível e abertura para o novo; mobilidade ontológica que ultrapassa limites arquitetônicos; e caráter processual e vivificante que garante a constante renovação do espaço. Uma vez qualificado o ateliê, pensemos: O que seria um atelierista?

O atelierista pode ser compreendido como o agente mediador que articula materiais, processos e percepções sensíveis no interior do espaço investigativo. Não se trata de mero transmissor de técnicas ou conhecimento, mas de profissional que organiza contextos de investigação, acompanha as trajetórias das crianças e promove a documentação reflexiva das experiências, garantindo que o ateliê funcione como prática pedagógica, estética e ética. Braga observa que o atelierista “não trabalha com a transmissão do conhecimento, mas sobretudo com a escuta” e que é ele quem “monta contextos investigativos com a professora para um pequeno grupo”, operando como elo relacional entre aprendizagens, materiais e práticas (Braga, 2023, p. 11; 15).



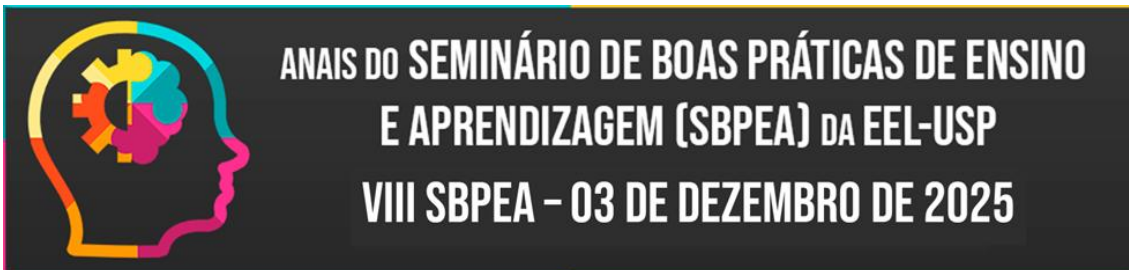
O atelierista, portanto, encarna a função de operador crítico do ateliê: sua atuação permite que o espaço se mantenha vivo, mobilizando atenção sensível, curadoria de materiais e procedimentos investigativos. Ele transforma o ateliê de um mero lugar de produção em um dispositivo de co-constituição entre sujeitos e experiências, garantindo que a pesquisa estética e cognitiva das crianças seja efetivamente central na dinâmica pedagógica.

Diante do exposto, compreender o ateliê como um campo de experiências estético-pedagógicas implica reconhecê-lo como um espaço que articula múltiplas linguagens, ampliando modos de percepção, criação e produção de sentidos na infância. Embora esta etapa do texto se concentre especialmente nas articulações entre artes visuais, cinema e literatura, esses três eixos não esgotam as possibilidades expressivas que o ateliê pode acolher; ao contrário, funcionam como portas de entrada para uma rede mais ampla de linguagens emergentes no cotidiano educativo: sonoridades, gestualidades, narrativas corporais, experimentações tecnológicas, entre outras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar o ateliê como dispositivo pedagógico na Educação Infantil implica compreender que ele opera como interface entre linguagens, articulando materiais, imagens, narrativas e experiências sensíveis. Não se trata apenas de oferecer atividades variadas, mas de constituir um ecossistema estético, no qual diferentes meios; artes plásticas, cinema e literatura, dentre tantos outros, conversam entre si, ampliando o repertório formativo das crianças e fortalecendo seus modos próprios de significar o mundo.

Se o ateliê é por natureza investigação, processo, materialidade e estado perceptivo, então sua intencionalidade pedagógica se concretiza quando múltiplas linguagens são incorporadas como vias de pesquisa. Cada uma delas amplia dimensões específicas da experiência, e a intersecção entre elas produz aquilo que Loris Malaguzzi



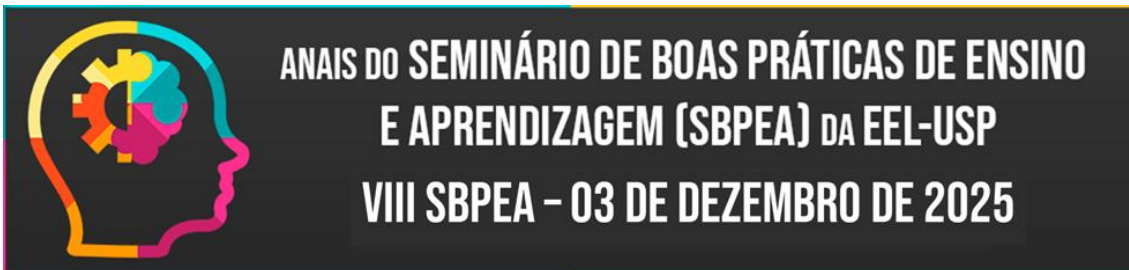
chamaria de “os cem modos de expressão das crianças”. A seguir, apresentar-se-ão alguns caminhos possíveis, entre tantos outros, para essa articulação; a finalidade não é esgotar a discussão, mas indicar horizontes.

O que nasce quando o gesto toca a matéria? Há um instante inaugural, breve e infinito, em que o mundo, oferecido em cor, textura e peso, devolve à criança uma possibilidade de existir. Andrade (2017) descreve essa potência ao afirmar que as **artes plásticas** (1º horizonte de possibilidade) consistem na capacidade de “moldar, modificar, reestruturar e resignificar os mais diversos materiais na tentativa de conceber e divulgar nossos sentimentos e, principalmente, nossas ideias” (p. 190).

A plasticidade, assim compreendida, não é mero fazer manual; é uma forma de pensamento que se materializa no corpo. Quando a criança pinta, desenha, rasga, mistura ou modela, ela não está exercendo uma técnica: está pensando com as mãos, compondo sentido com o gesto, investigando o real a partir de suas possibilidades sensíveis. A arte é, nesse sentido, uma epistemologia.

Essa compreensão encontra profunda ressonância conceitual com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que definem a criança como sujeito que “imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI, 2010, p. 12). Se a criança produz cultura, então cada traço, cada forma inventada, cada mistura inesperada é uma afirmação de mundo. No ateliê, entendido aqui como espaço de pesquisa estética, a arte deixa de ser atividade e torna-se território de criação cultural. Ali, a criança não apenas se expressa: ela se constitui expressivamente.

Essa constituição remete à relação profunda entre estética e estesia. A estética, entendida como campo das formas sensíveis, encontra na estesia sua dimensão vivida, encarnada. A palavra deriva de *aisthesis*: perceber, sentir, ser afetado. A estesia é o que acontece quando o corpo encontra a matéria e, nesse encontro, nasce conhecimento. Andrade nos lembra que, ao manipular massinhas, gizos, tintas ou materiais não



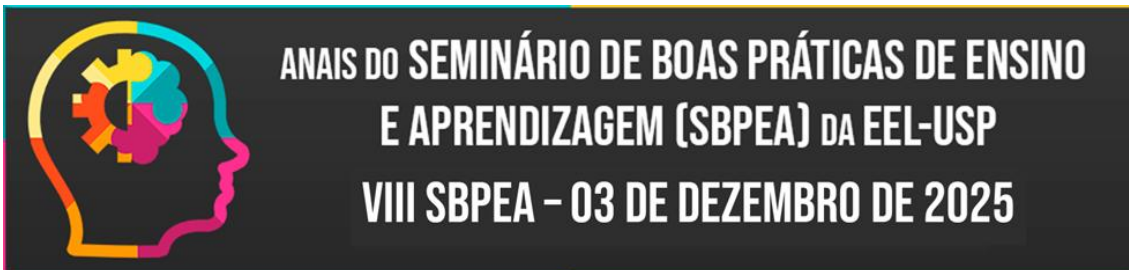
convencionais, as crianças ampliam “seu modo de mexer com os materiais por meio da vivência” (2017, p. 191).

