

Maio 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As Potencialidades do Brincar e do Ambiente Educativo na Criatividade da Criança

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

PARA A OBTENÇÃO DE

GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Mariana Santos Lagoa

ORIENTAÇÃO

Professora Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

As Potencialidades do Brincar e do Ambiente Educativo na Criatividade da Criança

Mariana Santos Lagoa

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção de grau de Mestre em Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves.

Porto, maio de 2025



Agradecimentos

Estas páginas marcam o fim de uma etapa que levo no coração. Foram anos de descobertas, de quedas e conquistas, de superações e crescimento. Aqui fica a memória de um sonho de criança – ser educadora de infância – que se foi tornando real graças ao apoio, ao abraço e à presença de quem me acompanhou nos momentos certos. Este projeto é tanto meu como de todos os que fizeram parte desta jornada. Um percurso nunca feito sozinho e, por isso, agradeço-vos aqui, de coração cheio!

Em primeiro lugar, como só podia ser, à minha Mãe, por nunca me largar a mão, por ter acreditado mais em mim do que eu e por ser o pilar que tornou tudo isto possível. Ao seu lado, a minha Irmã, que se fez estar presente e que torceu por mim, como eu torço por ela, sempre.

À minha querida Avó, que me ensinou tudo o que sei até hoje. O verdadeiro significado de amor, paciência e força. Obrigada por seres sempre o meu porto seguro, não há palavras que descrevam a admiração que tenho por ti.

Ao meu Papi e à Beta, por todo o apoio e por estarem sempre do meu lado, nos bons e maus momentos. Às minhas maninhas, que com os seus risos e xi-corações fazem o meu mundo mais doce.

Ao meu Andrézinho, por ser a minha calma nos dias mais agitados, o meu maior fã e o meu companheiro de todas as horas. Obrigada pela força que me dás todos os dias e por me fazeres sentir valorizada de uma forma única. Sou muito grata por te ter na minha vida. O sonho era meu, mas foi contigo que o percorri.

À Doutora Ivone Neves, minha orientadora, por tudo o que me transmitiu e ensinou, pelo apoio e orientação e pela forma como me guiou com profissionalismo e dedicação.

À minha amiga Raquel, porque sempre estivemos e fomos uma para a outra! Pela nossa amizade de ouro, obrigada por seres para a vida, desde o primeiro dia.

À minha Madrinha Rita e a ti, Sofia, por me lembrarem, com todo o carinho e persistência, de seguir em frente. A vossa amizade foi determinante para que eu nunca perdesse o foco e motivação. Obrigada pela paciência, amigas.



Às minhas companheiras de tese, Leonor e Maria, a vossa amizade e apoio foram fundamentais para que eu seguisse em frente. Fico grata por termos passado esta fase tão desafiadora juntas.

A todos que tornaram possível a realização deste trabalho, às instituições de ensino, às educadoras e professoras cooperantes. A todas as crianças que se foram encaixando no meu coração, serão sempre a parte mais bonita do meu caminho.

Faço questão de terminar a agradecer às minhas estrelinhas, que me guiaram em silêncio, que me protegem e que me dão forças todos os dias. Levo-as comigo em tudo o que sou e em tudo o que faço!

Um obrigada, do coração, a todos!



Resumo

Este estudo pretende compreender de que forma a organização do ambiente educativo no Jardim de Infância e o brincar estimulam ou condicionam a criatividade das crianças. Para tal, foram definidos como objetivos de investigação compreender as perceções dos educadores relativamente às estratégias que mobilizam para o desenvolvimento da criatividade no jardim de infância, identificar os espaços e materiais que os educadores valorizam na organização do ambiente educativo para o desenvolvimento da criatividade e compreender as perceções das crianças sobre os materiais que preferem para as suas brincadeiras. A questão central do estudo é: “De que forma a organização do ambiente educativo, a escolha de materiais, o tempo dedicado ao brincar e a mediação do educador estimula ou condiciona a criatividade da criança?”.

No que respeita à metodologia de investigação foi de tipo qualitativo, incide num estudo de caso múltiplo, e os instrumentos utilizados foram as entrevistas, os grupos focais e registos e grelhas de observação, resultantes em notas de campo. Esta investigação realizou-se durante o ano letivo 2024/2025, em três Instituições Particulares de Solidariedade Social, no contexto de Jardim de Infância, onde foram ouvidas, na Instituição A, vinte e três crianças e uma educadora, na Instituição B, vinte crianças e uma educadora e na Instituição C, dezoito crianças e a respetiva educadora.

Através da análise dos dados recolhidos, foram identificadas diferentes perceções dos educadores sobre as estratégias e a organização do espaço que implementam para promover a criatividade, bem como as preferências das crianças relativamente aos materiais e espaços para a brincadeira.

Os dados recolhidos nas entrevistas realizadas às educadoras de infância revelaram alguns obstáculos à promoção da criatividade, nomeadamente: a falta de recursos adequados para a exploração criativa; a diversidade nas perceções das crianças sobre o que constitui um material estimulante; e, por vezes, a dificuldade em conciliar as expectativas pedagógicas com a liberdade criativa da criança. Em contraponto, as educadoras destacaram estratégias como a organização flexível dos espaços educativos (tanto interiores como exteriores), a utilização de materiais diversos e naturais, bem como a promoção de



momentos que incentivem a exploração livre e a expressão individual das crianças. Além disso, este estudo sublinha ainda a importância de uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, com foco na adaptação às necessidades e interesses das próprias crianças. As conclusões reforçam a importância de reconhecer o brincar como elemento central no desenvolvimento da criatividade e evidenciam a urgência de repensar intencionalmente nos ambientes educativos como espaços vivos e dinâmicos, que valorizem a criança enquanto sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Assim, torna-se fundamental transformar os desafios identificados em oportunidades, de maneira a promover práticas pedagógicas que consolidem uma relação significativa entre a criança e o contexto educativo, num ambiente que respeite a sua autonomia e estimule o seu potencial criativo.

Palavras-chave: Criatividade; Ambiente Educativo; Brincadeira.



Abstract

This study aims to understand how the organization of the educational environment in kindergarten and play stimulate or condition children's creativity. To this end, the research objectives were to understand educators' perceptions of the strategies they use to develop creativity in kindergarten, to identify the spaces and materials that educators value in the organization of the educational environment for the development of creativity and to understand children's perceptions of the materials they prefer for their play. The central question of the study is: "How does the organization of the educational environment, the choice of materials, the time dedicated to play and the teacher's mediation stimulate or condition children's creativity?".

The research methodology was qualitative, focusing on a multiple case study, and the instruments used were interviews, focus groups and observation records and grids, resulting in field notes. This research was carried out during the 2024/2025 school year, in three Private Social Solidarity Institutions, where twenty-three children and a teacher took part in Institution A, twenty children and a teacher in Institution B and eighteen children and their teacher in Institution C.

Through the analysis of the data collected, we identified different perceptions of the educators about the strategies they implement to promote creativity, as well as the children's preferences regarding materials and spaces for play.

The data collected in the interviews with the kindergarten teachers revealed some obstacles to promoting creativity, namely the lack of adequate resources for creative exploration, the diversity in children's perceptions of what constitutes stimulating material and, at times, the difficulty in reconciling pedagogical expectations with the child's creative freedom. In contrast, the educators highlighted strategies such as the flexible organization of educational spaces (both indoors and outdoors), the use of diverse and natural materials, as well as the promotion of moments that encourage children's free exploration and individual expression. In addition, this study also highlights the importance of continuous reflection on teaching practices, with a focus on adapting to the needs and interests of the children themselves. The conclusions reinforce the importance of recognizing play as a central element in the development of



creativity and highlight the urgency of intentionally rethinking educational environments as living, dynamic spaces that value the child as an active subject in their learning process.

It is therefore essential to transform the challenges identified into opportunities, in order to promote teaching practices that consolidate a meaningful relationship between the child and the educational context, in an environment that respects their autonomy and stimulates their creative potential.

Keywords: Creativity; Educational Environment; Play.



Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

RE – Reggio Emilia

MEM – Movimento da Escola Moderna

ME – Ministério da Educação

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

Codificação dos instrumentos de recolha de dados

EA – Nomenclatura para a educadora de infância pertencente à instituição A

EB – Nomenclatura para a educadora de infância pertencente à instituição B

EC – Nomenclatura para a educadora de infância pertencente à instituição C

CA – Nomenclatura para crianças pertencentes à instituição A

CB – Nomenclatura para crianças pertencentes à instituição B

CC – Nomenclatura para crianças pertencentes à instituição C

(cada criança será identificada por CA, CB ou CC seguido de um número sequencial)



Índice

Introdução.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo I - A Importância da Brincadeira na Vida da Criança como Potenciador da Criatividade.....	4
1. Diferentes conceitos da brincadeira.....	5
2. A relação intrínseca entre a criatividade, a imaginação e a brincadeira.....	7
3. Conceito de Criatividade	9
3.1. Fatores que influenciam a criatividade na criança.....	11
3.1.1. A motivação como dimensão no desenvolvimento da criatividade	13
3.1.2. A personalidade como dimensão no desenvolvimento da criatividade	15
3.2. Obstáculos ao desenvolvimento da criatividade na escola	16
3.3. Condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade	18
Capítulo II – Organização do ambiente educativo como potenciador da criatividade: Modelos curriculares para a Educação de Infância	20
1. A organização do espaço e materiais segundo Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e High Scope	20
2. O tempo destinado para brincar segundo Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e High Scope	25
3. O educador como mediador das brincadeiras de acordo com Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e High Scope	27
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	31



Capítulo III – Apresentação do projeto de investigação.....	31
1. Pertinência da temática em estudo	31
2. Metodologia de investigação qualitativa.....	32
2.1. Estudo de Caso Múltiplo	32
3. A pergunta de partida e objetivos	33
4. Ética da investigação	33
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	34
5.1. Entrevista	35
5.2. Grupos Focais.....	36
5.3. Registos de observação.....	37
5.4. Análise documental.....	38
6. Contexto de investigação.....	40
7. Participantes da investigação	41
Capítulo IV – Análise e discussão dos dados.....	45
1- Análise Categorical	46
1.1. Análise categorial grupo focal crianças Instituição A.....	46
1.2. Análise categorial grupo focal crianças Instituição B.....	55
1.3. Análise categorial grupo focal crianças Instituição C.....	63
1.4. Síntese da triangulação dos dados obtidos nos grupos focais	71
1.5. Análise categorial dos dados obtidos pelas entrevistas à EA, EB e EC	80
1.6. Triangulação dos dados das entrevistas EA, EB e EC..	82
Considerações Finais	90
Referências Bibliográficas	94



Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Consentimento Informado para as Educadoras de Infância das Instituições Cooperantes

Apêndice 2 – Entrevista à educadora A

Apêndice 3 – Entrevista à educadora B

Apêndice 4 – Entrevista à educadora C

Apêndice 5 – Grupo Focal a crianças pertencentes à instituição A

Apêndice 6 – Grupo Focal a crianças pertencentes à instituição B

Apêndice 7 – Grupo Focal a crianças pertencentes à instituição C

Apêndice 8 – Registo de incidente crítico Nº1

Apêndice 9 – Registo de incidente crítico Nº2

Apêndice 10 – Registo de incidente crítico Nº3

Apêndice 11 – Registo de incidente crítico Nº4

Apêndice 12 – Registo diário Nº1

Apêndice 13 – Registo diário Nº2

Apêndice 14 – Registo diário Nº3

Apêndice 15 – Registo diário Nº4

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Características das Instituições

Tabela 2 – Análise Categorical Preferências de Local para Brincar - Grupo Focal Instituição A

Tabela 3 – Análise Categorical Criatividade nas Brincadeiras – Grupo Focal Instituição A

Tabela 4 – Análise Categorical Interesses Individuais – Grupo Focal Instituição A

Tabela 5 – Análise Categorical Preferência pelas áreas – Grupo Focal Instituição A

Tabela 6 – Análise Categorical Transformação do espaço – Grupo Focal Instituição A

Tabela 7 – Análise Categorical Tempo para Brincar – Grupo Focal Instituição A

Tabela 8 – Análise Categorical Percepções Emocionais – Grupo Focal Instituição A

Tabela 9 - Análise Categorical Preferências de Local para Brincar - Grupo Focal



Instituição B

Tabela 10 – Análise Categorical Criatividade nas Brincadeiras – Grupo Focal Instituição B

Tabela 11 – Análise Categorical Interesses Individuais – Grupo Focal Instituição B

Tabela 12 – Análise Categorical Preferência pelas áreas – Grupo Focal Instituição B

Tabela 13 – Análise Categorical Transformação do espaço – Grupo Focal Instituição B

Tabela 14 – Análise Categorical Tempo para Brincar – Grupo Focal Instituição B

Tabela 15 – Análise Categorical Percepções Emocionais – Grupo Focal Instituição B

Tabela 16 - Análise Categorical Preferências de Local para Brincar – Grupo Focal Instituição C

Tabela 17 – Análise Categorical Criatividade nas Brincadeiras – Grupo Focal Instituição C

Tabela 18 – Análise Categorical Interesses Individuais – Grupo Focal Instituição C

Tabela 19 – Análise Categorical Preferência pelas áreas – Grupo Focal Instituição C

Tabela 20 – Análise Categorical Transformação do espaço – Grupo Focal Instituição C

Tabela 21 – Análise Categorical Tempo para Brincar – Grupo Focal Instituição C

Tabela 22 – Análise Categorical Percepções Emocionais – Grupo Focal Instituição C

Tabela 23 – Análise Categorical dos dados obtidos pelas entrevistas às EA, EB e EC

Índice de Figuras

Figura 1 – Distribuição do número de crianças participantes pelas instituições.

Figura 2 – Gráfico representativo da distribuição do sexo das crianças na Instituição A.

Figura 3 – Gráfico representativo da distribuição do sexo das crianças na Instituição B.

Figura 4 – Gráfico representativo da distribuição do sexo das crianças na Instituição C.

Figura 5 – Distribuição das faixas etárias das crianças por IPS.



Introdução

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como temática as potencialidades do brincar e do ambiente educativo como estímulos à criatividade da criança. Através desta investigação, procura-se compreender como o espaço educativo, os materiais disponíveis, o tempo dedicado ao brincar e o papel do educador podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criatividade na infância.

A metodologia adotada nesta investigação é de natureza qualitativa, enquadrando-se num estudo de caso múltiplo. Para a recolha de dados, recorreu-se a diversos instrumentos, nomeadamente entrevistas estruturadas dirigidas a três educadoras de infância, grupos focais realizados com as crianças, bem como grelhas de observação, complementadas por registos sob a forma de notas de campo. O estudo decorreu ao longo do ano letivo 2024/2025, em três Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) de Jardim de Infância, onde participaram três educadoras de infância e um total de sessenta e uma crianças. As notas de campo resultaram da observação direta realizada pela investigadora/estudante no decorrer desta pesquisa, bem como a análise documental do Regulamento Interno, do Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades no contexto das instituições envolvidas.

A criação de ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento da criatividade na infância depende de vários fatores, incluindo a organização do espaço, a escolha dos materiais, o tempo dedicado ao brincar e a mediação do educador. Diversos estudos, nomeadamente de Ferreira (2020) e Oliveira-Formosinho (2007), demonstram que um ambiente bem estruturado, com recursos adequados e tempo suficiente para a brincadeira, potencia significativamente a expressão criativa das crianças. Neste sentido, a presente investigação visa analisar como esses fatores devem estar articulados de forma a criar condições ideais para o desenvolvimento da criatividade, identificando práticas educativas que promovem ou limitam essa expressão no contexto escolar. Assim, importa refletir sobre os obstáculos na criação de ambientes educativos que favoreçam a criatividade e o brincar, e definir estratégias eficazes que promovam a articulação entre os diferentes agentes educativos, criando oportunidades para o



fortalecimento de práticas que estimulem o desenvolvimento integral da criança.

