



Produções escultóricas efêmeras com materiais não estruturados como meio de expressão na Educação Infantil

Ephemeral sculptural productions with open-ended materials as a means of expression in Early Childhood Education

Producciones escultóricas efímeras con materiales desestructurados como medio de expresión en Educación Infantil

Sandro Ouriques Cardoso¹



<https://orcid.org/0000-0002-6570-4442>

Ana Kossoski Costa²



<https://orcid.org/0009-0009-6239-5291>

Resumo: Este estudo, de caráter descritivo-exploratório, examina possíveis relações entre o modo como crianças interagem com materiais não estruturados e a escultura na sua acepção contemporânea. Para tanto, parte da observação participante de sessões de brincar construtivo envolvendo os materiais em questão, documentadas por meio de registros audiovisuais e escritos. O grupo observado compreende dez crianças de quatro anos de uma escola privada de Educação Infantil, localizada em Belo Horizonte/MG. Com base em um referencial teórico que aborda a brincadeira de construção (Dubovik; Cippitelli, 2018; Kishimoto, 2017) e a escultura (Krauss, 2008; Morris, 2024), a análise dos dados levantados considera tanto as construções tridimensionais resultantes das interações, quanto as falas e os gestos espontâneos das crianças ao longo de seus brincar e processos criativos. Ainda que efêmeras, essas produções escultóricas legitimam o brincar e o construir como linguagens da infância.

Palavras-chave: Material não estruturado. Escultura. Brincar construtivo. Educação Infantil.

Abstract: This descriptive-exploratory study examines possible relations between the ways children interact with loose parts and sculpture in its contemporary sense. To this end, it is based on participant observation of constructive play sessions involving such materials, documented through audiovisual and written records. The observed group consists of ten four-year-old children from a private school located in Belo Horizonte, Brazil. Based on a theoretical framework that addresses constructive play (Dubovik; Cippitelli, 2018; Kishimoto, 2017) and sculpture (Krauss, 2008; Morris, 2024), the data analysis considers both the three-dimensional constructions resulting from the interactions and the children's spontaneous speech and gestures throughout their play and creative processes. Although ephemeral, these sculptural productions legitimize playing and constructing as languages of childhood.

Keywords: Open-ended materials. Sculpture. Constructive play. Early Childhood Education.

¹ Doutor em Artes Visuais (PPGAV/UFRGS). Professor do ProfArtes/EBA/UFGM). E-mail: sandrocardoso@eba.ufmg.br.

² Mestre em Design (PPG Design/UFPE). Professora de Educação Infantil. Email: anakossoski@gmail.com.

Resumen: Este estudio, de carácter descriptivo-exploratorio, examina posibles relaciones entre la forma en que los niños interactúan con materiales desestructurados y la escultura en su acepción contemporánea. Para ello, se parte de la observación participante de sesiones de juego constructivo con los dichos materiales, documentadas mediante registros audiovisuales y escritos. El grupo observado estuvo compuesto por diez niños de cuatro años de una escuela privada situada en Belo Horizonte, Brasil. Con base en un marco teórico que aborda el juego de construcción (Dubovik; Cippitelli, 2018; Kishimoto, 2017) y la escultura (Krauss, 2008; Morris, 2024), el análisis de los datos considera tanto las construcciones tridimensionales resultantes de las interacciones, como las expresiones verbales y gestuales espontáneas de los niños a lo largo de sus procesos lúdicos y creativos. Estas producciones escultóricas, aunque efímeras, legitiman el juego y la construcción como lenguajes de la infancia.

Palabras-clave: Materiales desestructurados. Escultura. Juego constructivo. Educación Infantil.

Inquietações preambulares³

Início de ano letivo, meados de fevereiro, ápice do verão. Comecei meu dia preparando uma brincadeira que havia planejado para acontecer em um ambiente interno da escola, uma sala com janelas amplas, iluminada e ventilada, aproveitando o frescor do piso em revestimento cerâmico para escapar do clima quente e do sol já ardente às oito horas da manhã. Para as crianças que eu ainda estava conhecendo brincarem no nível do chão, retirei das estantes modulares os materiais que elas usariam, separados por tipo em caixotes de feira. Como minha intenção era possibilitar construções a fim de entender o grau de familiaridade de cada criança com materiais não estruturados e de identificar preferências individuais e coletivas por materiais específicos, selecionei objetos de diversos tamanhos (pequeno, médio e grande) e qualidades (papel, plástico e alumínio), em quantidades satisfatórias para atender a todas. Os caixotes nos quais eles estavam armazenados foram dispostos ao alcance das crianças, encostados lado a lado em uma das paredes, liberando o espaço para a livre circulação e criação. Uma vez que foram convidadas para a brincadeira, as crianças entraram na sala curiosas, direcionando seus olhares aos materiais disponibilizados. Após sua breve inspeção, elas escolheram aqueles com os quais queriam brincar e logo espalharam-se pelo espaço, sozinhas ou organizando-se em duplas e trios. Amanda⁴ concentrou-se em acoplar cabides uns nos outros, testando o equilíbrio a cada nova peça adicionada. Felipe abstraiu-se com latas, empilhando-as cuidadosamente até vê-las serem derrubadas pela instabilidade, gerando um som estrondoso. Guilherme e Melissa também dedicaram-se em empilhar os objetos que tinham em mãos — carretéis, cones, cilindros, tampas e tubos —, dos maiores aos menores. Criaram, então, estruturas verticais, cobrindo o chão de arranjos

³ O presente artigo foi elaborado a partir da experiência docente da primeira autora, sob orientação do segundo autor, como pesquisa de trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas (PPG Artes/EBA/UFMG). Nesse sentido, algumas colocações serão trazidas em primeira pessoa.

⁴ Os nomes das crianças mencionados neste trabalho são fictícios, utilizados para preservar as identidades dos participantes.

efêmeros que, findo o tempo previsto para a atividade, foram despretensiosamente desmontados e guardados, para que cada objeto pudesse ter vez em uma próxima brincadeira.

Esta e outras vivências com crianças, experienciadas pelo olhar de uma educadora e pesquisadora da infância — bem como espectadora de arte —, suscitam a ativação de imagens e memórias, dentre elas o projeto *Mediterranean Souvenir: Ofrenes* (2014–), do artista espanhol Julià Panadés, natural da Ilha de Maiorca. Suas esculturas *in situ* (figura 1), por vezes “fotografadas de perto para que se tornem esculturas monumentais por um instante dentro da perspectiva fotográfica” (Panadés; Miralda, 2023, p. 4, tradução nossa), são feitas com materiais que o artista coleta na costa maiorquina, como resíduos plásticos e outros lixos marinhos que poluem os oceanos, especificamente o mar Mediterrâneo. Assim, devido aos seus aspectos visual e plástico, essas “oferendas” nos remeteram às produções das crianças, e vice-versa. Ademais, a maneira como Panadés brinca com a escala de suas esculturas por meio da linguagem fotográfica pode, sob nossa ótica, ser equiparada à maneira como as crianças elaboram, em seus brincares, composições ou cenários aparentemente pequenos, porém grandiosos do ponto de vista imaginativo. Foi, portanto, nesse campo de relações que passamos a pensar as produções infantis, sobretudo aquelas concebidas com materiais não estruturados, como criações dotadas de potência estética e comunicativa.