Essa vivência não é apenas treino motor; é experiência estética. A criança sente o frio da argila, a viscosidade da tinta, a rugosidade do papel; percebe o risco que falha e a mancha que escorre; experimenta com todos os sentidos a condição do mundo. A estesia, assim, é a educação do sentir e, portanto, a educação de um modo particular de pensar. Barbosa, oferece outra chave para compreender essa potência quando afirma que a arte é crucial para desenvolver “a percepção e a imaginação” e para construir a capacidade criadora necessária à transformação da realidade (Barbosa, 1991, p. 5).

O ateliê é, então, o lugar onde a imaginação não é mera fantasia, mas força cognitiva que projeta possibilidades. A imaginação não é fuga do real: é abertura do real. A criança, ao criar, confronta-se com aquilo que não existe ainda, mas que pode vir a existir. A arte é o espaço dessa antecipação.

As DCNEI garantem esse direito ao estabelecer os princípios estéticos da educação infantil, definidos como “sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (DCNEI, 2010, p. 16). Se a sensibilidade é princípio, o ateliê não pode ser um ambiente de produtos prontos, mas de processos abertos. Se a criatividade é princípio, o adulto não pode impor modelos, mas sustentar investigações. Se a liberdade de expressão é princípio, o traço irregular, a cor excessiva, o corpo que se suja, o borrão incontrolado precisam ser compreendidos como acontecimentos e não como desvios. O ateliê é uma ética da sensibilidade.

É nesse ponto que o pensamento de Gombrich, se torna decisivo: “Nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte”, pois a palavra designa “coisas muito diversas em tempos e lugares diferentes” (Gombrich, 1999, p. 15). Essa afirmação reforça que as artes plásticas não podem ser reduzidas a um estilo, a uma forma correta, a uma trajetória esperada. No ateliê, a arte é acontecimento plural. A criança pode experimentar



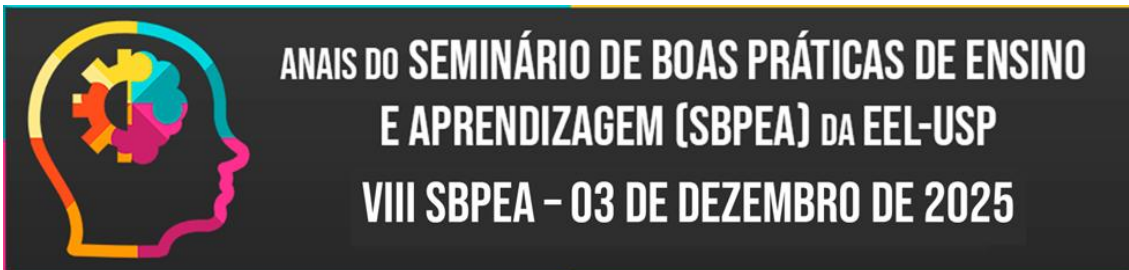
o irregular, o desproporcional, o estranho, o assimétrico; e tudo isso é arte. Tudo isso é linguagem.

Essa pluralidade estética encontra uma formulação essencial em Vázquez, ao afirmar que o estético se manifesta “no feio, no trágico, no cômico, no sublime, no monstruoso” (Vázquez, 1999, p. 46). Isso significa que a arte não se restringe ao belo; ela abrange toda a densidade da experiência humana. Quando a criança cria, ela não está atrás de harmonia; está atrás de potência. E a potência pode ser intensa, caótica, excessiva. O ateliê precisa acolher essa diversidade como constitutiva da experiência estética.

Acriação infantil não se orienta por representação fiel do mundo. Lowenfeld e Brittain, afirmam que a criança “produz e constrói continuamente”, criando objetos artísticos que não precisam reproduzir o real, mas inventá-lo (1970, p. 197). No ateliê, o processo não é meio para o produto: é o próprio lugar do conhecimento. O gesto importa, o percurso importa, o risco importa. A criança pensa enquanto faz e faz enquanto pensa, e é esse circuito sensível que precisa ser preservado.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a diretriz de garantir à criança “processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos de diferentes linguagens” (DCNEI, 2010, p. 18). As artes plásticas constituem justamente esse campo de articulação: a criança narra com traços, pergunta com formas, imagina com cores, argumenta com texturas. O ateliê é a intersecção viva entre linguagem, corpo e matéria. Ele dissolve fronteiras entre sentir e conhecer.

Por fim, Morin, nos lembra que o ser humano não vive apenas de racionalidade, mas também “de danças, transes, mitos, magias, ritos [...] e do conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético” (Morin, 2000, p. 58–59). A arte, nesse sentido, é dimensão antropológica da existência. No ateliê, essa complexidade se manifesta: ali convivem o *Homo faber* que experimenta materiais, o *Homo ludens* que brinca, o *Homo demens* que imagina e o *Homo poeticus* que cria mundos sensíveis. O ateliê não é um método, mas uma condição: a condição de viver o sensível em estado pleno.



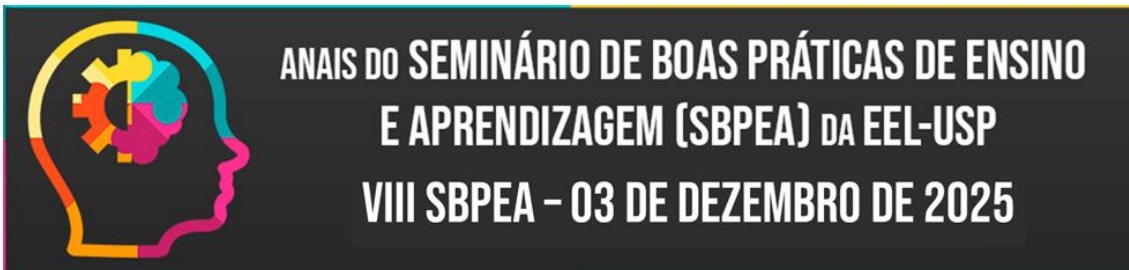
Assim, as artes plásticas são o eixo epistemológico do ateliê na educação infantil porque oferecem à criança a experiência simultânea de sentir, investigar, imaginar, significar e transformar. Quando o gesto toca a matéria, não nasce apenas uma obra: nasce a criança que se reconhece autora; nasce uma infância que sabe que pode inventar; nasce um mundo que, pela arte, se permite ser outro. O ateliê é o território onde essa possibilidade se dá. Ele acolhe não só o que a criança cria, mas sobretudo o que a criança se torna ao criar.

Há momentos em que a infância parece escutar a luz. Há instantes em que a infância parece escutar a luz antes de vê-la. A vibração que se projeta sobre a parede, o desenho que emerge da sombra, o silêncio que antecede a cena, é por essa via sensível que o **cinema** (2º horizonte de possibilidade) ingressa no ateliê. Não como técnica ilustrativa, mas como linguagem que desestabiliza o olhar, que convoca a pensar com imagens e a narrar com o corpo inteiro.