Com a realização deste estudo, pretende-se dar resposta à questão “De que forma a organização do ambiente educativo, a escolha de materiais, o tempo dedicado ao brincar e a mediação do educador estimula ou condiciona a criatividade da criança?”. Os objetivos de investigação centram-se em compreender as perceções dos educadores relativamente às estratégias que mobilizam para promover o desenvolvimento da criatividade no contexto de Jardim de Infância; identificar os espaços e materiais que os educadores valorizam na organização do ambiente educativo; e conhecer as perceções das crianças quanto aos materiais que preferem utilizar nas suas brincadeiras.

O presente documento encontra-se estruturado em duas partes principais: a primeira corresponde ao enquadramento teórico e a segunda diz respeito à vertente empírica da investigação, sendo que ambas são compostas por dois capítulos cada. Na primeira parte é apresentado o Capítulo I – A Importância da Brincadeira na Vida da Criança como Potenciador da Criatividade, onde foram explorados o conceito de brincadeira e a sua relevância no desenvolvimento integral da criança, com especial enfoque na sua ligação à criatividade. São ainda abordados diferentes pareceres sobre a criatividade, os fatores que a influenciam, bem como os principais obstáculos ao seu desenvolvimento no contexto educativo. Por fim, analisa-se a relação entre criatividade, imaginação e brincadeira, destacando-se também o papel do brinquedo neste processo. O Capítulo II – Organização do Ambiente Educativo como Potenciador da Criatividade: Modelos Curriculares para a Educação de Infância analisa a forma como a organização do espaço, a seleção dos materiais e a gestão do tempo contribuem para o desenvolvimento da criatividade na criança. Neste enquadramento, são exploradas diferentes perspetivas curriculares, nomeadamente os modelos de Reggio Emilia, High Scope e do Movimento da Escola Moderna, destacando-se as orientações que cada um propõe relativamente à criação de ambientes educativos estimulantes.

A segunda parte contempla o Capítulo III – Apresentação do Projeto de Investigação, no qual se expõe a relevância da temática em análise, bem como os fundamentos metodológicos que sustentam o estudo. São explicitados a questão de investigação, os objetivos que orientam o trabalho, as considerações éticas inerentes ao processo investigativo, os instrumentos e técnicas utilizados para a recolha de dados, assim como a caracterização do contexto e dos participantes



envolvidos na investigação. A metodologia adotada inscreve-se no paradigma qualitativo, com recurso ao estudo de caso múltiplo enquanto estratégia de investigação. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas estruturadas a profissionais de educação e grupos focais realizados a crianças, complementadas por observações diretas e registos de notas de campo, através de observações diretas e complementado com análise documental do Regulamento Interno, do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades.

O Capítulo IV – Análise e Discussão dos Dados apresenta a análise dos dados recolhidos através das entrevistas estruturadas e dos grupos focais e foram utilizadas as metodologias de análise categorial e comparativa.

A análise categorial dos dados recolhidos através das entrevistas estruturadas e dos grupos focais são apresentadas em quadros distintos, os quais representam as respostas fornecidas por três educadoras de infância pertencentes às instituições A, B e C e, no total, sessenta e uma crianças. Seguiu-se a triangulação dos dados provenientes das entrevistas, dos grupos focais, das notas de campo e do referencial teórico previamente abordado.

Adicionalmente, apresentam-se as conclusões gerais obtidas, bem como o confronto com os objetivos inicialmente estabelecidos para a investigação, com o intuito de compreender e responder à pergunta de partida e aos objetivos orientadores deste estudo.

Por fim, seguem-se as considerações finais, nas quais se realiza uma análise sucinta dos objetivos da investigação em relação aos resultados obtidos, são discutidas as limitações do estudo e feitas recomendações para futuras pesquisas e/ou estudos sobre a temática. Também se inclui uma reflexão conclusiva sobre o impacto deste estudo para a autora da investigação.

Com este estudo, pretende-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada da importância da organização do ambiente educativo na promoção da criatividade infantil, destacando estratégias que favoreçam a criação e fortalecimento de ambientes educativos estimulantes, com especial ênfase na interação entre o educador, o espaço, os materiais e o tempo disponível para brincar.



PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - A Importância da Brincadeira na Vida da Criança como Potenciador da Criatividade

Neste capítulo, são exploradas as diferentes concepções da brincadeira, abordando o seu conceito e a sua importância no desenvolvimento infantil. Para além disso, analisa-se o conceito de criatividade, destacando os fatores que influenciam a sua manifestação na criança, bem como os obstáculos que podem comprometer o seu desenvolvimento. Por fim, discute-se a relação intrínseca entre criatividade, imaginação e brincadeira, evidenciando de que forma estas dimensões se interligam e se potenciam mutuamente no processo de aprendizagem e expressão da infância.

O comportamento lúdico na infância tem sido objeto de uma extensa investigação ao longo dos anos, levando ao desenvolvimento de diversas teorias sobre a sua relevância no crescimento e aprendizagem da criança. Segundo Ferland (2006), brincar representa essencialmente "experimentarmos o prazer de agir, fazermos descobertas divertindo-nos" (p. 28). Desde o nascimento, a criança manifesta uma predisposição natural para a brincadeira, que evidencia o seu carácter espontâneo. Neste sentido, as experiências assimiladas através do brincar tornam-se mais significativas, pois são assimiladas de forma ativa e envolvente, o que contribui para o desenvolvimento global da criança (Ferland, 2006).

Segundo Silva e Santos (2009), o ato de brincar está intrinsecamente associado às noções de diversão e entretenimento, manifestando-se tanto na interação com outras pessoas como na relação com objetos. Trata-se de uma atividade fundamental ao longo de toda a vida, assumindo, contudo, um papel central na infância, período em que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Silva & Santos, 2009). A criança está genuinamente a brincar quando demonstra interesse e um estado de espírito recetivo, que possibilite a presença de uma "atitude lúdica" (Ferland, 2006, p. 52). Esta postura manifesta-se quando existem humor, curiosidade, espontaneidade, iniciativa e a possibilidade de assumir riscos. Nesse sentido, a brincadeira deve ser considerada como um elemento crucial e determinante no desenvolvimento infantil. Deste modo, ao considerar-se a infância como uma fase



potenciadora do desenvolvimento, então a brincadeira constitui o meio mais eficaz para o alcançar (Ferland, 2006).

De modo sucinto, o “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10). Em consonância com o que estas autoras mencionam, ao brincar

a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma [...] exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades (p. 10).

1. Diferentes conceitos da brincadeira

A brincadeira é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, e assume múltiplas formas e significados ao longo da história e nas diferentes culturas (Porto, 2008). Considerada uma ferramenta fundamental para a aprendizagem, para a socialização e para a expressão emocional, a brincadeira pode ser entendida de diversas perspetivas, desde a sua dimensão lúdica até ao seu papel pedagógico (Porto, 2008). Neste sentido, é importante analisar as diferentes conceções associadas à brincadeira, compreendendo como esta influência o crescimento da criança e de que modo é valorizada em distintos contextos educativos e sociais.

De acordo com o Dicionário Priberam (2021), brincadeira é o “Acto de brincar. Divertimento. Dito ou acto que, por divertimento ou troça, se faz para iludir ou enganar alguém = partida. Borga. Bailarico.” (Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, 2021).

Conforme advoga Piaget (1978), a brincadeira é vista como uma atividade assimiladora, ou seja, um meio pelo qual a criança interpreta e integra as suas experiências. Este considerava a brincadeira como uma manifestação lúdica que contribui para o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, características que remetem ao prazer e à espontaneidade, semelhante à aprendizagem, onde a conduta livre é priorizada e a criança passa a envolver-se por vontade própria e pelo prazer que a brincadeira lhe proporciona (Piaget, 1978).

Por sua vez, Smith (2006), afirma que o brincar é uma atividade que se opõe ao trabalho, que é realizada por si mesma, sem pressões ou objetivos externos predefinidos. O autor argumenta que, embora a brincadeira seja uma atividade livre



e descomprometida, podem existir conflitos e limitações, que são vistos como parte do crescimento e do processo contínuo da socialização (Smith, 2006).

Sarmento e Silva (2017), caracterizam a brincadeira como uma atividade humana essencial para o desenvolvimento pessoal, que não deve ser vista apenas como uma mera ferramenta pedagógica ou de estratégia de ensino, mas como um instrumento de diagnóstico, que permite ao adulto, segundo Parsons (2001), analisar o comportamento infantil, indo ao encontro da ideia que “é justamente quando o trabalho é mais sério que depende mais profundamente do elemento lúdico” (p. 92).