FIGURA 1. Esculturas de Julià Panadés. Obras intituladas *Ofrena màgica*, feitas em 2022 a partir da técnica de assemblage, em dimensões variáveis.



Fonte: Julià Panadés (@ofrendas2.0).

A expressão por meio de diferentes linguagens é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento defendidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que deve ser assegurado a partir de dois eixos que orientam as propostas pedagógicas na Educação Infantil: brincadeiras e interações. Diante disso, com ênfase no trabalho pedagógico em Arte, este artigo reflete sobre as produções tridimensionais criadas por um grupo de crianças, compreendidas na faixa etária de quatro anos a quatro anos e onze meses, em sessões planejadas para o brincar construtivo com materiais não estruturados. O propósito é examinar possíveis relações entre o modo como as crianças interagem com esses objetos e os conceitos e práticas da modalidade artística conhecida por escultura, na sua acepção contemporânea.

Como “não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (Freire, 2019, p. 46), a dimensão sensível e criativa do ensinar, em um exercício reflexivo e crítico praticamente diário na Educação Infantil, provoca inquietações que motivaram a realização desta pesquisa — principalmente no que se refere aos materiais ofertados em contextos de aprendizagem. Inevitavelmente, seja no âmbito do planejamento desses contextos, durante a ação educativa em si ou na “reflexão-sobre-a-ação” (Schön, 2008), em um momento posterior e com base nos “observáveis” registrados (Fochi, 2019), alguns questionamentos acerca da materialidade são atravessados não só pelas necessidades das crianças para quem os contextos são pensados, como também pela experiência estética da educadora. Afinal, como coloca Barbieri (2021), assim como todo ser humano, o educador carrega consigo experiências estéticas que são indissociáveis da prática cotidiana e agregam algo único a ela.

No dia a dia escolar, trabalhando com crianças pequenas, com frequência observamos o modo como elas criam produções repletas de sentidos, cujas formas parecem condensar seus mundos internos, especialmente em brincadeiras de construção com materiais não estruturados. Essa observação recorrentemente se desdobra em perguntas que nos acompanham e nos instigam: como compreender essas construções? Seriam elas apenas produtos do brincar construtivo, que acontece em paralelo ao brincar simbólico, ou poderiam ser interpretadas como meios legítimos de expressão estética? Em contato com materiais não estruturados, as crianças criam exatamente o quê?

No que concerne aos materiais não estruturados, também nomeados brinquedos de largo alcance (Leontiev, 2010), tratam-se de objetos cotidianos, variados e ordinários, originalmente projetados para outras funções (Mussini, 2020), mas com o potencial de serem transformados pelas crianças em objetos brincantes devido à sua plasticidade (Meirelles, 2016). De custo, em geral, baixo e acessível, são fáceis de serem encontrados, seja através da doação e do reaproveitamento de descartes de processos artesanais e industriais, seja pela compra em estabelecimentos comerciais (armarinhos,

mercados, lojas de utilidades domésticas etc.), excetuando-se aqueles especializados em brinquedos industrializados, convencionais.

Considerando-se os materiais enquanto categoria pedagógica para a prática reflexiva do professor de Educação Infantil (Fochi, 2019), parece haver um consenso entre teóricos do campo (Barbieri, 2012; 2021; Ceppi; Zini, 2013; Cunha; Souza, 2022; Dubovik; Cippitelli, 2018; Mussini, 2020; Rosset; Rizzi; Webster, 2018) de que o modo como eles são contextualizados no espaço é relevante. De acordo com Cardarello e Gariboldi (2013), a possibilidade de explorar e de experimentar materiais, em especial os não estruturados, favorece o desenvolvimento da criatividade. Em uma fase inicial, mais exploratória, que precede o brincar simbólico e o pensamento imaginativo e que pode ser longa e caótica, as propriedades de determinado material são pouco a pouco conhecidas, bem como os modos de utilizá-lo, levando à sua possível utilização em uma fase subsequente, mais experiencial, ao longo de processos criativos que envolvem a combinação de materiais e a invenção. Para tanto, ainda segundo os autores, é preciso garantir uma abundância de materiais e variar as “oportunidades experienciais nas quais as crianças ficam livres para agir e interagir com as coisas, descobrindo progressivamente o potencial de seu uso” (Cardarello; Gariboldi, 2013, p. 173, tradução nossa).

É importante destacar que propiciar liberdade às crianças em seus processos criativos não implica em uma abordagem pedagógica baseada estritamente na livre expressão, como se esta decorresse de um desenvolvimento natural e espontâneo. Para Pavitola e Jautakyte (2013), por mais que o indivíduo possua recursos internos para pensar criativamente, sem um ambiente externo adequado que o estimule, sua auto expressão não pode se manifestar — e por isso o educador, que providencia as condições favoráveis para tal, desempenha um papel tão fundamental na promoção da criatividade das crianças. Ademais, conforme Cunha (2021, p. 23), “os materiais ‘em si’ não têm o poder de espontaneamente provocar pesquisas sobre diferentes usos e/ou disparar os imaginários infantis; é imprescindível que as professoras criem situações para que as crianças explorem os materiais”.

Isto posto, a oportunidade de interagir com materiais não estruturados, quando planejada com intencionalidade pedagógica, desencadeia, muitas vezes, composições singulares que, embora não sejam intencionadas pelas crianças como obras de arte, evocam, ao nosso ver, características presentes na escultura contemporânea. Cunha (2022) propõe uma aproximação entre o pensamento visual, imaginativo e processual das crianças e dos artistas contemporâneos, que compartilham, por exemplo, a exploração de materialidades durante a feitura e a resignificação de objetos. Diante disso, seria possível correlacionar as produções infantis, oriundas do brincar, e as obras de artistas contemporâneos, na medida em que ambas se configuram a partir de práticas criativas e processuais? Mais especificamente: tais produções infantis, plásticas e tridimensionais, feitas com materiais não estruturados, poderiam ser compreendidas como escultóricas?