As DCNEI recordam que a criança é sujeito histórico que produz cultura nas práticas cotidianas; por isso, num mundo saturado por telas, o cinema não é um acréscimo artificial, mas uma extensão natural do universo visual da infância. Rossetin e Wunsch (2019) observam que o cinema, quando vivido como experiência estética, se converte em “linguagem geradora de histórias, criações e cultura”, permitindo que a criança mobilize imaginação, memória e observação para produzir sentidos.

Para elas, a imaginação é condição de possibilidade do cinema: sem imaginação não há montagem, não há narrativa, não há a vibração sensível que transforma imagens em acontecimentos. Imaginar, nesse contexto, é aproximar, cortar, deslocar, recompor; um gesto profundamente vizinho ao que ocorre na matéria do ateliê, quando a criança manipula cor, massa, papel ou luz.

A estesia, compreendida como a experiência do sentir que atravessa o corpo e se converte em forma sensível, também se desdobra no cinema. Se na manipulação da argila ou da tinta, como mostra Andrade (2017), a estesia se expressa pela textura, densidade e

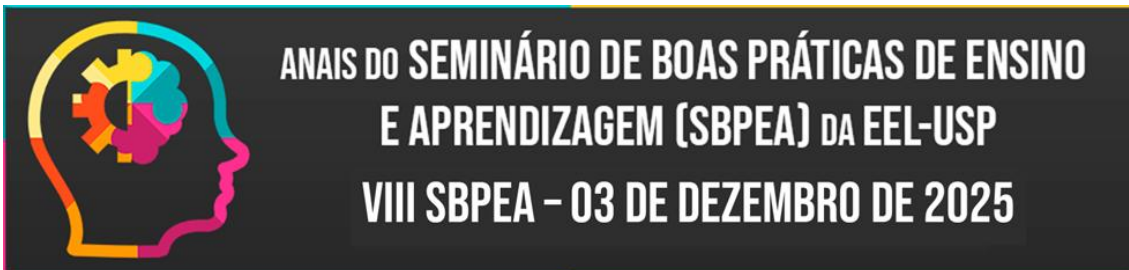


resistência dos materiais, no cinema ela se revela na luminosidade que incide, no ritmo das imagens, no intervalo entre os quadros. Educar para o cinema é educar o olhar e, mais do que educar o olhar, é educar o tempo do olhar: aprender a esperar a imagem, a reconhecê-la, a perceber a nuance que se move no quase invisível.

A narrativa emerge, então, como arquitetura fundamental do cinema. Desde cedo, como mostram Rossetin e Wunsch (2019) as crianças desenvolvem sentidos de ordem, sequência e causalidade ao interagir com filmes, compreendendo que uma cena prepara outra, que um gesto abre caminho para o próximo, que imagens não são apenas justaposições, mas elos de uma trama. No ateliê, essa narrativa ganha corpo quando a criança cria: quando transforma desenhos em storyboards, objetos em personagens, sombras em episódios.

Descobre que o tempo pode ser manipulado: acelerado, estendido, interrompido, e que narrar é também escolher qual instante merece existir. Essa narrativa pulsa dentro de uma cultura visual ampla, que Andrade (2017) reconhece como constitutiva da experiência infantil. A criança chega à escola impregnada de imagens, de referências visuais, de repertórios simbólicos construídos na convivência com familiares, telas, brinquedos, fotografias e mídias. O cinema, quando incorporado ao ateliê, não reforça passividade, mas promove exame crítico e criação ativa: ao invés de apenas receber imagens, a criança aprende a desmontá-las, reorganizá-las, interrogá-las. A cultura visual, assim, não é mero pano de fundo; é matéria de investigação.

Napolitano (2006) afirma que o cinema ocupa lugar formador tão potente quanto a literatura e a música. Tomá-lo no ateliê significa deixar que a criança abandone o papel de espectadora e se torne criadora: filmar com uma câmera simples, capturar sombras com um retroprojeto, transformar objetos construídos em artes plásticas em personagens de pequenas animações, experimentar luzes e ângulos, inventar narrativas fotográficas. Movimentos mínimos, aproximar a lente, mover a luz, deslocar o corpo, convertem-se em pensamento em ato.

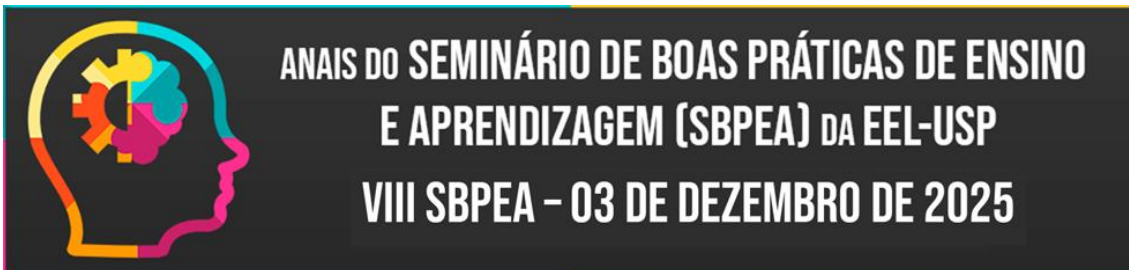


Desse modo, o cinema no ateliê não é uma disciplina anexa, nem um evento extraordinário; é dobra e expansão das linguagens já vividas. Em diálogo com as artes visuais, revela a estrutura sensível da imagem: luz, sombra, cor, enquadramento, movimento. Em diálogo com a literatura, revela a força da narrativa visual. Em diálogo com o brincar, devolve à infância o direito de fabular com o tempo e com o mundo. O cinema permite não apenas ver: permite ver-se. Não apenas narrar: permite narrar-se.

Há livros que não pedem a chave da língua para serem abertos; pedem antes a chave do olhar. O que acontece quando a imagem nos lê, antes mesmo de aprendermos a ler as palavras? Há livros que não precisam de palavras para começarem a falar. Quando uma criança abre um **livro** (3º horizonte de possibilidade), ela não é convidada a decifrar letras e/ou imagens tão somente: é convidada a sentir a narrativa com os olhos, a entrar no campo da visualidade como quem toca uma matéria viva.

Essa forma de leitura está em absoluta sintonia com o que afirmam as DCNEI (2010), ao reconhecerem que a criança é sujeito histórico, cultural e sensível, que aprende por meio de interações, explorações e múltiplas linguagens. O livro-imagem e/ou livros infantis no geral, nesse sentido, não é/são um gênero literário para “antes da alfabetização”, mas um dispositivo estético e cognitivo que se inscreve na lógica mesma da infância.

Ramos (2011) aponta que, de modo especial, o livro-imagem instaura “uma experiência de leitura fundada inteiramente na narrativa visual”, demandando do leitor atenção às pistas, às relações espaciais, às expressões, aos gestos e às alternâncias entre páginas. Essa leitura não se apoia na linearidade verbal; ela se apoia na percepção; na capacidade de observar, inferir, prever, interpretar. Ramos (2023) aprofunda essa concepção ao caracterizar o livro-imagem como um material que exige do leitor “uma epistemologia do olhar”, ou seja, um modo de conhecer que nasce da imagem, que pensa com ela e por meio dela. O ateliê encontra aqui seu espelho perfeito: ambos são espaços em que aprender é, antes de tudo, perceber e interpretar o mundo sensível.