Assim, como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, et. al., 2016), o brincar é um dos princípios da pedagogia para a infância e é definido como

Atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma ideia redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (p.10)

A brincadeira é vista por diferentes autores como essencial para o desenvolvimento da criança, embora estes enfoquem aspetos distintos. Smith (2006) destaca a liberdade para brincar, sem pressões externas, mas admite que a mesma está relacionada com alguns desafios sociais. No mesmo contexto, Piaget (1978) vê o brincar como um processo de assimilação de experiências, essencial para o desenvolvimento cognitivo, enquanto Rosa (1998) considera a brincadeira um instrumento de análise do comportamento infantil, mostrando que, apesar das perspetivas variadas, o brincar é referido como indispensável para o crescimento integral da criança. Mais do que uma forma de diversão, a brincadeira permite que a criança interaja e se relacione com o ambiente que a rodeia, construa cenários infinitos e imagine sem limites, sem fronteiras (Neto, 2020).

Segundo Neto (2020), a brincadeira é uma forma de adaptação a situações inesperadas e incertas, que permite que a criança desenvolva habilidades para lidar com o imprevisível, “[...] é a vivência do instante” (p.37).

É amplamente reconhecido que a atividade lúdica e o movimento promovem um desenvolvimento integral da criança, onde são beneficiadas as funções

executivas, habilidades linguísticas, a integração sensorial, o raciocínio lógico-matemático, o pensamento criativo e a execução de tarefas complexas (Neto, 2020). Esses benefícios contribuem para a formação de adultos mais saudáveis e com um cérebro mais desenvolvido ao longo da vida (Neto, 2020). De acordo com este autor, quando as crianças brincam de maneira ativa, e lhes é dada liberdade e autonomia — ou seja, de forma intencional e sem limitações impostas — criam as bases necessárias para desenvolver cérebros mais dinâmicos e adaptáveis.

Seja entendida como uma expressão espontânea, uma estratégia pedagógica ou uma construção cultural, a brincadeira destaca-se como sendo uma dimensão essencial da infância, que é capaz de promover a criatividade, a interação social e a aprendizagem (Moyles, 2002). Esta multiplicidade de abordagens reforça a importância de valorizar a brincadeira como um direito inalienável da criança, reconhecendo o seu impacto na formação integral do indivíduo (Moyles, 2002).

2. A relação intrínseca entre a criatividade, a imaginação e a brincadeira

A criatividade, a imaginação e a brincadeira são conceitos interligados que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo Cardoso (2015), estas dimensões não devem ser vistas como separadas, pois é precisamente na brincadeira que a criatividade e a imaginação ganham corpo e expressão. Também Oliveira-Formosinho (2007) reforça que o brincar é um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, onde a criança experimenta, explora e transforma o mundo que a rodeia. Neste contexto, compreender como a imaginação impulsiona a criatividade e como ambas se manifestam no ato lúdico é crucial para perceber o impacto que essas interações têm no desenvolvimento integral das crianças.

Ferreira (2020) salienta que a brincadeira simbólica permite à criança explorar novas ideias, criar personagens e cenários e encontrar soluções inovadoras para problemas fictícios. Neste sentido, torna-se evidente que o ato de brincar fortalece significativamente a capacidade criativa. Esta perspetiva é igualmente partilhada por Neto (2020), que entende a brincadeira como um espaço seguro para a expressão criativa e para a invenção contínua.



Ferland (2006) refere que a constante presença da criatividade na infância influencia a maneira como a criança brinca. Desde a criação de cenários, à atribuição de papéis e ao uso de disfarces, o autor sublinha que tudo é válido para tornar a brincadeira mais única e adaptada à sua realidade. Vygotsky (2009) defendeu que a imaginação é uma função essencial e indispensável para o desenvolvimento humano, sendo moldada de forma histórica e cultural. Não é uma capacidade reservada a indivíduos excepcionais, como génios ou pessoas talentosas, mas sim algo presente em todos.

Neste seguimento, Oliveira (2011) defende que o jogo simbólico, também conhecido como brincar ao faz de conta, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, permitindo à criança construir realidades imaginárias e interpretar o mundo de forma não convencional. Esta forma de brincar estimula a autonomia, a criatividade e a capacidade de atribuir significados e sentidos às experiências vividas, como sublinham Vygotsky (2009) e Piaget (1971), que destacam a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento cognitivo e social. Ademais, favorece a imaginação e a representação mental, integrando-se com outras linguagens expressivas, como a verbal, a corporal e a artística, como também observam Sarmiento e Silva (2017). Para além do seu valor lúdico, de acordo com Oliveira (2011), os jogos simbólicos são “(...) ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais” (p.163), ferramentas essenciais que promovem a cooperação, a empatia e a compreensão dos papéis sociais.

Nesse processo, a brincadeira não só facilita a interação com os outros, mas também permite à criança explorar o mundo à sua volta (Oliveira, 2011). Ao brincar, a criança aprende sobre as propriedades dos objetos, sobre o seu modo de funcionamento e os elementos naturais e sociais que os rodeiam, como também apontado por Oliveira (2011). Além disso, ao assumir o papel do outro durante a brincadeira, a criança começa a compreender diferentes pontos de vista sobre uma situação, aspeto esse essencial para o desenvolvimento do pensamento verbal, conforme destacado pelo autor.

Vários autores destacam a importância do desenvolvimento da imaginação na Educação Infantil. No entanto, muitos destacam que, na prática, essa área nem sempre recebe a devida atenção, sendo frequentemente subordinada a abordagens pedagógicas que valorizam aprendizagens consideradas mais prestigiadas, como a alfabetização, por exemplo:

[...] nas escolas predominam práticas pedagógicas que privilegiam a reprodução e não a criação do novo. Nos contextos educacionais, há, costumeiramente, grande relutância para lidar com o imprevisível, o inaudito, aquilo que não pode ser completamente planejado, marcas características do trabalho imaginativo. Há, também, refletindo tendência geral de nossa cultura, o entendimento de que cognição e imaginação são processos psicológicos independentes, opostos e inconciliáveis, e que cabe à escola cuidar de desenvolver, sobretudo, o primeiro (Rocha, 2014, p. 229)

3. Conceito de Criatividade

A criatividade é um dos conceitos mais abordados e, ao mesmo tempo, mais complexos no campo da psicologia, da educação e das ciências sociais (Alves, Sodré & Monteiro, 2023). Encontrar uma definição de criatividade que seja universalmente aceite, é um desafio considerável, dado o número elevado de interpretações existentes sobre o conceito (Alves, et. al., 2023). Tradicionalmente associada à produção artística e intelectual, a criatividade tem sido progressivamente reconhecida como uma competência essencial em diversos contextos, incluindo o educativo, o profissional e o social (Alves, et. al., 2023).

Ao longo do tempo, inúmeros pedagogos e investigadores têm abordado a criatividade sob diferentes perspetivas, tratando-a ora como um dom, ora como um talento, uma habilidade ou uma capacidade intelectual (Amabile & Pratt, 2016). Para outros autores, como Guilford (1950), a criatividade é entendida como uma capacidade inata, ligada ao pensamento divergente. Por outro lado, autores como Vygotsky (2004) defendem que a mesma pode ser desenvolvida ao longo da vida, através da interação social e da aprendizagem. Além disso, a criatividade é frequentemente descrita como um processo mental complexo e dinâmico, com múltiplas dimensões cognitivas, emocionais e sociais, que variam consoante a abordagem teórica adotada (Sternberg & Lubart, 1991).

Silva et. al. (2016), no documento das OCEPE, referem frequentemente a criatividade, evidenciando-a como uma habilidade fundamental em diversas situações do quotidiano infantil, quer durante o jogo espontâneo, quer em atividades guiadas que impliquem a utilização de diversos materiais. Os autores encaram a aprendizagem de forma holística, entendendo que o desenvolvimento infantil ocorre “como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p. 10).