A partir dessas questões, este artigo discorre sobre possíveis relações entre as produções que derivam de brincadeiras de construção com materiais não estruturados e a modalidade artística da escultura, em seu campo expandido. Pretende-se, assim, reconhecer os gestos criadores das crianças como modos legítimos de produção de cultura e estética, ampliar as possibilidades de compreensão das produções infantis no campo das linguagens expressivas e expandir a interlocução entre a arte contemporânea e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Com esses propósitos em mente, o corrente artigo foi estruturado em seis seções — a começar por esta, *Inquietações preambulares*, de teor introdutório. A próxima seção, *Esclarecimentos metodológicos*, apresenta os métodos que compõem a metodologia que possibilitou a realização desta investigação, ao passo em que a seguinte, *O brincar enquanto linguagem expressiva*, se concentra em conceituar a brincadeira comparando-a ao jogo, para, então, associá-la a outra linguagem da infância, a construção. Depois, a seção *Materiais que provocam o brincar* se volta especificamente para os materiais não estruturados, que, no caso do brincar construtivo, propiciam produções tridimensionais infantis que, por sua vez, podem ser vinculadas à escultura contemporânea. Por isso, logo após, em *A escultura na expressão lúdica infantil*, a prática escultórica é elucidada, estabelecendo-se paralelos com as ações lúdicas e as narrativas tecidas pelo grupo observado nesta pesquisa. Por fim, a seção *Considerações finais* resume, em alguns pontos, os principais resultados encontrados. Em suma, ao brincarem de construir com materiais não estruturados, as crianças não só desenvolvem suas percepções tátil, material e espacial ao agenciarem relações entre eles, seus próprios corpos e o espaço onde a brincadeira acontece, como também dão vida, concretizam suas ideias, em processos criativos que traduzem, por meio da materialidade e da tridimensionalidade, seus pensamentos visuais, espaciais e imaginativos, bem como suas expressões subjetivas e estéticas.

Esclarecimentos metodológicos

De teor descritivo-exploratório, esta pesquisa emerge de uma situação prática — o brincar construtivo com potência escultórica —, em busca de entendimentos iniciais acerca do fenômeno, sem a pretensão de esgotá-lo. Sendo assim, busca descrevê-lo a partir de uma análise qualitativa, adotando como estrutura interpretativa um referencial teórico desenhado com base em autores advindos dos campos da Educação e das Artes Visuais, como Cunha e Souza (2022), Dubovik e Cippitelli (2018), Kishimoto (2017), Krauss (2008), Morris (2024), Nicholson (1971), entre outros.

Para tanto, parte da observação direta e participante de duas sessões de brincar com materiais não estruturados, documentadas por meio de registros audiovisuais e escritos. Para o preparo dessas

sessões, seguindo a orientação de Fochi (2019), foi elaborado um instrumento de planejamento contendo os organizadores da ação pedagógica, a saber: a organização do grupo e do tempo, a organização do espaço e dos materiais, e a previsão do que seria observado e como seria registrado. A definição do local para a montagem do espaço propositivo e dos materiais ofertados são de extrema importância, uma vez que “é possível identificar expectativas dos adultos sobre o brincar infantil a partir dos brinquedos sugeridos e dos ambientes disponibilizados para as crianças, podendo interferir na brincadeira de diferentes formas” (Bichara; Marques, 2021, *apud* Lima; Martins; Abreu, 2021, p. 89).

Integraram o grupo observado dez crianças de uma escola de Educação Infantil da rede privada de ensino, situada em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Com idades entre quatro anos e quatro anos e onze meses, elas já demonstravam, na época da realização da pesquisa, certo domínio do brincar construtivo, sendo capazes de ordenar materiais, explorar relações espaciais, construir intencionalmente e atribuir sentidos às suas produções. Considerando-se a faixa etária em questão, a participação das crianças foi autorizada por seus responsáveis mediante a adesão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As sessões tiveram uma duração de 30 minutos, desprezando-se o tempo necessário para a organização do espaço e dos materiais no começo e no fim de cada uma delas.

Anteriormente vimos que, em contato exploratório com materiais na sua diversidade, a criança descobre suas propriedades e possibilidades de uso. Na mesma via, segundo Rosset, Rizzi e Webster (2018, p. 17), “como linguagem, a brincadeira é aprendida” socialmente, quer dizer, a partir das relações que a criança estabelece com seus pares, adultos e artefatos culturais. Kishimoto (2010) acrescenta ainda que, à medida em que se apropria desse aprendizado, a criança não só repete e reproduz modos de brincar, como também reinventa, atuando como transmissora e criadora de cultura lúdica e colaborando para a sua circulação e preservação.

Tendo em mente que as sessões de brincar planejadas nesta pesquisa oportunizaram interações diretas com as crianças, o que naturalmente aconteceria em virtude de uma das pesquisadoras ser educadora da turma, convém esclarecer que, embora a observação tenha sido participante, sua participação não foi ativa no que se refere ao brincar, ou seja, ela não fez intervenções com ações lúdicas e nem construiu junto às crianças. Todavia, o planejamento do contexto implica assumir certo nível de mediação — por exemplo, quanto à escolha dos materiais. Conforme Cunha (2021, p. 27–28), “interferir não deveria ser entendido como algo que contraria ou impede os estados de busca ou de criação poética das crianças, mas compreendido como um amplo arranjo pedagógico, em que as crianças possam expandir seus modos de ser nas diferentes linguagens”.

Ambas as sessões foram realizadas em uma sala ampla, iluminada e arejada, assegurando a livre e segura circulação das crianças em torno dos materiais. Ao centro, foram colocadas lado a lado duas

mesas de luz compridas, de modo a acomodar todas as crianças com folga, viabilizando seus movimentos gestuais. Em cima delas, os materiais selecionados foram separados por tipo, sem agrupamentos fechados, ocupando toda a superfície. De acordo com Dubovik e Cippitelli (2018, p. 87), “no modo de dispor os materiais reside a cultura e as intenções implícitas nas maneiras de apresentá-los”. Nesta investigação, a disposição dos materiais intencionou facilitar a visualização de todos os elementos pelas crianças, de qualquer localização que elas estivessem dentro da sala, e sinalizar um convite à experimentação livre, não linear.

A escolha dos materiais não é casual, requer uma atenção projetual (Mussini, 2020). Para Barbieri (2021), é função dos educadores conhecê-los com profundidade, para que saibamos quais deles podem contribuir positivamente nas experimentações das crianças. Considerando-se que, no planejamento das sessões, foi prevista a elaboração de microconstruções (Dubovik; Cippitelli, 2018), a fim de propiciar a sua aparição foram selecionados, por exemplo, cliques metálicos, arames encapados e grampos de cabelo, pela possibilidade de serem entrelaçados, torcidos, modelados, pendurados.

A análise dos dados levantados nessas ocasiões levou em consideração tanto as produções tridimensionais resultantes das interações das crianças com os materiais não estruturados selecionados, quanto as falas e os gestos espontâneos produtores de narrativas, ao longo de seus brincares e processos criativos. A adoção de fichas de observação enquanto instrumento de coleta de dados, inspiradas em Cordazzo *et al.* (2008) e Gilioli (2020), simplificou e sistematizou a documentação.