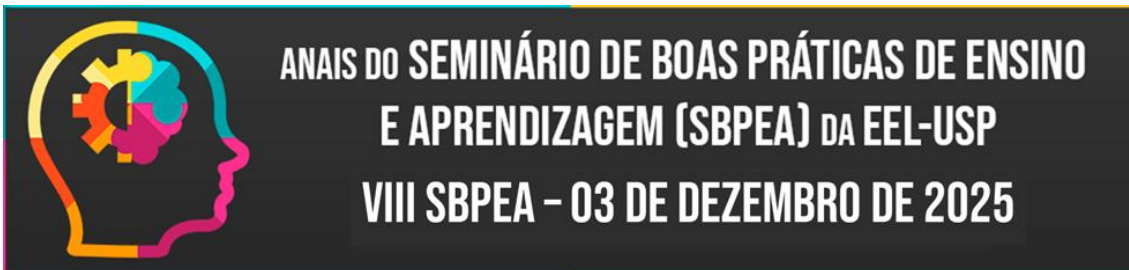


Essa leitura como investigação é reforçada por Girão e Cardoso (2019), para quem o leitor de livros “rasga a superfície da narrativa pictórica” para construir sentido. O que as autoras dizem ecoa profundamente na prática de ateliê: a criança não recebe uma interpretação pronta; ela fabrica interpretações. Constrói hipóteses. Preenche lacunas. Compara cenas. Reordena acontecimentos. A narrativa visual exige esse trabalho intelectual delicado e inventivo; e o faz de modo estético, por meio de formas, cores, ritmos, enquadramentos.

A dimensão sensível dessa experiência não é menor. Como lembra Ostrower (1977), a criação é sempre um processo de “dar forma ao sensível”, um modo de pensar que se articula pela percepção. A criança que folheia um livro, vive essa experiência: vira páginas, sente o peso do objeto, percebe a textura do papel, repara no branco que respira entre as imagens, acompanha a passagem de uma cena para outra como quem segue um gesto que se move. No ateliê, essa materialidade encontra continuidade imediata: o gesto que vira a página é o mesmo que traça uma linha; a cor do livro é a mesma que pode ser produzida; a forma observada se torna forma criada.

Sophie Van der Linden (2011) destaca que a dobra central do livro não é limite: é eixo dramático. Ela divide e liga. Separa e cria passagem. A dobra é o lugar onde o livro respira e onde a narrativa pode se fraturar, espelhar, duplicar. Suzy Lee (2012), ao explorar a dobra como dispositivo poético em obras como *Onda*, *Espelho* e *A sombra*, mostra que o livro-imagem pensa com o espaço, não apenas o ocupa. Quando a criança abre essas páginas no ateliê, ela não apenas lê: ela performativiza a narrativa. A leitura é acontecimento, e o corpo é parte constituinte do texto.

A inteligência visual necessária para essa leitura encontra respaldo teórico em Dondis (2015), que afirma que o domínio das formas visuais amplia significativamente a capacidade de compreensão simbólica. O livro-imagem e/ou livro infantil, nesse sentido, é uma porta de entrada natural para as artes visuais: ensina ritmo, contraste, composição, direção, equilíbrio, movimento; todos elementos que depois reaparecem na pintura, no



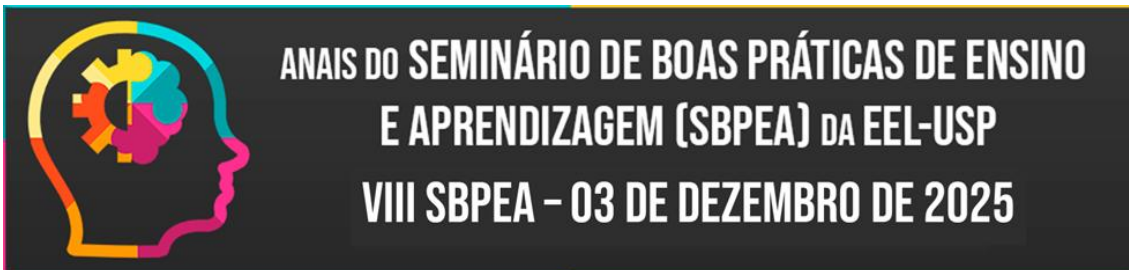
desenho, na fotografia e no cinema produzidos no ateliê. Ele funciona, como você bem formula na sua proposta, como uma tecnologia de alfabetização estética, que prepara o olhar para ver, o corpo para sentir e o pensamento para criar.

O livro é gatilho para investigações estéticas, não objeto passivo da sala de leitura. No ateliê, o livro-imagem (em destaque aqui, em função da natureza da E.I) desencadeia desdobramentos imediatos: desenhos investigativos que buscam responder “o que não aparece na cena”; construções tridimensionais que materializam cenários; sequências fotográficas que prolongam a narrativa; pequenos filmes que expandem o gesto do livro para a linguagem do cinema. Aqui, literatura, artes visuais e audiovisual não são áreas distintas: são fluxos de simbolização que se atravessam mutuamente.

A criança, nesse processo, não reproduz histórias: inventa mundos. Como afirma Ramos (2011), “os desenhos são letras disfarçadas”. E, ao desenhar após a leitura de um livro-imagem, a criança não está copiando, está escrevendo com imagens. Está exercitando uma autoria que nasce do sensível. Está realizando aquilo que as DCNEI (2010) tanto defendem: práticas pedagógicas que integrem imaginação, expressividade, estética e cultura.

Por isso, no ateliê, o livro-imagem, bem como livros infantis, não funcionam como ilustração para alfabetização, mas como espaço poético de pensamento, como forma de acessar o mundo simbólico pela via da sensação. Ele oferece à criança uma estrutura narrativa aberta, que não fecha sentidos, mas os desdobra. Uma estrutura visual que não explica, mas insinua. Uma estrutura estética que não delimita, mas convida. E talvez seja justamente isso que faz do livro uma das linguagens mais potentes do ateliê: ele ensina a criança a pensar com imagens, a sentir narrativas, a imaginar o invisível, a inventar sentido. Ensina, sobretudo, que antes da palavra nós já éramos leitores: leitores de luz, de gesto, de forma, de silêncio.

Se o ateliê nasce da potência do gesto que toca a matéria: da tinta, da luz, da imagem, da palavra; ele não se encerra nessas três vertentes. Ao contrário, como ressaltam

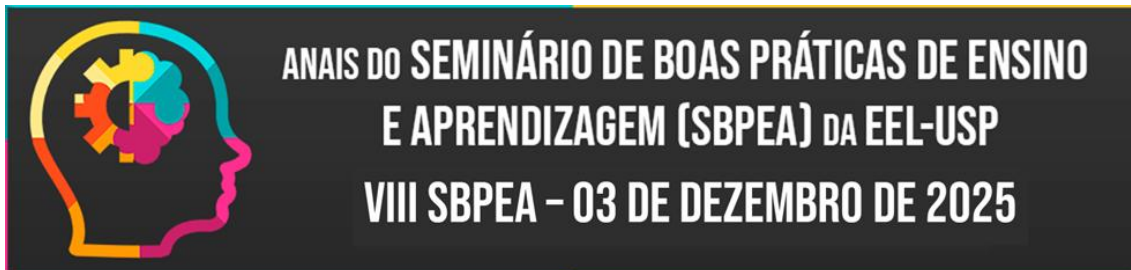


as DCNEI (2010), a educação infantil tem na multiplicidade de linguagens sua pedra angular, reconhecendo que a criança produz cultura quando cria, brinca, narra, investiga e explora. É nesse gesto expansivo que o ateliê encontra sua vocação mais profunda: tornar-se território de abertura, onde novas linguagens se inscrevem como convites à experiência estética, ao pensamento simbólico e à investigação sensível do mundo.