No que respeita ao papel do educador no desenvolvimento da criatividade, as OCEPE referem que este deve amparar a criança “na procura de soluções para

os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo” (p. 39), promovendo “um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar” (p. 48). No entanto, é possível considerar a criatividade como a habilidade de conceber e combinar ideias previamente existentes, resultando num processo criativo. Em determinados contextos, para que a criatividade seja efetivamente reconhecida, é essencial que ocorra a criação de algo novo (Runco, 2018).

De acordo com o Dicionário Priberam, “criatividade” é a “capacidade de criar, de inventar”, e como afirma Gonçalves (1991, p. 23) “Todos os indivíduos são potencialmente criativos”. Para Moyles (2002), a criatividade está profundamente ligada ao brincar de todas as crianças pequenas e, por isso, a autora sublinha que esta capacidade é a base de uma educação autêntica. A mesma autora reforça também que a criatividade, embora inserida no domínio cognitivo, tem um impacto mais significativo no domínio afetivo, o que significa que está diretamente ligada à expressão individual e à compreensão de emoções, raciocínios e convicções (Moyles, 2002).

Oliveira (2000) reforça esta perspetiva, ao considerar a criatividade como uma capacidade que envolve não apenas a criação de ideias, mas também uma resposta emocional e intelectual às experiências sensoriais. Essa visão destaca que a criatividade não se restringe à produção cognitiva, mas integra também fatores sensoriais e afetivos que refletem a interação do indivíduo com o meio envolvente. Nesta linha de pensamento, Robinson (2019) advoga que, independentemente da forma como se conceitualize a criatividade, esta constitui, essencialmente, uma competência passível de ser adquirida. No que concerne à relação entre criatividade, ensino e aprendizagem, o autor enfatiza a sua estreita interdependência. Deste modo, de acordo com a sua perspetiva, a atuação de um docente criativo favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem igualmente criativa, promovendo, assim, a expansão das capacidades inventivas tanto do professor como do aluno (Robinson, 2019).

Constata-se que o conceito de criatividade é abordado de várias formas, com diferentes definições que incluem não apenas a dimensão individual, mas também o processo envolvido, os resultados gerados e o contexto em que ocorre. Neste

sentido, a análise da criatividade sob uma perspetiva integrada e multidisciplinar é frequentemente considerada a abordagem mais abrangente (Gibim & Wechsler, 2020).

3.1. Fatores que influenciam a criatividade na criança

A criatividade na infância é um fenómeno dinâmico que resulta da interação entre múltiplos fatores internos e externos (Santos & André, 2012). Embora a capacidade criativa tenha uma base inata, o seu desenvolvimento está fortemente condicionado pelo ambiente em que a criança cresce, pelas experiências que vivencia e pelos estímulos que recebe. Assim, compreender os elementos que favorecem ou limitam a criatividade infantil torna-se essencial para a construção de contextos educativos e sociais que incentivem o pensamento original e a expressão criativa (Santos & André, 2012).

Com efeito, uma educação orientada para a criatividade é essencial para promover a capacidade das crianças lidarem com desafios inéditos, o que lhes possibilita uma adaptação contínua a novas situações e a conceção de soluções inovadoras. Esta abordagem educacional fomenta a flexibilidade cognitiva e incentiva o desenvolvimento de estratégias criativas para resolver problemas, de forma a preparar os indivíduos para enfrentarem um mundo em constante transformação (Sousa, 2003).

Neste contexto, de forma geral, a escola desempenha uma função essencial na educação das crianças e exerce um papel crucial na promoção da criatividade, uma vez que, como afirmam Alencar e Oliveira (2008, citados por Pereira, 2022), “A contemporaneidade requer professores criativos que formem alunos criativos” (p. 296) e, para tal, é fundamental que o adulto desafie os seus próprios preconceitos e estigmas e esteja aberto a novas experiências. Segundo os autores (citados por Pereira, 2022), um professor criativo é

aquele que está aberto a novas experiências e, assim sendo, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz. Trabalha com idealismo e prazer, adotando uma postura de facilitador e quebrando paradigmas da educação tradicional (Alencar & Oliveira, 2008, citados por Pereira, 2022, p. 297).

É fundamental assegurar que os alunos dispõem de tempo suficiente para pensar e amadurecer as suas ideias criativas, uma vez que a criatividade não surge



instantaneamente, é necessário que os alunos tenham tempo para refletir, experimentar e desenvolver as suas ideias sem pressões excessivas (Alencar & Fleith, 2003). Criar um ambiente de respeito e aceitação mútua é igualmente indispensável, pois permite que os alunos se sintam seguros para expressar as suas ideias sem receio de julgamentos ou críticas destrutivas (Alencar & Fleith, 2003).

Outro fator significativo que influencia a criatividade nas crianças está diretamente relacionado com a motivação das mesmas (assunto que terá análise mais detalhada desenvolvida posteriormente), para refletirem sobre os seus interesses e áreas de curiosidade, incentivando-os a investigar temas que lhes despertem entusiasmo e a desenvolver projetos e pesquisas que promovam a aprendizagem ativa e significativa (Amabile, 2012). A capacidade de pensar em termos de possibilidades e sugestões de melhoria deve ser igualmente estimulada, de forma a ajudar as crianças a aperfeiçoar as suas próprias ideias e a considerar diferentes abordagens na resolução de desafios.

Em última instância, a utilização de recursos pedagógicos adequados à manifestação da criatividade deve ser uma prioridade, devendo-se apostar em materiais, estratégias e abordagens que favoreçam o experimentar (Silva, et al., 2016). Os autores mencionados argumentam que o conhecimento do espaço e das suas potencialidades desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e dos grupos. Para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que as crianças compreendam a organização do espaço e como ele pode ser utilizado, participando ativamente na sua organização e nas decisões relacionadas com possíveis alterações a serem feitas (Silva, et. al., 2016).

Conforme referido, ao integrar estes princípios na prática pedagógica, os educadores não só promovem o desenvolvimento da criatividade nos alunos, mas também cultivam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, estimulante e significativo. Com base nos contributos de diversos autores que estudam a criatividade, serão agora analisados dois fatores amplamente reconhecidos como influenciadores deste processo na infância: a motivação, destacada por Deci e Ryan (2000) e a personalidade, abordada por Allport (1973) como um conjunto de traços relativamente estáveis que influenciam o comportamento criativo das crianças. Ambos os fatores se revelam fundamentais para compreender a



expressão das potencialidades individuais no contexto educativo.

3.1.1. A motivação como dimensão no desenvolvimento da criatividade

A motivação desempenha um papel central no processo de desenvolvimento da criatividade, e é um dos principais fatores que impulsionam a capacidade do indivíduo de gerar novas ideias, soluções inovadoras e abordagens originais (Amabile & Pratt, 2016). No contexto educativo, a motivação é especialmente relevante, uma vez que influencia diretamente o envolvimento das crianças nas atividades propostas e a sua disposição para explorar possibilidades criativas (Amabile & Pratt, 2016). Em termos simples, sem motivação, a criatividade dificilmente se manifesta de forma plena. Conforme afirma Sternberg (2006), os indivíduos evidenciam uma motivação mais intensa para a execução de uma tarefa criativa quando esta desperta o seu interesse intrínseco e quando estão plenamente imersos e concentrados na realização da mesma.

Também Alencar e Fleith (2003) sustenta que os recursos motivacionais se referem às forças que impulsionam o desempenho criativo. Em particular, a motivação intrínseca, centrada na tarefa, reveste-se de uma importância vital para a criatividade, pois os indivíduos tendem a responder de forma mais criativa a uma atividade quando são movidos pelo prazer e satisfação de a realizar (Alencar & Fleith, 2003). Contudo, Amabile e Pratt (2016) acrescentam que o processo criativo durante uma tarefa não necessita de ser sempre agradável para gerar motivação, podendo envolver momentos de sacrifício e responsabilidade. Neste caso, a motivação está ligada à perceção de um trabalho com mais ou menos significado, o que pode, por sua vez, aumentar a motivação intrínseca e favorecer uma maior expressão criativa (Amabile & Pratt, 2016).