O brincar enquanto linguagem expressiva

O brincar é um fenômeno complexo e de múltiplos significados, haja vista a diversidade de perspectivas teóricas que se preocupam em esclarecê-lo. A busca pela sua definição mostra-se ainda mais desafiadora na língua portuguesa, uma vez que:

Nós, brasileiros, herdamos duas palavras para significar o fenômeno lúdico. Consideramos o brincar e o jogar de forma distinta, enquanto a maioria das outras línguas possui uma só palavra para significar essas duas qualidades. Essa distinção é importante de ser revelada porque traduz uma ampliação da nossa compreensão das singularidades do universo das brincadeiras e dos jogos. O discernimento dessa distinção traz significados novos para compreensão da cultura infantil e aponta o brincar como seu verbo principal (Pereira, 2013, p. 21).

Mesmo os autores que adotam o jogo enquanto objeto de estudo (Brougère, 1995; Kishimoto, 2017; Huizinga, 2019) reconhecem a polissemia da palavra e esforçam-se em apresentar um conceito mais preciso, investigando as várias noções que o vocábulo pode denotar, a depender do contexto. Para a realização deste trabalho, a distinção entre brincar e jogar é relevante pois as produções analisadas foram criadas espontaneamente pelas crianças em situações que pressupõem a ação do brincar

livre, sem a intervenção direta do adulto e sem a imposição explícita de regras que comumente caracterizam o jogo. Além disso, mais que uma atividade à qual a criança se dedica por divertimento e que ocasiona, ainda que indeliberadamente, construção de conhecimento e aprendizado, sendo vital para o desenvolvimento de suas potencialidades físicas, cognitivas e socioemocionais, o brincar é, nesta investigação, compreendido como linguagem expressiva, essencial para a criatividade na infância. Afinal, “as linguagens expressivas podem ser apoiadas pela arte e pelos processos artísticos, mas não é a única maneira” (Vognsgaard, 2013, p. 96, tradução nossa).

Não obstante, parte do referencial teórico consultado opta pelo termo “jogo” para abordar, grosso modo, situações de brincadeiras. A fim de explicar a evolução do brincar no decorrer da infância, Bomtempo (2000), por exemplo, alicerçando-se em Jean Piaget e Lev Vygotsky, menciona o jogo funcional, o jogo simbólico e o jogo com regras, também referindo-se a eles como brincar funcional, brincar simbólico e brincar com regras, respectivamente, sem, no entanto, propor uma diferenciação entre jogar e brincar. Por sua vez, Dubovik e Cippitelli (2018) voltam-se para uma modalidade de brincadeira que interessa a esta pesquisa, o jogo de construção, empregando o vocábulo (*juego*, no original em espanhol) por uma questão de tradução.

Já a concepção de jogo em Huizinga (2019), complementada por Caillois (2017), oferece algumas qualidades que podem ser atribuídas ao brincar. Para ambos os autores, o jogo é uma ocupação livre e voluntária, não imposta ao jogador, que não é obrigado a permanecer nele e tem iniciativa para decidir o momento de retirar-se. Além disso, ele ocorre dentro de limites fixados de tempo e espaço, isolado, apartado da vida comum, dando validade às “regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias” (Huizinga, 2019, s/p). O mesmo pode ser dito sobre o brincar: trata-se de uma atividade idealmente livre à qual a criança se ocupa tão somente porque sente vontade, em um tempo e espaço próprio da brincadeira. Kishimoto (2017) acrescenta ainda que, ao tomar certa distância da vida cotidiana enquanto brinca, a criança entra no mundo imaginário, sendo esse afastamento fundamental para a construção da representação mental e da realidade.

Quanto à existência de regras, é válido sublinhar que, embora elas sejam típicas do jogo, também estão presentes no brincar, com algumas diferenças estruturantes. Uma brincadeira simbólica, por exemplo, envolve regras criadas internamente pelas próprias crianças. São regras implícitas, que regem os elementos que constituem o enredo, como as ações e os papéis adotados pelas crianças, e que podem ser adaptadas, garantido a continuidade da brincadeira. Nesse viés, Caillois (2017) reconhece que alguns jogos não têm regras formais e possibilitam uma livre improvisação, estabelecendo distinções entre o que denomina de jogo fictício e de jogo regrado. No primeiro, “a ficção, o sentimento do *como se* substitui a regra e cumpre exatamente a mesma função” (Caillois, 2017, s/p, grifo do autor).

O jogador tem, então, consciência de que se trata de uma irreabilidade, de um faz de conta. Já no segundo, o jogador leva a sério as “convenções que suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma legislação nova” (Caillois, 2017, s/p). Acreditamos que os jogos aos quais o autor se refere são, respectivamente, o jogo simbólico e o jogo com regras, nos termos de Bomtempo (2000) com base em Piaget e Vygotsky.

Ademais, ainda segundo Huizinga (2019) e Caillois (2017), como a finalidade do jogo reside na sua própria realização, ele é desligado de qualquer interesse material. A natureza do jogo é, portanto, improdutivo, no sentido de não visar a produção de bens e riqueza enquanto resultado. “No fim da partida, tudo pode e deve repartir do mesmo ponto, sem que nada de novo tenha surgido” (Caillois, 2017, s/p). No que concerne ao brincar, pensamos que o caráter improdutivo descrito é observado apenas na perspectiva econômica, já que, de fato, não há entre as crianças uma disposição para a acumulação de bens. Entretanto, apesar de estarmos alinhados à Kishimoto (2017, s/p) — para quem “o que importa é o processo de brincar em si que a criança se impõe”, despreocupada com a aquisição de conhecimento ou em desenvolver habilidades —, tendemos à valorizar as produções materiais que podem resultar desse processo lúdico, sobretudo no caso do brincar construtivo, que tenciona a construção, a criação de algo, porque as entendemos como expressões efêmeras do ato de brincar, que sintetizam visualmente as intenções de suas produtoras, por mais que o fim da brincadeira implique no seu desmonte.

Para Dubovik e Cippitelli (2018), construir é uma linguagem que oportuniza a expressão criadora das crianças, já que elas podem projetar suas ideias de modo gráfico, plástico ou tridimensional. Nesse sentido, o conceito das cem linguagens da criança, concebido por Loris Malaguzzi e central na abordagem pedagógica conhecida como Reggio Emilia, deve ser destacado. Trata-se de uma metáfora para sustentar que “as crianças desenvolvem competência para representar simbolicamente ideias e sentimentos por meio de qualquer uma de suas ‘centenas de linguagens’ (expressivas, comunicativas e cognitivas) [...] que elas exploram e combinam sistematicamente” (Edwards, 2002, p. 6, tradução nossa), dentre elas a brincadeira e a construção. Portanto, brincar e construir são linguagens pelas quais as crianças se expressam e se comunicam, e que, no caso do brincar construtivo, são indissociáveis.

Em suma, ao articularem materiais de modo transitório no brincar construtivo, as crianças criam construções momentaneamente concretas, que são desmontadas depois que a brincadeira termina, mas que são potentes em termos expressivos. Por derivarem do brincar, essas produções são, por extensão, formas das crianças se comunicarem, criarem sentidos, elaborarem suas subjetividades e exercitarem a imaginação. Assim, considerando-se que os materiais disponibilizados nesses contextos são veículos para a expressão lúdica, faz-se necessário elucidar a natureza específica dos materiais que

constituem o foco desta pesquisa, delimitando aqueles que interessam ao estudo em sua relação com o brincar construtivo e a produção tridimensional infantil.