A própria noção de estética como “produção de sentido pela percepção”, formulada por Ostrower (1977), parece antecipar esse desdobramento. Se toda forma artística nasce do modo como percebemos o mundo, então qualquer linguagem que amplie o campo do percebido amplia também o campo do possível. É por isso que fotografia, gravura, escultura, instalação, performance ou design gráfico podem integrar o ateliê não como adereços, mas como formas legítimas de investigação e criação.

A fotografia, por exemplo, possibilita à criança experimentar aquilo que Dondis (2015) chama de “inteligência visual”: observar enquadramentos, compreender luz e sombra, descobrir como o tempo pode ser congelado ou revelado. A gravura, seja em linóleo, xilogravura ou monotipia, ensina a pensar por inversões, camadas, repetição e contraste, articulando gesto e imagem em uma lógica que ecoa a reflexão de Linden (2011) sobre a narrativa visual: toda impressão é também uma história que se faz matéria.

A escultura, em suas inúmeras materialidades (argila, papel machê, tecido, materiais recicláveis), recupera a dimensão tátil que Andrade (2017) identifica como constitutiva da experiência estética: o corpo aprende tocando, pesando, equilibrando, testando possibilidades. Instalações artísticas e intervenções espaciais convidam a criança a pensar o espaço como linguagem, algo que Suzy Lee (2012), ao explorar a dobra do livro como espaço narrativo, demonstra ser decisivo no modo como a criança compreende relações, limites, transições e presenças. No ateliê, essas linguagens deslocam a criança do plano bidimensional para o tridimensional e, muitas vezes, para o imersivo: o corpo inteiro torna-se parte da obra.

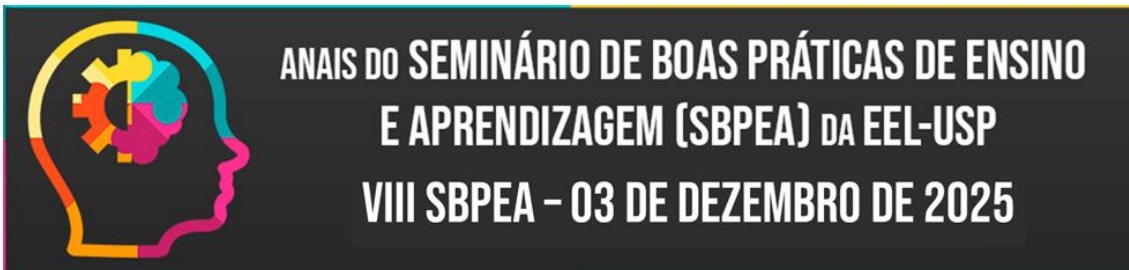


A performance, a arte corporal e as expressões cênicas ampliam ainda mais esse horizonte. Elas se aproximam do que Ramos (2011) descreve como “leitura performativa da imagem”: a criança não apenas vê, mas interpreta; não apenas escuta, mas age; não apenas observa, mas corporifica. Teatro de improvisação, palhaçaria, dança contemporânea e jogos dramáticos transformam a ação em linguagem, e o corpo; esse primeiro instrumento de criação da infância, torna-se texto sensível. Contação de histórias, mímica e dança-teatro articulam oralidade, gesto e narrativa, alinhando-se ao princípio das DCNEI de integrar expressão, comunicação e imaginação.

No campo sonoro, as possibilidades são igualmente vastas. Paisagens sonoras, criação musical experimental, percussão corporal ou rádios artesanais instauram uma dimensão estética que, embora muitas vezes negligenciada, tem profundo valor formativo: o som também é matéria, também é forma, também é narrativa. Ele vibra, desloca, insinua, envolve. Produzir trilhas para pequenos filmes, criar sons para performances ou construir podcasts artesanais aproxima as linguagens, fazendo com que cinema, teatro e música se toquem em zonas de intersecção.

As expressões digitais, animação, pintura digital, stop motion, modelagem 3D, realidade aumentada, não representam um afastamento da experiência sensível, mas outra via de relação com ela. Como aponta Dondis (2015), as tecnologias ampliam a gramática visual contemporânea e exigem da criança uma leitura crítica e criativa do mundo mediado por telas. No ateliê, essas tecnologias funcionam como extensão das linguagens tradicionais: um desenho pode se transformar em animação; uma escultura pode se tornar personagem de *stop motion*; uma fotografia pode ser reconfigurada digitalmente; uma instalação pode ganhar camada de realidade aumentada. Aqui, o digital não substitui o manual; dialoga com ele.

Literatura também se expande: zines, livros-objeto, livros de artista, diário visual, poesia experimental e processos editoriais artesanais resgatam a materialidade da escrita e da leitura. Se o livro-imagem ensina a ler com os olhos, o livro-objeto ensina a ler com



as mãos; se a narrativa visual abre brechas interpretativas, a micropublicação devolve à criança a autoria radical do gesto editorial. E há, ainda, a arte que se faz com e na natureza. *Land art*, *ecoprint*, herbários poéticos e desenhos botânicos reconectam a experiência estética ao mundo orgânico, retomando aquilo que Andrade (2017) destaca como uma relação de encantamento com a matéria. O que antes era tinta pode ser folha; o que antes era pincel pode ser galho; o que antes era papel pode ser pedra. A natureza, nesse caso, não é cenário: é linguagem.

Por fim, práticas educativas, sociais e oficinas de fazer: marcenaria, brinquedos artesanais, luminárias, *upcycling*; traduzem o ateliê como território ético, estético e político. Elas permitem integrar dimensões de memória, identidade, direitos humanos e cuidado, alinhando-se ao entendimento das DCNEI de que a educação infantil deve garantir experiências que articulem expressão, participação e pertencimento.

Diante desse vasto horizonte, torna-se evidente que o ateliê não é um conjunto de técnicas: é um modo de conceber a infância e o conhecimento. Um modo que reconhece, como diria Ostrower, que toda criação é relação entre sensibilidade e mundo; e que sustenta, como enunciam as DCNEI, que a criança tem direito a viver e produzir cultura.

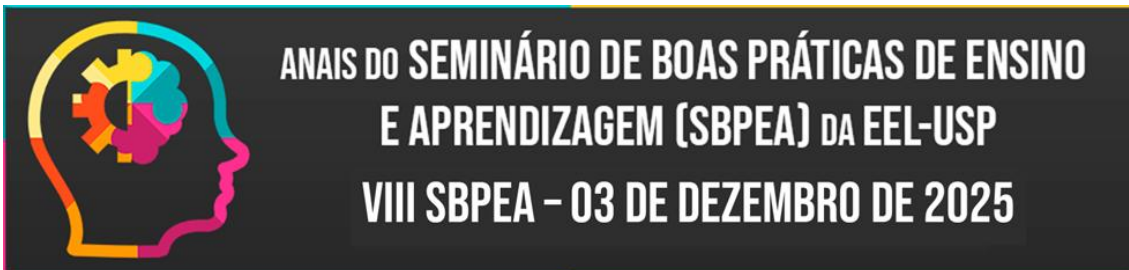
– O ateliê, assim, não se fecha: ele se abre.