Conforme a perspetiva de Robinson (2019), quanto maior for a qualidade e a diversidade das experiências criativas proporcionadas às crianças, maior será a probabilidade de se tornarem, no futuro, indivíduos reflexivos, autónomos e capazes de encontrar soluções inovadoras para os desafios que enfrentam. O contacto frequente com práticas criativas não só estimula o pensamento crítico, como também promove a flexibilidade cognitiva, a autoconfiança e a capacidade de adaptação a diferentes contextos (Robinson, 2019). Dessa forma, segundo a autora, criar um ambiente rico em estímulos criativos desde a infância contribui significativamente para o desenvolvimento de competências essenciais na vida

adultas. Dias e Moura (2007, citados por Pereira, 2022) partilham desta perspetiva, defendendo que o desenvolvimento do pensamento criativo é um elemento crucial no processo educativo, uma vez que permite às crianças adquirirem competências essenciais e identificarem lacunas, como a definição de problemas, a recolha e a combinação de informações, a criação de critérios para avaliar soluções, a experimentação de diferentes soluções e a elaboração de planos para a implementação das alternativas escolhidas. A promoção dessas habilidades é vista como indispensável para o sucesso educativo e para a criação de uma aprendizagem significativa e envolvente. Os autores afirmam que

A criatividade é um dos valores mais importantes nessa época em que vivemos porque o que mais se aprecia neste momento são ideias. E as ideias surgem, em geral, no desenvolvimento de um processo educativo prazeroso que fertilize novas ideias e novas visões para nossas vidas. (Dias & Moura, 2007, p. 67, citados por Pereira, 2022)

Desta forma, em consonância com os autores acima mencionados, o professor, consciente do papel fundamental da criatividade no crescimento e aprendizagem da criança, deve assumir uma postura atenta e incentivadora (Dias & Moura, 2007). Para isso, é essencial que crie um ambiente estimulante, onde a exploração, a experimentação e a expressão livre sejam valorizadas. Ao disponibilizar de uma ampla variedade de experiências e desafios, adaptados às necessidades e interesses dos alunos, o docente motiva para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de resolução de problemas, aspetos essenciais para a formação de indivíduos criativos e inovadores (Dias & Moura, 2007).

Neste contexto, Cramond (2008), citado por Cardoso (2015), propõe uma série de estratégias pedagógicas que os docentes podem incorporar nas suas práticas para fomentar o pensamento crítico e a criatividade nas crianças, tais como:

trabalhar numa perspetiva de problem solving; explorar conteúdos atualizados, contextualizados e significativos para o aluno; incentivar o aluno a correr riscos; o saber lidar com as consequências do fracasso; dar oportunidade a que o aluno identifique as potencialidades; incentivar o aluno a aprofundar o conhecimento e a aperfeiçoar o seu trabalho; incentivá-lo a experimentar de diferentes formas; promover a flexibilidade e a resiliência. (p.30)

Assim, ao adotar estas estratégias, o docente não só promove a criatividade e o pensamento crítico, como também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais que permitem à criança enfrentar desafios de forma

autónoma e eficaz (Cardoso, 2015).

3.1.2. A personalidade como dimensão no desenvolvimento da criatividade

O conceito de personalidade é alvo de diversas discussões, havendo diferentes abordagens e perspetivas teóricas para a sua análise enquanto característica psicológica. Neste sentido, Oliveira (2011) enfatiza que a personalidade desempenha também um papel determinante na expressão da criatividade nas crianças, e reflete a interação entre características individuais e o contexto social em que se inserem – “(...) a base de toda ação criativa reside em uma inadaptação experimentada pelo indivíduo em relação ao meio, a qual cria necessidades e desejos, exigindo novas respostas.” (p. 132). Traços de personalidade, como a curiosidade, a abertura à experiência e a persistência, têm sido apontados como fatores cruciais para o desenvolvimento do pensamento criativo (Rebocho, 2020). Paralelamente, aspetos emocionais, motivacionais e sociais também influenciam a forma como a criança explora, imagina e resolve problemas. Rebocho (2020) refere ainda que compreender a relação entre a personalidade e a criatividade permite destacar a importância de um ambiente educativo que valoriza a diversidade de perfis individuais, criando oportunidades para que cada criança possa expressar o seu potencial criativo de forma autónoma e significativa.

A este respeito, Bissoli (2014) cita Leontiev (1978), que define a personalidade como sendo “uma nova formação psicológica que se vai conformando em meio às relações vitais do indivíduo, como fruto da transformação da sua atividade.” (p. 135). Segundo o autor, a personalidade constitui-se como uma formação global, cujas características sistémicas são moldadas pelas interações sociais, nas quais cada indivíduo desempenha o papel de sujeito da atividade. Nesse sentido, a personalidade é uma construção complexa do psiquismo humano, que abrange tanto as capacidades cognitivas quanto as emoções, as vontades e os traços de carácter. Representa, portanto, um sistema composto por diversas funções psicológicas que, quando integradas, definem a maneira única de cada indivíduo interagir com o mundo. Além disso, a personalidade é um sistema estável, que se mantém ao longo do tempo, mesmo diante de mudanças ou influências externas (Bissoli, 2014).

Segundo McCrae e Costa (2006), a personalidade diz respeito à estabilidade

dos padrões de comportamento exibidos pelas pessoas em diferentes momentos e contextos, refletindo a sua singularidade. Esta visão é reforçada por estudos que evidenciam a continuidade da personalidade ao longo do tempo, com variações subtis influenciadas por fatores externos, como o ambiente social e cultural (Roberts, Caspi & Moffitt, 2001).

No que diz respeito à personalidade, Sternberg e Lubart (1991) afirmam que, em geral, as instituições tendem a formar crianças que seguem regras e que evitam assumir riscos. Os autores observam que é comum as crianças enfrentarem dificuldades ao longo do seu percurso escolar, o que testa a sua determinação em superá-las. No entanto, eles acreditam que, frequentemente, as crianças aprendem a ultrapassar esses obstáculos de forma pouco criativa, uma vez que o sistema escolar não oferece espaço para que modifiquem a sua forma de aprender ou a estrutura do currículo (Sternberg & Lubart, 1991).

3.2. Obstáculos ao desenvolvimento da criatividade na escola

Embora a criatividade seja frequentemente associada à inovação e à resolução de problemas, são diversos os obstáculos que podem dificultar ou até mesmo inibir a sua plena expressão, particularmente no contexto educacional e social (Amabile, 1998; Sternberg & Lubart, 1995). Segundo Runco (2018), esses obstáculos podem surgir em diferentes formas e dimensões, desde restrições cognitivas e emocionais até limitações impostas pelo ambiente social e cultural. A análise destes impedimentos visa não apenas compreender as suas origens e manifestações, mas também identificar formas de superá-los, criando ambientes mais favoráveis à expressão criativa e ao desenvolvimento do potencial inovador dos indivíduos (Robinson, 2019). Neste sentido, de acordo com o autor, a compreensão profunda desses desafios permite delinear estratégias que possam ajudar a ultrapassá-los, promovendo uma abordagem mais aberta e estimulante ao desenvolvimento da criatividade, especialmente na infância e na educação (Robinson, 2019).

Apesar da relevância da criatividade no contexto educativo, Alencar e Fleith (2003) apontam que persistem fatores que dificultam e, frequentemente, inibem o desenvolvimento e a expressão da capacidade criativa, como a ênfase na reprodução do conhecimento, na memorização de conteúdos, na imposição de uma única resposta correta para um problema e na escassa valorização da imaginação



e da fantasia. Ao analisarmos crianças imersas em brincadeiras espontâneas, verificamos que a forma como exploram os objetos manifesta uma diversidade ilimitada, caracterizada pela criatividade e pela ausência de convenções pré-estabelecidas (Vygotsky, 1978; Piaget, 1976). De acordo com Gardner (1993), esse olhar infantil, marcado pela curiosidade e pela experimentação, contrasta profundamente a perspectiva adulta, que tende a ser moldada por hábitos, regras e funções previamente atribuídas aos objetos.