Materiais que provocam o brincar

Na literatura pedagógica inglesa, contextos nos quais o brincar acontece por meio de materiais não estruturados são chamados de *loose parts play* (LPP), em alusão à teoria das peças soltas, concebida na década de 1970 pelo arquiteto, escultor e educador britânico Simon Nicholson, como uma crítica ao sistema cultural e educacional da época. Em seu artigo *How not to cheat children: the theory of loose parts* (1971), ele parte da ideia de que o grau de inventividade e criatividade das pessoas, de todas as idades, está diretamente relacionado à quantidade e ao tipo de variáveis, que denomina “peças soltas”, presentes no ambiente. Em outras palavras, ambientes ricos nesses elementos ampliam as oportunidades das crianças inventarem e serem criativas. Essa classificação abarca não só materiais não estruturados, como “todas as coisas que satisfazem a curiosidade e nos proporcionam o prazer resultante da descoberta e da invenção” (Nicholson, 1971, p. 30, tradução nossa), incluindo fenômenos físicos, palavras, conceitos, ideias etc., tratando-se, portanto, de uma categoria abrangente.

Diante disso, alguns autores (Casey; Robertson, 2019; Esteves et al., 2024; Gull; Goldstein; Rosengarten, 2021) discorrem sobre peças soltas limitando-as aos materiais não estruturados, também chamados de materiais de amplo alcance ou de fim aberto. Por serem móveis, elas “podem ser desmontadas e remontadas, combinadas com outros materiais e transformadas em qualquer coisa que a criança imaginar” (Daly; Beloglovsky, 2015, p. 4, tradução nossa), isto é, há uma indeterminação quanto ao seu uso. Daly e Beloglovsky (2015) nos lembram que o brincar construtivo não é a única brincadeira que pode envolver materiais não estruturados, já que eles também podem propiciar o brincar funcional, o brincar dramático, o brincar simbólico, entre tantos outros brincare. As autoras atentam-se ainda às vantagens associadas a esses materiais, que, além de serem sustentáveis, economicamente acessíveis e inclusivos, podendo ser utilizados por crianças em diferentes idades e estágios de desenvolvimento, promovem aprendizagem ativa, potencializam o pensamento crítico e criativo, favorecem diversos domínios do desenvolvimento e apoiam a aquisição de habilidades em várias áreas do currículo — inclusive as artes.

De acordo com Fochi (2019):

[...] os materiais são pontes entre o eu interno da criança e o eu externo, são possibilidades de materializar (forma e estrutura) conceitos, de interpelar a cultura. Não querendo estabelecer paralelos entre as crianças e os artistas, mas, tal como uma obra que se concretiza pela experiência do artista com os materiais, as crianças também necessitam de uma ampla e rica materialidade que permita, mesmo em um

sentido inicialmente exploratório e mais tarde projetual, concretizar suas ideias (Fochi, 2019, p. 277).

Em seu turno, Cunha e Souza (2022, p. 113) defendem que, “assim como os artistas contemporâneos, as crianças no cotidiano têm ampla abertura para lidar com os materiais e dar-lhes outras perspectivas de usos”. Quer dizer, enquanto Fochi (2019) evita traçar paralelos diretos entre crianças e artistas, ainda que admita a materialidade como fator condicionante comum para a concretização de suas ideias, as autoras os colocam em correspondência explícita. Sob esse enfoque, elas argumentam que o pensamento pedagógico em Arte deveria acompanhar as modificações ocorridas no campo desde o início do século XX, especialmente no que se refere aos materiais utilizados, adotando, assim, a arte contemporânea como principal referência nos espaços escolares dedicados à Educação Infantil. Uma de suas sugestões é, então, a elaboração de cenas pedagógicas inspiradas em uma manifestação que surgiu nos anos 1970, mas que ainda é recorrente na produção artística contemporânea — a apropriação.

Ka (2021, p. 11) debruça-se acerca da apropriação enquanto conceito operatório na prática artística. Conforme o autor, em arte, mais que tomar algo para si, apropriar-se diz respeito à “incorporação de imagens e objetos comuns como matéria processual na criação de obras visuais, propondo ressignificações e deslocamentos de sentidos”. No âmbito da Educação Infantil, a apropriação pode, segundo Cunha & Souza (2022), inspirar cenas pedagógicas que oportunizam as crianças a entrarem em contato com materiais do cotidiano ou que não estão acostumadas a operar, possibilitando-as, nessas interações, a atribuírem novos significados a eles, bem como colocar em pauta outras temáticas, como sustentabilidade e diversidade. Não é intenção desta investigação trabalhar materiais não estruturados de modo atravessado com outro tema, ainda que sua potência seja reconhecida, conforme apontado pelas autoras.

Ao mesmo tempo, embora seja inevitável associar o uso de materiais não estruturados — que são, muitas vezes, objetos do cotidiano retirados de seus cenários e funções primárias — com a vertente artística em questão, nos perguntamos se, em termos conceituais, essa associação não atribui às crianças uma intencionalidade similar a dos artistas apropriadores. Nos contextos de brincadeira e experimentação, o que se observa é que elas, de fato, interagem com esses materiais de maneira singular, explorando suas propriedades e agenciamentos, sem, contudo, ambicionar a ressignificação crítica ou a incorporação consciente de imagens e objetos, tal como fazem artistas como os brasileiros Lia Menna Barreto, Nelson Leirner, Nino Cais e Têti Waldraff, entre outros.

Por outro lado, mesmo não havendo entre as crianças uma intenção conceitual, há uma pesquisa sensível, uma poética investigativa que as aproximam, novamente, dos artistas, pois, conforme Ka (2021, p. 14), “o trabalho do artista, seja qual linguagem for ou quais materiais utilizar, é sempre um

campo de invenção e de pesquisa”. No brincar construtivo com materiais não estruturados, por meio de gestos como tocar, manipular, dispor, montar, encaixar, empilhar, equilibrar, entre outros, elas não só constroem tridimensionalidades, como investigam as qualidades desses materiais, ativando, para tanto, suas percepções tátil, material e espacial. Essas ações lúdicas podem ser interpretadas como sendo escultóricas. A escultura contemporânea apresenta-se, então, como uma linguagem possível de ser experienciada na infância.