– E se abre porque a infância sempre pede mais mundo.

3. MÉTODO

Este estudo organiza-se como uma investigação teórico-conceitual de caráter analítico-interpretativo, fundamentada em autores que discutem o ateliê como dispositivo estético, perceptivo e pedagógico. Tomou-se como corpus de leitura, textos de especialistas na área, bem como as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil (DCNEI, 2010).

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e opera por meio de cartografia conceitual (rolnikiana no sentido amplo, embora não explicitada), buscando identificar



articulações entre artes visuais, cinema e literatura no contexto do ateliê. Não se trata de análise empírica, mas de construção teórica que interroga conceitos, compara perspectivas e produz sínteses interpretativas sobre o ateliê como experiência estética, como dispositivo pedagógico e como ecossistema simbólico. Foram utilizados três movimentos analíticos:

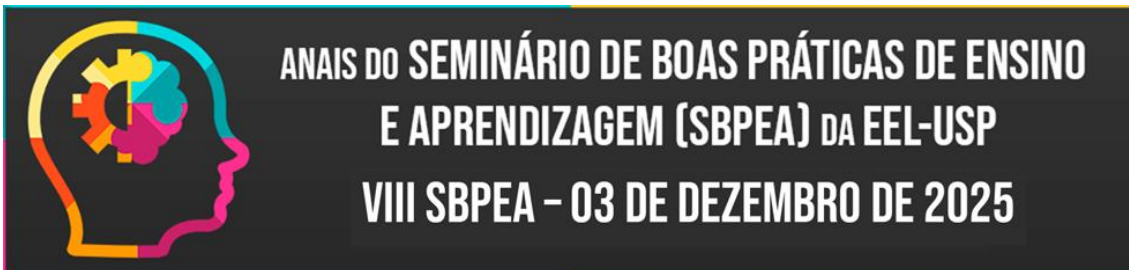
- a) Leitura estruturante – que permitiu identificar convergências entre os autores quanto à centralidade da experiência sensível, da materialidade e do gesto;
- b) Eixos de problematização – que articularam artes visuais, cinema e literatura como horizontes de possibilidade para investigar, narrar e criar;
- c) Síntese interpretativa – em que o ateliê é compreendido como território de intersecção entre linguagens e como campo de produção de sentido.

Essa abordagem metodológica permite compreender o ateliê não apenas como espaço, mas como categoria epistemológica, estado perceptivo e dispositivo estético-pedagógico, alinhado ao que defendem DCNEI (2010), Andrade (2017), Ramos (2011) e Barbieri (2021).

4. RESULTADOS

A análise teórico-conceitual empreendida ao longo deste estudo permitiu compreender o ateliê na Educação Infantil como um dispositivo cuja potência se revela na articulação fina entre experiência estética, multiplicidade de linguagens e produção de sentidos. Os resultados não se configuram como categorias estanques, mas como linhas de força que atravessam o funcionamento do ateliê e sua inserção no cotidiano pedagógico. Cada uma delas emerge do diálogo entre os autores analisados, das contribuições das DCNEI (2010) e dos modos pelos quais as crianças interagem com materiais, imagens e narrativas.

Um primeiro resultado indica que o ateliê se constitui como um ecossistema estético integrado, no qual diferentes linguagens convivem e se modificam mutuamente.

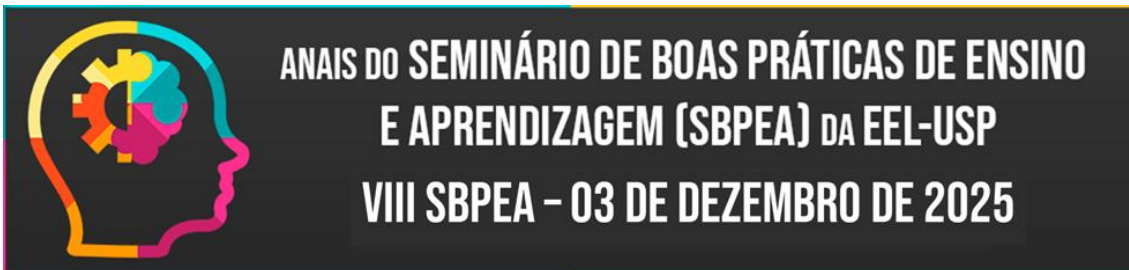


A análise das articulações entre artes visuais, cinema e literatura revelou que elas não operam de forma sucessiva, mas simultânea e interdependente. A produção plástica, por exemplo, não se encerra em si mesma: torna-se campo inicial para a elaboração de sequências audiovisuais, para a criação de personagens, para a exploração de luz e sombra ou para o aprofundamento de narrativas literárias.

Do mesmo modo, o cinema, longe de ser um recurso ilustrativo, introduz operações visuais e temporais: enquadramento, ritmo, corte, continuidade; que reorganizam o modo como as crianças desenham, constroem, narram e interpretam suas experiências. Já o livro-imagem, particularmente forte na Educação Infantil, oferece uma matriz visual que não se limita à página, mas reverbera no gesto plástico e na investigação audiovisual. Assim, confirma-se o argumento de Rossetin e Wunsch (2019) de que a imagem é sempre campo de criação cultural: ela convoca a criança à produção, não à passividade. Nesse sentido, o ateliê emerge como ambiente em que as linguagens se interpenetram, dissolvendo fronteiras tradicionais entre áreas e instaurando uma dinâmica de atravessamentos que amplia a experiência formativa.

O segundo resultado evidencia que a experiência estética constitui o fundamento epistemológico do ateliê. Os estudos de Andrade (2017), Ostrower (1977) e Dondis (2015) convergem ao afirmar que percepção, gesto e materialidade não são elementos acessórios da aprendizagem, mas modos de organizar o pensamento. A “estesia”, esse sentir que se converte em conhecimento, aparece como eixo que sustenta o ateliê e que o diferencia de práticas fragmentadas ou conteudistas. No ateliê, perceber é investigar; tocar é pensar; manipular é elaborar hipóteses.

A criança descobre, pela via sensível, relações de causa e efeito, propriedades dos materiais, variações cromáticas, alterações produzidas pela luz, ritmos internos às narrativas visuais e potenciais expressivos do corpo e da imagem. Essa experiência estética, longe de reduzir-se a um processo subjetivo, articula-se com formas rigorosas de observação, análise, conjectura e criação. É nesse ponto que o ateliê revela sua força

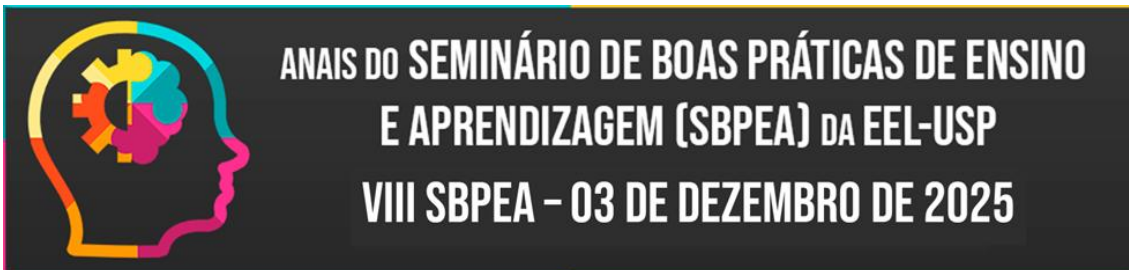


formativa: ele desloca a ideia de que aprender exige abstração desvinculada do corpo e afirma que os processos sensíveis são constitutivos do pensamento. Os autores analisados sustentam que a arte funciona como caminho de conhecimento e que, portanto, a estética é também epistemologia, um modo de organizar o mundo pela via da percepção.