As mais básicas explorações do mundo da criança são, em si mesmas, exercícios criativos de solução e resolução de problemas. Ela inicia um processo vitalício de se inventar. Nesse sentido, toda a criança reinventa a língua, o andar, o amor. (Goleman, Kaufman & Ray, 2000, p. 49)

De acordo com Amabile (1998), os níveis reduzidos de motivação intrínseca para a criatividade continuam a ser um desafio significativo para docentes e psicólogos educacionais, uma vez que não podem ser eficazmente desenvolvidos através de incentivos verbais ou materiais. Além disso, diversos fatores contextuais têm sido identificados como obstáculos ambientais à expressão criativa. Entre esses obstáculos, Amabile (1998) destaca a escassez de recursos, prazos reduzidos, a ausência de tempo livre, a elevada carga de trabalho e a falta de oportunidades para a manifestação criativa.

Dessa forma, perante a tendência observada das crianças demonstrarem um menor interesse pela aprendizagem e exploração, bem como de reduzirem o apreço pela própria criatividade à medida que progridem no percurso escolar, Amabile (2000) identificou aqueles que, na sua perspectiva, representam os principais obstáculos ao desenvolvimento da criatividade. Salientam-se como fatores prejudiciais ao desenvolvimento da criatividade influências externas que, ainda que frequentemente bem-intencionadas, acabam por limitar a expressão livre e o pensamento original das crianças. Entre estes fatores, segundo Amabile (2000), destacam-se a vigilância constante, a avaliação prematura e excessiva, o excesso de recompensas, a competitividade desmedida, o controlo excessivo, a limitação de escolhas e a pressão excessiva.

Todavia, o fator que Amabile (2000) crê mais condenável da criatividade na infância, e que se encontra de tal modo radicado na nossa sociedade obstina-se com o fator tempo, que será melhor discutido no próximo capítulo. Neste contexto,

viver num ritmo acelerado, com horários rígidos e uma constante pressão para cumprir tarefas, pode comprometer seriamente o processo criativo da criança, impedindo-a de concluir aquilo em que estava envolvida e profundamente concentrada. Oliveira-Formosinho (2013) salienta que o tempo da criança deve ser vivido com liberdade e flexibilidade, permitindo-lhe aprofundar os seus interesses e desenvolver o pensamento criativo, sem interrupções constantes.

De forma semelhante, Gonçalves (2013) afirma que a escola ainda opera, muitas vezes, sob uma lógica de produtividade e controlo, o que reduz significativamente o espaço para a imaginação e para a experimentação. Por isso, é essencial identificar e eliminar as barreiras que inibem a criatividade.

3.3. Condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade

De acordo com Sá-Chaves (2011), a criatividade só se desenvolve plenamente num ambiente que valorize a autonomia, a curiosidade e a liberdade de expressão. Ao remover obstáculos, promove-se um espaço mais favorável à inovação e à livre exploração de ideias. Esta abordagem oferece às crianças a possibilidade desenvolverem as suas capacidades criativas de forma mais eficaz, favorecendo o seu crescimento pessoal e o prazer por aprender. Neste sentido, Amabile e Pratt (2016) referem fatores que favorecem um ambiente criativo, tais como:

1. a definição de objetivos claros;
2. o equilíbrio entre desafios e competências;
3. o incentivo para assumir riscos e explorar;
4. a valorização da originalidade;
5. a disponibilização de recursos adequados;
6. tempo suficiente para concretizar uma tarefa;
7. autonomia na prossecução dos objetivos;
8. mecanismos para fomentar novas ideias;
9. a inclusão na tomada de decisões;
10. feedback regular e construtivo;
11. o reconhecimento do empenho criativo;
12. a cooperação e articulação entre grupos;
13. o espírito de entreajuda;
14. a aprendizagem com os erros;



15. a fluidez na geração de ideias.

A literatura evidencia assim que o papel dos professores é determinante neste processo. De acordo com Sá-Chaves (2011), os educadores podem tanto potenciar como bloquear o desenvolvimento da criatividade, dependendo da forma como organizam o ambiente educativo e interagem com as crianças. Assim, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas privilegiem a escuta ativa, a valorização da imaginação e a criação de contextos que estimulem a experimentação e o pensamento divergente. O estudo de Chambers (1973), citado por Sternberg e Lubart (1991), revelou que os docentes que fomentam o desenvolvimento da criatividade orientam os vários momentos do dia de modo informal, concedem às crianças a possibilidade de escolherem temas e perspetivas não convencionais, valorizam a originalidade e manifestam entusiasmo. Estes educadores reconhecem a singularidade de cada criança, estimulam a sua autonomia e atuam como modelos de inspiração criativa. De acordo com Craft (2005), estes contextos educativos, dominados por uma lógica de conformidade, reduzem as oportunidades para que as crianças desenvolvam o pensamento divergente e a expressão criativa. Além disso, a ausência de estímulos emocionais positivos e a predominância de uma avaliação punitiva podem agravar a inibição criativa, sobretudo em idades precoces (Alencar & Fleith, 2003).

Capítulo II – Organização do ambiente educativo como potenciador da criatividade: Modelos curriculares para a Educação de Infância

Neste capítulo é abordada a organização do ambiente educativo como um fator determinante para o desenvolvimento da criatividade na Educação de Infância, com foco na forma como os Modelos Curriculares para a Educação na Infância (nomeadamente o Modelo Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High Scope) podem ser estruturados para potenciar as capacidades criativas das crianças. Ao examinar os Modelos Curriculares aplicados na Educação de Infância, este capítulo pretende explorar como a organização do espaço e dos materiais, o tempo para brincar e o papel do educador como mediador das brincadeiras fomentam um ambiente propício à criatividade. A análise de diferentes abordagens curriculares visa identificar estratégias eficazes que favoreçam a construção de uma educação que valorize a inovação, a experimentação e a aprendizagem ativa.

Um modelo curricular é “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo.” (Spodek & Brown, 1973, p.15)

Para fundamentar a sua prática profissional, o educador pode sustentar-se em diferentes modelos curriculares, com o objetivo de promover um ambiente seguro e favorável à aprendizagem da criança.

Os modelos curriculares explanam diferentes abordagens teóricas tendo em conta o espaço, o tempo, os materiais, o papel do educador e a organização das aprendizagens das crianças.

O modelo pedagógico dispõe de uma teoria e de uma base de conhecimento explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional. (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 29).

1. A organização do espaço e materiais segundo Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e High Scope

É amplamente reconhecido que a organização do espaço é fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Como conferem Silva et al. (2016), os



espaços de educação pré-escolar podem assumir diversas formas, sendo que os equipamentos, a variedade e disposição dos materiais influenciam diretamente o modo como são utilizados. Quando os materiais estão acessíveis, as crianças podem escolher livremente o que desejam utilizar e quando desejam utilizá-lo. Se, pelo contrário, estiverem “fora do alcance visual”, essa organização pode limitar ou dificultar o seu uso.

Para que a criança desenvolva o seu conhecimento, é fundamental que esteja inserida num contexto social e pedagógico que promova, incentive, facilite e valorize a sua participação (Oliveira-Formosinho et al., 2007). De acordo com Silva et. al. (2016) “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21).

Cingindo-nos apenas ao espaço da sala, este deve estar organizado em áreas específicas, de forma planeada e intencional, sendo um dos principais fatores que influenciam a qualidade do ambiente educativo (Katz, Bairrão, Silva & Vasconcelos, 1995), onde cada criança se deve sentir segura, confiante e com um sentimento de pertença àquele sítio. Assim, proporciona-se também às crianças a oportunidade de explorarem todas as áreas e aproveitarem ao máximo o que cada uma oferece. Em cada uma dessas áreas e/ou espaços, é fundamental que sejam oferecidas atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento individual e coletivo, estimulando o raciocínio, a construção de novos conhecimentos, a partilha e o trabalho colaborativo. Nesse sentido, é imprescindível que os educadores exerçam a sua criatividade na adaptação dos espaços e na organização da sala, de forma a refletir tanto a personalidade do educador quanto as características do grupo de crianças que a compõem.

A compreensão do espaço e das suas potencialidades é uma condição essencial para o desenvolvimento da independência e da autonomia, tanto da criança quanto do grupo. Isso implica que as crianças entendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, participando ativamente na sua organização e nas decisões relacionadas com possíveis alterações (Silva et al., 2016).