A escultura na expressão lúdica infantil

Em seu texto *A escultura no campo ampliado* (2008), publicado originalmente em 1979, Krauss parte do princípio de que, nos anos 1960 e 1970, em vista da produção artística deste período, a definição tradicionalmente designada à escultura já não contemplava obras tão heterogêneas em uma única categoria, correndo o risco de colapsar. Tensionada desde o Modernismo, a lógica da escultura enquanto monumento vinculado ao seu local de instalação, além de concentrar-se em representações geralmente figurativas e verticais, habitualmente apresentadas como efemérides, esgotava-se em sentidos. A produção escultórica modernista rompeu com essa lógica ao absorver para si o pedestal — mediador entre signo e marco —, propiciando-lhe, em um só tempo, autonomia e ausência de lugar. A escultura passou, então, a ser definida por aquilo que não era, aceitando a combinação de exclusões: era não-paisagem e também não-arquitetura. Consequentemente, expandiu-se em sua autonomia e expansão. Foi nessa conjuntura que, já na década de 1960, houve uma profusão de trabalhos de artistas que se interessavam justamente nos limites de oposições como o cultural e o natural, ou o construído e o não construído. Tratava-se da criação de um lastro de surgimento do pós-modernismo na arte, em conjunto com amplas mudanças culturais e sociais, que aproximaram, cada vez mais, a vida da arte e o cotidiano como matéria da criação artística. Em síntese, o pós-modernismo implicou uma ampliação do campo ao qual as obras eram anteriormente classificadas somente enquanto escultura, abarcando outras práticas expressivas, materialidades e contextos de criação e instalação, bem como sua realização, abarcando procedimentos e soluções tanto duráveis quanto efêmeros. A experiência possibilitada pela arte, em si, também passou a ser reconhecida, em alguns casos, como proposições estéticas, como o caso da arte relacional, dos *happenings* e das performances, por exemplo. Tendo o seu campo ampliado, a escultura contemporânea passou a ser entendida dentro de um sistema de relações, e não mais como uma categoria fechada.

Nesse sentido, situar a escultura em seu campo ampliado, nos termos de Krauss (2008), intenta expandir a compreensão do que pode ser reconhecido como prática escultórica e, assim, admitir as construções feitas pelas crianças com materiais não estruturados enquanto produções escultóricas,

sem encerrá-las na noção tradicional de escultura, que a avalia como um objeto estático, duradouro e finalizado. Assumir uma perspectiva contemporânea a esta linguagem permite a inclusão de formas efêmeras e de eventos espaciais como parte do fazer escultórico, tal como ocorre no brincar construtivo com materiais não estruturados.

Alguns estudos já foram realizados para a observação do comportamento de crianças bem pequenas e pequenas, de 3 anos a 5 anos e 11 meses, durante brincadeiras envolvendo materiais não estruturados, como os de Esteves *et al.* (2024) e de Lima, Martins e Abreu (2021), que comparam o uso de materiais não estruturados com materiais naturais e brinquedos industrializados, respectivamente, atentando-se para a ocorrência ou não de interação social e ao tipo de atividade cada criança realizou nos contextos examinados. No caso desta investigação, além do tipo de atividade ter sido previamente demarcado — o brincar construtivo que, não obstante, pode ser atravessado por outros brincares, como o exploratório, o funcional e o simbólico —, a sua execução não almejou a descrição de interações sociais, por mais que elas estivessem presentes, porque o foco esteve centrado na análise das produções que emergem do brincar construtivo, bem como das falas e dos gestos espontâneos que apoiam tais criações, produtores de narrativas.

Entretanto, a elaboração de um produto final não é condicionante para o brincar (Kishimoto, 2010). Diante disso, embora o grupo observado nas duas sessões de brincar construtivo tenha sido integrado por dez crianças, a quantidade de produções elaboradas não correspondeu exatamente a este número. Houve, por exemplo, crianças que optaram por brincar juntas, compartilhando a autoria de suas criações. Ademais, conforme Bomtempo (2000, p. 141), “a construção de alguma coisa tem um significado especial para cada criança, pois elas podem ver suas ideias tomar uma forma concreta. Ao mesmo tempo, elas se sentem donas desta construção e, por isso, podem derrubá-las, mas não permitem que ninguém o faça”. Apesar de concentrarem-se em construir algo, muitas crianças não chegaram a concluir aquilo a que estavam se dedicando, mostrando pouca ou nenhuma hesitação em desmanchar seus feitos para recomeçá-los novamente.

Cunha & Souza (2022) refletem acerca da imprevisibilidade das crianças no que se refere aos seus processos criativos. De acordo com as autoras, assim como artistas do século XX e XXI produziram e ainda produzem arte, “crianças também vão elaborando suas produções gráfico-plásticas sem pré-definir um plano de ação e um ponto de chegada” (Cunha; Souza, 2002, p. 110). À vista disso, as autoras sugerem que, ao planejar e implementar proposições em Arte, as professoras devem apreciar não só o resultado final, mas sobretudo os percursos, e “enxergar os materiais como processos constitutivos e construtivos de criação” (Cunha; Souza, 2002, p. 113).

Nesse sentido, por incluir práticas expressivas que valorizam a experiência e não se preocupam com a permanência da obra, como instalações e construções temporárias, o campo ampliado da escultura favorece mais uma vez a aproximação entre as práticas escultóricas contemporâneas e as infantis. A efemeridade é um aspecto constituinte das produções que resultam do brincar construtivo com materiais não estruturados. Além dos objetos que as originam serem coletivos e precisarem ser reordenados ao fim da brincadeira, o próprio processo de construção é efêmero. O brincar construtivo envolve a disposição de objetos no espaço, porém essa disposição não é rígida, permanente. Ao longo de seus processos criativos, as crianças podem mudar de ideia enquanto exploram os materiais de maneira mais livre. A criação infantil, portanto, não é oriunda apenas de um ato mental, mas também das relações que as crianças estabelecem com os materiais com os quais elas brincam e até com o espaço onde a brincadeira ocorre, e isso se dá processualmente, experimentando, tentando, errando, refazendo.

Nessas interações com materiais não estruturados, as crianças ativam percepções que sustentam suas explorações e criações. Ao manuseá-los, pressioná-los, encaixá-los, empilhá-los, entre outros gestos (figura 2), elas são capazes de perceber suas qualidades por meio do toque, isto é, suas texturas, temperaturas, pesos, formas, entre outras; e seus comportamentos durante a interação, ou seja, se eles são, ou não, maleáveis, resistentes, se esticam, se dobram, se quebram, se grudam etc. Em outras palavras, a percepção tátil aprofunda a relação sensorial com os materiais, ao passo que a percepção material em si propicia a descoberta de como eles podem ser transformados ou combinados.

FIGURA 2. Gestos no brincar construtivo com materiais não estruturados.



Fonte: autora.