O terceiro resultado mostra que, no ateliê, a criança se afirma como autora e produtora de cultura. A análise das DCNEI (2010) demonstrou que esse princípio não é decorativo, mas constitutivo da concepção contemporânea de Educação Infantil. A criança cria cultura quando narra, imagina, constrói, investiga e interpreta. O ateliê oferece condições concretas para que esses processos ocorram de forma plena. A criança não é conduzida a reproduzir modelos, mas incentivada a elaborar suas próprias interpretações, a experimentar soluções estéticas, a propor leituras singulares para imagens, livros e filmes.

Nesse sentido, confirma-se a perspectiva de Lowenfeld e Brittain (1970), para quem a criação infantil não busca fidelidade ao real, mas reinvenção do real. A autoria emerge no gesto que modifica a matéria, no olhar que reinterpreta a cena, na narração que reorganiza o tempo, na forma que nasce da experimentação. Autoria, aqui, não é apenas produzir um objeto final: é experimentar a própria capacidade de transformar o mundo sensível em expressão.

Esses três resultados convergem para uma compreensão ampliada do ateliê: ele não é sala de atividade, nem laboratório técnico, nem espaço para tarefas isoladas, mas dispositivo de pensamento. Seu funcionamento se ancora na materialidade, na percepção, na imaginação e na narrativa; sua lógica interna articula corpo, imagem e linguagem; seu horizonte formativo envolve complexidade, multiplicidade e invenção. O ateliê, assim, opera como campo em que a criança produz conhecimento sensível; e é justamente esse conhecimento que constituirá as bases para sua relação futura com o mundo, com a cultura e com a própria ideia de aprender.



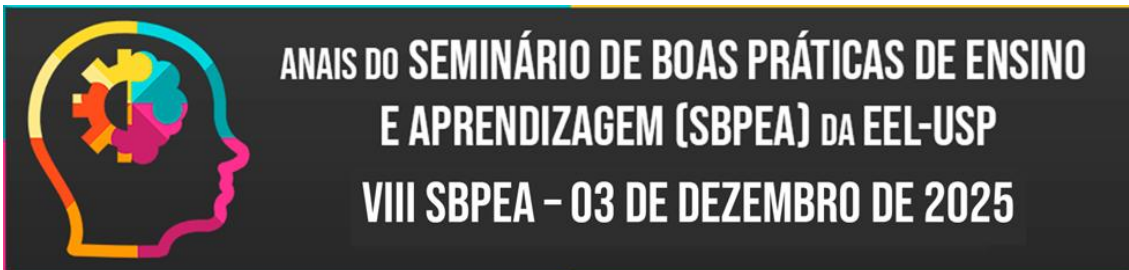
Se a análise inicial indicava que o ateliê reúne linguagens, a análise final confirma que ele faz mais do que reunir: ele transforma. Transforma modos de ver, de narrar, de experimentar e de significar. Transforma relações pedagógicas, ao reposicionar a criança como autora. Transforma o currículo, ao deslocar a ênfase no produto para a centralidade do processo. E transforma, sobretudo, a própria noção de aprendizagem, que deixa de ser aquisição de conteúdos e passa a ser experiência estética, investigativa e criadora. É nesse ponto que o ateliê encontra sua força conceitual: na capacidade de produzir conhecimento vivo a partir da experiência sensível da infância.

5. DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos permitem aprofundar a compreensão do ateliê como um dispositivo que reorganiza os modos de aprender e de produzir conhecimento na Educação Infantil. O diálogo com a literatura analisada evidencia que, quando artes visuais, cinema e literatura são tomadas como linguagens de investigação, o ateliê se converte em campo de pensamento, e não em atividade acessória. Tal constatação se articula diretamente com as DCNEI (2010), que reconhecem a criança como sujeito histórico capaz de produzir cultura.

No ateliê, essa produção cultural se manifesta na forma de narrativas visuais, gestos plásticos, sequências cinematográficas, construções materiais e invenções poéticas que emergem da experiência estética e não da reprodução de modelos. Esse caráter produtivo e autoral coloca a criança em posição de potência epistemológica, modificando a relação tradicional entre ensino, aprendizagem e criação.

A análise das linguagens revela que o ateliê opera como um ecossistema de intensidades sensíveis, no qual categorias usualmente separadas: gesto, narrativa, imagem, luz, sombra, materialidade, tempo; passam a constituir um mesmo modo de pensar. Não se trata apenas de transdisciplinaridade, mas de uma “transestética”, um modo de articulação que se efetiva na própria experiência perceptiva da criança.



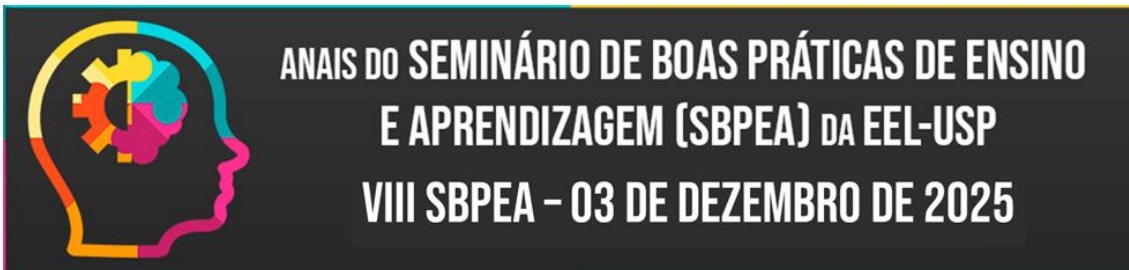
A contribuição de Ostrower (1977) ajuda a iluminar essa perspectiva ao afirmar que toda criação é, antes de tudo, um modo de perceber; assim, no ateliê, percepção e cognição não são polos opostos, mas instâncias de um mesmo movimento formativo. Essa compreensão se intensifica quando associada ao conceito de estesia discutido por Andrade (2017): sentir é já elaborar conhecimento, e a percepção constitui caminho legítimo para produzir significados. A discussão evidencia que o ateliê, ao favorecer a estesia, amplia o repertório de formas pelas quais a criança apreende o mundo.

Ao considerar o cinema no ateliê, a discussão torna-se ainda mais complexa. Napolitano (2006) situa o cinema como linguagem cultural estruturante, capaz de modelar sensibilidades e modos de ver. No ateliê, porém, ele deixa de ser experiência de recepção e se converte em experiência de produção, deslocando a criança do lugar de espectadora para o de autora.

O cinema introduz conceitos como ritmo, corte, montagem, sequência, enquadramento e duração, que reorganizam a relação da criança com o tempo e com a narrativa. Esse deslocamento confirma o argumento de Rossetin e Wunsch (2019) de que a imagem é produtora de sentido antes mesmo de ser objeto interpretável. Ao filmar, animar, fotografar ou manipular luzes, a criança compreende que a imagem não é algo dado, mas algo criado; e que criar é sempre um modo de pensar com o mundo e sobre o mundo.