Finalmente, ao posicionarem, moverem e organizarem os materiais durante suas construções, a percepção espacial possibilita às crianças mais que orientação dentro do espaço propositor. Dubovik e Cippitelli (2018) listam algumas aprendizagens: além da captação dos planos, aprendem noções como

volume, tridimensionalidade, equilíbrio, proporção, limite, distância e direção. Vale elucidar que, embora no planejamento das sessões tenha sido prevista a feitura de microconstruções, o que justifica decisões como a realização da brincadeira em um ambiente educativo interno, a limitação do espaço de trabalho a partir da utilização de mesas e a seleção de materiais de menores tamanhos, também são factíveis macroconstruções — principalmente, mas não impreterivelmente, se o contexto for oportunizado em um espaço externo e com materiais de maior porte. A confecção de grandes construções aciona, evidentemente, habilidades motoras amplas, de tal forma que os movimentos corporais empreendidos pelas crianças são mais que gestuais. Por sua vez, além de desenvolver a motricidade fina, “nas microconstruções, as crianças têm a possibilidade de explorar pequenos objetos, de desenhar os detalhes com atenção, de observar atentamente e de escolher os materiais com cuidado e minuciosidade” (Dubovik; Cippitelli, 2018, p. 90).

Associamos essas observações às percepções do artista norte-americano Robert Morris (2024), em *Notas sobre escultura* e *Notas sobre escultura, parte 2*, publicadas originalmente em 1966, acerca da escultura minimalista. Nesse contexto, o artista esclarece a importância da escala, relacionando-a ao corpo do espectador — que, devido ao seu tamanho pré-estabelecido, atua como uma constante — e ao espaço no qual a obra encontra-se inserida. Ele também dá destaque à luz, tendo em vista que “a escultura sofre mudanças pela incidência da luz” (Morris, 2024, p. 10), e às posições pelas quais determinada obra é apreendida pelo observador, tornando, em tese⁵, a experiência de visualizá-la uma atividade dinâmica. Apesar de Morris (2024) argumentar em favor do que nomeia de “escala pública” da escultura, que, em comparação aos “objetos íntimos”, possui mais espaço em seu entorno, pode-se dizer que o campo de visão e, em menor grau, as condições variáveis da luz também interferem a experiência relativa à observação das microconstruções produzidas pelas crianças. Não obstante, mesmo que diferentes perspectivas das microconstruções infantis (figura 3) revelem a complexidade de suas formas, o excesso de detalhes, as afastam da escultura considerada ideal por minimalistas como Morris (2024). Outras características que podem, segundo seus critérios, comprometer a qualidade de um trabalho artístico são o material, a cor e a textura das superfícies escultóricas. Tratam-se de propriedades que, seguindo a mesma lógica, são produtoras de intimidade, de detalhes,

⁵ Para Bourriaud (2009), ao contrário da arte contemporânea, na qual o espectador participa da elaboração do sentido da obra, na arte minimalista, a participação do observador é meramente ocular. De acordo com o teórico, “o espaço da arte minimalista era construído na distância entre o olhar e a obra”, ao passo que, na arte contemporânea, “o encontro com a obra gera uma duração mais do que um espaço” (Bourriaud, 2009, p. 83). Ou seja, se na arte minimalista, a relação entre o sujeito e o objeto ocorre mediante a presença física do observador, que pode deslocar-se ao redor da obra para percebê-la, no caso da arte contemporânea, essa relação pressupõe uma troca, sendo, portanto, o tempo vivido, a experiência em si, mais importante que o espaço físico onde o corpo encontra-se.

sendo, em certa medida, evitadas pelos escultores da já datada “nova escultura”. No caso das produções criadas nesta investigação, os materiais e suas respectivas texturas foram previamente selecionados tencionando a sua diversidade. Ademais, durante as sessões de brincar, as crianças não demonstraram preferências por determinados tipos de materiais, possivelmente em razão da ausência de um método sistemático voltado ao levantamento de tal dado.

FIGURA 3. Produções escultóricas infantis em diferentes perspectivas.

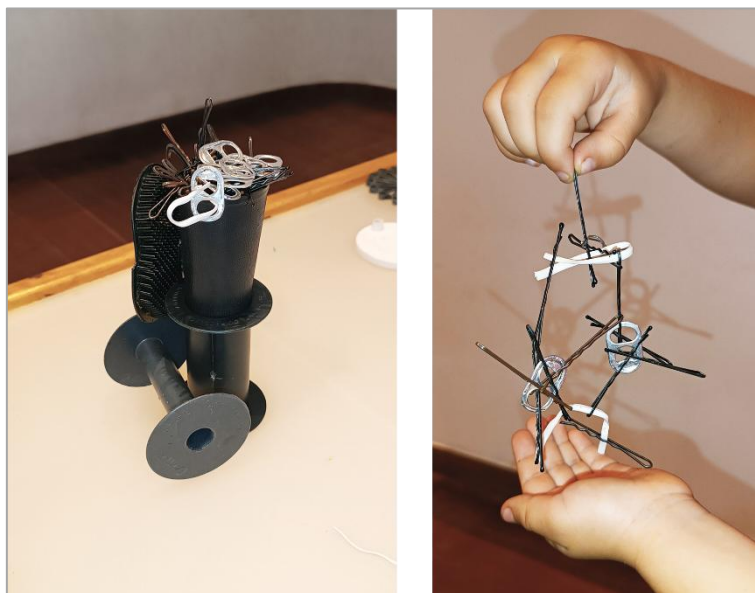


Fonte: autora.

A respeito da expressão visual infantil, Ostrower (2001, p. 128) chama atenção para o fato de que, enquanto desenha, a criança não só interliga sua ação aos demais movimentos físicos de seu corpo, como também canta, exclama e dialoga com seu próprio desenho “para completar o sentido da ação”. Essa mesma observação pode ser atribuída ao processo criativo das crianças envolvidas em suas produções escultóricas, que tendem a expressar-se verbalmente enquanto constroem. Segundo Kishimoto (2017, s. p.), “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. Presumivelmente por isso que, ao comentarem sobre suas criações — que, é pertinente reiterar, derivam do brincar construtivo —, algumas crianças do grupo investigado recorreram aos

mais diversos tópicos que, como em uma obra de arte, intitulam suas produções: arquitetura, eletricidade e passarinho (figura 4).

FIGURA 4. Criações infantis. Intituladas *Eletricidade* (imagem esquerda) e *Passarinho* (imagem direita).



Fonte: Autora.

Ainda de acordo com Kishimoto (2017, s. p.), “para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança, que revelam complicadas relações”, e também “as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para a sua construção”. Embora tenha sido possível averiguar a temática das produções de algumas crianças, não foi possível verificar, somente por meio das narrativas registradas, os demais pontos levantados pelo autor. Sendo assim, pesquisas que na etapa de coleta de dados adotarem outros métodos, como, por exemplo, entrevistas com as crianças participantes e desenhos individuais, talvez possam dedicar-se a esses pontos com mais profundidade.

Em vias de conclusão, uma última questão ainda carece de ser discutida: o tempo concedido às crianças nas sessões de brincar construtivo. Apesar da minutagem prevista na etapa de planejamento ter sido suficiente para atender aos objetivos delineados, cada criança tem o seu próprio tempo, e, tratando-se de uma pesquisa que aborda processos de criação, é preciso acentuar a importância desse tempo, particular e subjetivo. Em ambas as sessões, a maioria das crianças se envolveram ao longo de todo o período de tempo disponibilizado, mas algumas delas gostariam de ter continuado a brincar mesmo quando foi anunciado o fim da brincadeira. Além disso, embora o brincar construtivo tenha

sido programado para acontecer durante as sessões, pretendendo sobretudo a sua observação sistemática para fins investigativos, ele é espontâneo e pode emergir a qualquer momento do cotidiano escolar, especialmente se houver materiais e contextos que favorecem a curiosidade e a criação. Portanto, os processos criativos infantis não se limitam a recortes temporais rígidos e demandam flexibilidade, escuta atenta e abertura para o imprevisível.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou compreender as produções tridimensionais de crianças de quatro anos, criadas em contextos preparados para o brincar construtivo, relacionando-as ao campo ampliado da escultura contemporânea. Nessas ocasiões, longe de serem meros suportes, os materiais não estruturados mostraram-se mediadores potentes entre gesto e pensamento, entre expressão e imaginação. São matéria criativa. Essas criações, então, poderiam ser pensadas como arte? Ao longo de seus processos de criação, as crianças manipulam objetos diversos em propriedades e qualidades, desenvolvendo suas percepções tátil, material e espacial. Montagem, agrupamento, empilhamento, encaixe, dentre outras ações lúdicas, envolvem uma intensa relação entre o corpo, os materiais e o espaço, expondo um pensamento criativo, visual e espacial que se configura de forma tridimensional. Mesmo efêmeras e desfeitas ao final da brincadeira, as construções carregam sentidos processuais e estéticos, que revelam os modos como suas produtoras exploram, organizam e dão forma ao mundo. O que faz um objeto ser legitimado como uma obra de arte, é resultado de uma complexa cadeia de articulações inseridas no contexto do sistema da arte. Trata-se de um processo de reconhecimento e validação de objetos e práticas como produções artísticas. Todavia, a expressão artística, o desejo da experiência e da descoberta extrapola quaisquer rotulações. Assim, para além de somente gestos artísticos, brincar e construir são linguagens legítimas da infância, e a escultura associada ao brincar construtivo, por meio do uso de materiais não estruturados, pode expandir a sua potência expressiva e investigativa.

Referências

- BARBIERI, S. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. cap. 5, p. 127–149.
- BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. Providing creative contexts: specific elements in pre-school settings. In: GARIBOLDI, A.; CATELLANI, N. **Creativity in pre-school education**. Bologna: Stern, 2013. p. 172–181.

CASEY, T.; ROBERTSON, J. **Loose parts play**. 2. ed. Edinburgh: Inspiring Scotland, 2019.

CEPPI, G.; ZINI, M. (orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORDAZZO, S. T. D.; WESTPHAL, J. P.; TAGLIARI, F. B.; VIEIRA, M. L.; OLIVEIRA, A. M. Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 427–438, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n3/v7n3a14.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CUNHA, S. R. V. Cenas pedagógicas em arte: desafios, recriações e mudanças a partir da arte contemporânea. In: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. **Arte contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 21–42.

CUNHA, S. R. V. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. **Arte contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 55–76.

CUNHA, S. R. V.; SOUZA, L. C. L. Materiais e materialidade: qual o lugar deles na Educação Infantil? In: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. **Arte contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 101–114.

DALY, L.; BELOGLOVSKY, M. **Loose parts**: inspiring play in young children. Saint Paul: Redleaf Press, 2015.

DUBOVİK, A.; CIPPITELLI, A. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, C. P. Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. **Early Childhood Research & Practice**, v. 4, n. 1, p. 1–14, 2002. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=famconfacpub>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ESTEVES, B.; SERRÃO-ARRAIS, A.; CATELA, D.; LUÍS, H. Efeito de materiais naturais e manufaturados afunccionais, em atividade não estruturada, no comportamento lúdico e social de crianças de 3–4 anos do pré-escolar. In: CARDONA, M. J.; LINHARES, E. (orgs.). **Formação e educação nas primeiras idades**: trajetórias investigativas na educação pré-escolar e ensino básico. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, 2024. p. 53–73.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GILIOI, C. As planilhas de observação e o bloco de anotações. In: MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GILIOI, C.; RUSTICHELLI, F. (orgs.). **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0–6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola, 2020. p. 113–122.

GULL, C.; GOLDSTEIN, S. L.; ROSENGARTEN, T. **Loose parts**: learning in K-3 classrooms. Lewisville: Gryphon House, 2021.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KA, S. As coisas do mundo como coisas da arte. In: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. **Arte contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 11–20.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2017. s. p.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1–20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 27 mai 2025.

KRAUSS, R. A escultura no campo ampliado. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 17, p. 128–137, 2008. Disponível em: <http://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/52118/28402>. Acesso em: 5 fev. 2025.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. cap. 7, p. 119–142.

LIMA, M.; MARTINS, G. D. F.; ABREU, G. V. S. Características e especificidades do brincar com brinquedos estruturados e não estruturados. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 85–104, 2021. Disponível em: <http://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/3940/2794>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MEIRELLES, D. S. **Brincar heurístico**: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152904/001013615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 fev. 2025.

MORRIS, R. Notas sobre escultura e Notas sobre escultura, parte 2. **ARS**, São Paulo, v. 22, p. 1–29, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ars/article/view/227959/210009>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MUSSINI, I. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. In: MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GILIOLI, C.; RUSTICHELLI, F. (orgs.). **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0–6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola, 2020. p. 71–79.

NICHOLSON, S. How not to cheat children: the theory of loose parts. **Landscape Architecture**, Washington, v. 62, n. 1, p. 30–34, 1971. Disponível em: <http://media.kaboom.org/docs/documents/pdf/ip/Imagination-Playground-Theory-of-Loose-Parts-Simon-Nicholson.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PANADÈS, J.; MIRALDA, À. **Mediterranean Souvenir**: Ofrenes [catálogo de exposição]. Madrid: Institut d'Estudis Baleàrics, 2023. Disponível em: <http://files.cargocollective.com/481995/CatIEBARCO2023.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PAVITOLA, L.; JAUTAKYTE, R. Creativity and arts in pre-school education. In: GARIBOLDI, A.; CATELLANI, N. **Creativity in pre-school education**. Bologna: Stern, 2013. p. 50–62.

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Livre, 2013.

ROSSET, J. M.; RIZZI, M. A.; WEBSTER, M. H. **Educação infantil**: um mundo de janelas abertas. Porto Alegre: Edelbra, 2018.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. S. l.: Basic Books, 2008.

VOGNSGAARD, H. Creativity and expressive languages. In: GARIBOLDI, A.; CATELLANI, N. **Creativity in pre-school education**. Bologna: Stern, 2013. p. 96–99.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1–20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 27 mai 2025.

Recebido: 31/08/2025

Aceito: 08/12/2025

Received: 08/31/2025

Accepted: 12/08/2025

Recibido: 31/08/2025

Aceptado: 08/12/2025