A literatura, especialmente o livro-imagem, reforça essa discussão ao introduzir uma lógica interpretativa que exige da criança não a decodificação verbal, mas a construção ativa de sentido. Ramos (2011; 2023) caracteriza o livro-imagem como espaço de “epistemologia do olhar”, e essa formulação encontra no ateliê sua expansão natural.

A criança que lê imagens aprende a operar com lacunas, silêncios, dobras, sequências e tensões narrativas: habilidades que se revelam centrais não apenas na literatura, mas também no cinema, na fotografia e na criação plástica. A discussão mostra que, ao entrar no ateliê, o livro-imagem deixa de ser objeto de leitura e torna-se disparador

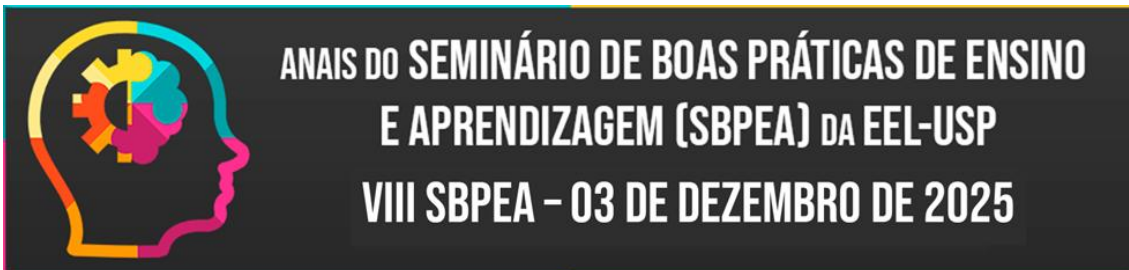


de processos investigativos, em que observar, interpretar e criar formam um contínuo. A criança passa a transitar entre páginas, desenhos, objetos e luzes como quem percorre um território de pensamento, construindo sentidos que não se encerram no livro, mas desdobram-se na materialidade e na narrativa audiovisual.

Outro ponto decisivo é a posição do adulto nesse ecossistema. Os resultados revelam que o ateliê exige uma reorganização ética e pedagógica da prática docente. Como afirmam Barbieri (2021) e Schneider (2023), o ambiente não é apenas espaço físico, mas estado laboratorial que precisa ser sustentado por escolhas intencionais, escuta sensível e curadoria material. O adulto, nesse contexto, não é transmissor de técnicas, mas mediador das condições de investigação; não dirige o processo, mas o acompanha; não controla os caminhos, mas os instaura.

Essa função ressoa com o papel descrito por Braga (2023) para o atelierista, que age como articulador de contextos, materiais e possibilidades, garantindo que a pesquisa das crianças se mantenha viva. A discussão aponta que é justamente essa mediação que impede que o ateliê se converta em mero espaço de atividades artísticas e assegura sua potência como dispositivo epistemológico e estético. Por fim, a análise deixa claro que o ateliê contribui para uma concepção ampliada de infância. Ao legitimar a criança como autora, ao reconhecer a criação como modo de conhecimento e ao integrar múltiplas linguagens, o ateliê participa da construção de uma infância que pensa, que interpreta, que experimenta e que significa.

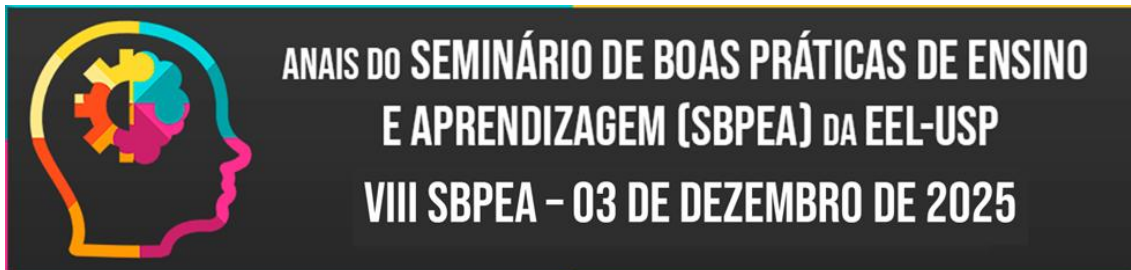
Essa concepção encontra ressonância na afirmação de Morin (2000) de que o humano vive entre razão, imaginário, mito, poesia e símbolo. No ateliê, essas dimensões não se excluem, mas coexistem: a criança que mistura tintas é a mesma que cria narrativas, que observa sombras, que inventa sequências audiovisuais, que constrói mundos possíveis. Logo, essa escrita reafirma que o ateliê não é complemento da prática pedagógica: é reorganizador de sua lógica. Ele desloca a centralidade do conteúdo para a centralidade da experiência; da técnica para o gesto; da tarefa para a investigação; do



produto para o processo; da passividade para a autoria. Nesse deslocamento, a Educação Infantil reencontra seu núcleo ético e estético: a infância como potência de criar, pensar e existir no mundo de modo sensível e significativo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. F. Artes plásticas na educação infantil. **REP's – Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 8, n. 1 (21. ed.), p. 190-206, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>. Ac. em: 16 nov. 2025.
- BARBIERI, S. (org.). *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Ed. Blucher, 2012.
- BARBIERI, S. **Espaços de experiências das crianças**. 12 mar. 2017 (notas/página da autora). Disponível em: <https://stelabarbieri.com.br/SB-Experiencias-das-criancas>. Acesso em: 4 out. 2025.
- BARBIERI, S. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BRAGA, M. **O papel do atelierista e do ateliê na escola de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1371995>. Acesso em: 3 out. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- FACCO, M. L. C. Reflexões sobre o ateliê como lugar/ espaço em processos de criação em Artes Visuais. **Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 10, n. 2**, p. 213 – 227 – mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337052479014.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.
- GIRÃO, L. C.; CARDOSO, E. O livro-imagem na literatura para crianças e jovens: trajetórias e perspectivas. *Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos*, **Em aberto**, v. 32, ed. 105, 18 jun. 2019. Disponível em:



<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4213>. Acesso em: 10 out. 2025.

LEE, S. **A trilogia da margem**: o livro-imagem segundo Suzy Lee. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESISP. Editora, 2011

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: Caminhos para ler o texto visual. São Paulo: Autêntica, 2011.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 1977.

RAMOS, V. D. **O livro-imagem**: espaço de formação e expressão artística. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7384>. Acesso em: 11 out. 2025.

ROSSETIN, A. P. D.; WUNSCH, L. P. Tecnologias do cinema como base para o planejamento na educação infantil. **Revista Tecnologias na Educação**, Ano 11, vol. 29, nov. 2019. ISSN 1984-4751. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2019/12/Art14-Ano-11-vol30-Novembro-2019.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SCHNEIDER, M. Ateliê possível: a busca de sentidos entre a arte e o cotidiano na pré-escola. **Fórum da rede municipal de Ensino**, Novo Hamburgo, v. 1, n. 1, p. 1–4, 2023. Disponível em: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/anais-forum-rme/article/download/591/300>. Acesso em: 4 out. 2025.

SILVA, V. O. **Um ateliê em movimento pela escola**: possibilidades e desafios. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c16063af-3407-41cf-8987-57fb346a251e>. Acesso em: 6 out. 2025.

ZORDAN, P. B. M. B. G. Ateliê como prática de liberdade. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 50-63, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/14771>. Acesso em: 6 out. 2025.