No que concerne aos materiais, as crianças têm a capacidade de selecioná-los e determinar a forma como os irão utilizar. Estas põem em prática as suas potencialidades criativas, manipulando os materiais de acordo com os seus



interesses e capacidades individuais.

No que se refere à escolha de materiais, Mendonça (2013) afirma que:

Para selecionar um brinquedo é necessário pensar em diversos fatores: ser adequado a cada criança, garantir a segurança e a durabilidade, ser atraente, ampliar oportunidades para brincar, ser apropriado aos diversos usos, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de género, classe social e étnica, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipo de brinquedos: tecnológicos industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, [educadores] e pais. (p.11)

Desta forma, através da imaginação, as crianças têm oportunidade de experimentar brincadeiras relacionadas com o seu quotidiano, ou seja, “a relação entre o brinquedo e a criança depende de várias condições, entre as quais os interesses de cada criança, suas experiências e saberes” (Mendonça, 2013, p. 5).

“Um dos primeiros objetivos dos educadores de Reggio Emília é criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se sintam como em casa.” (Lino, 1996, p.120).

A abordagem de Reggio Emilia promove o desenvolvimento intelectual das crianças através da representação simbólica, o que significa que as crianças são incentivadas a explorar o meio no qual estão inseridas e a expressarem-se de diversas formas, utilizando todas as suas "linguagens" naturais ou modos de expressão, como palavras, movimento, desenho, pintura, montagem, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música. Este processo conduz a níveis notáveis de criatividade, sendo que a abordagem implementada é acessível a todos, incluindo crianças com necessidades educativas especiais, e não inclui apenas um contexto elitista de educação privada (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

De acordo com Malaguzzi (1993), a escola é concebida como um espaço de partilha de vivências e construção de relações entre crianças e adultos. Na abordagem de Reggio Emilia, as relações, interações e a cooperação desempenham um papel central. O objetivo dos educadores é criar um ambiente acolhedor e familiar, no qual crianças, educadores e famílias se sintam à vontade.

Como consequência, a organização do espaço nas escolas de Reggio Emilia reflete os valores, ideias e património cultural de todos os que participam na comunidade educativa. Esses espaços são projetados ou remodelados para facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, promovendo o relacionamento entre crianças, educadores, pais e outros membros



da equipa (Lino, 1996).

Os espaços físicos das escolas são concebidos com o objetivo de fomentar a comunicação, a interação, a cooperação, bem como a construção e partilha de conhecimentos. Todo o trabalho desenvolvido nas escolas baseia-se na colaboração, envolvendo todos os intervenientes no processo educativo na partilha e complementação de tarefas. As crianças são incentivadas a explorar o ambiente e a expressarem-se através das diferentes formas de linguagem, (Lino, 1996). Por esse motivo, segundo a perspetiva de Malaguzzi, o espaço é concebido como um ambiente que regista e revela todo o processo de aprendizagem, dado que uma das suas características mais marcantes em Reggio Emília é a presença de produções realizadas pelas crianças, que preenchem os diferentes espaços: “As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (Malaguzzi, s.d., citado por Edwards et. al., 2016, p.146).

O espaço, é assim, considerado o "terceiro educador", adaptando-se às necessidades e interesses de crianças e educadores. Esta flexibilidade permite a participação ativa de todos no processo de aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento. Como refere Edwards et al., (1999), as crianças devem perceber que toda a escola, incluindo o ambiente, os materiais e os projetos, valoriza e favorece a sua interação e comunicação.

Lino (2018) destaca a relevância do acesso regular aos espaços exteriores, os quais têm como propósito incentivar interações com os ambientes, os materiais, os equipamentos, a natureza e os membros da comunidade. Nesse sentido, em Reggio Emília, o espaço exterior é igualmente valorizado como um espaço “para expor e partilhar com a comunidade as aprendizagens e os conhecimentos que as crianças e os educadores constroem, de forma colaborativa” (Lino, 2018, p.102). Por outro lado, para os defensores do Movimento da Escola Moderna (MEM), a escola é um espaço de iniciação à cooperação e à solidariedade, fundamentais à vida democrática. Educadores e educandos criam juntos condições que favoreçam a apropriação dos conhecimentos, processos e valores produzidos pela humanidade.

Neste sentido, a gestão cooperativa do ato educativo é essencial para o funcionamento eficaz da prática pedagógica dentro deste modelo “É a gestão



cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa, que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor formativo da organização” (Niza, 1998, p. 96).

Assim, torna-se fundamental proporcionar às crianças contextos enriquecedores, desafiantes, flexíveis e seguros, que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagens, bem como a “autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12). No MEM, os educadores devem privilegiar o uso de materiais reais em vez de miniaturas, como, por exemplo, na área da casinha, optar por tachos e utensílios de tamanho real em vez de brinquedos. Isso proporciona uma representação mais próxima da realidade.

A sala é organizada em espaços de aprendizagem que possibilitam à criança a livre circulação e o contacto com diversos materiais de fácil acesso, “de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisarem de ajuda” (Folque, 2014, p. 57), o que facilita e estimula as escolhas e decisões das crianças. Contudo, a organização da sala não se mantém fixa ao longo do ano. São os acontecimentos diários que orientam a organização e reorganização do ambiente. Também Niza (2013) defende que “Cada uma das áreas deve reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (p.15).

No que concerne ao Modelo High-Scope, o ambiente físico, procura-se criar um espaço claramente organizado, com divisões nítidas, essencial para a criança desenvolver a sua independência em relação ao adulto. Também os materiais estão dispostos de forma acessível e perceptível. A independência, segundo Piaget, “(...) também se conquista pela ligação com os pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto.” (Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 67). Permitindo assim, um trabalho conjunto em todas as áreas.

Segundo Formosinho (2013),

O educador High-Scope não prepara o contexto, portanto, de qualquer maneira, mas para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças. Isto é muito interesse, pois requer uma reflexão sobre o papel do “espaço” na ação educativa e uma ação em torno do espaço. (p.86)

Resumindo, o modelo High Scope baseia-se em crenças e princípios sobre a aprendizagem da criança e o papel do educador. A organização do espaço e dos materiais facilita a escolha e a iniciativa das crianças durante as atividades



(Hohmann, 2007).

2. O tempo destinado para brincar segundo Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e High Scope

A gestão cuidadosa do tempo, ao proporcionar períodos adequados e ininterruptos para o brincar, é, assim, um fator determinante para que as crianças possam aprofundar as suas experiências lúdicas e criativas. O tempo educativo é organizado de forma flexível, embora envolva momentos que se repetem com uma periodicidade determinada, e, uma vez que “porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças.” (Silva et al., 2016, p.27).

Como mencionado nas OCEPE, “nem todos os dias são iguais. As propostas do/a educador/a ou das crianças podem alterar o quotidiano habitual” (Silva et al., 2016, p. 27). De forma semelhante, Post e Hohmann (2011) destacam que a rotina diária deve ser previsível, mas, ao mesmo tempo, adaptável, o que significa que embora haja uma rotina diária estruturada e amplamente reconhecida pelo grupo, existe uma grande flexibilidade para a realização das diversas atividades e para a introdução de novas propostas. Silva et al. (2016) enfatizam, ainda, que o tempo deve ser estruturado de forma a proporcionar oportunidades de aprendizagem variadas, contemplando diferentes ritmos e tipos de atividades, em contextos diversos (individual, pequeno grupo, grande grupo).

A organização do tempo, embora planeada pelo educador, deve “ser progressivamente construída pela criança” (Formosinho et. al., 2007, p. 69), pois assim se estabelece um ritmo contínuo para o tempo diário que, embora flexível, mantém uma estabilidade, permitindo à criança apropriar-se desse fluir. Esse processo favorece a independência da criança, que se torna progressivamente mais autónoma e menos dependente do adulto, pois conhece a sequência dos eventos e organiza-se a partir dela. É fundamental que, ao organizar o tempo diário, os educadores conheçam os interesses e as necessidades do grupo como um todo, assim como as de cada criança individualmente, para que seja criado um horário diário global que se ajuste, sempre que possível, às especificidades de todas as crianças do grupo (Formosinho et. al., 2007).

Em suma, a gestão adequada do tempo para brincar é elementar para que

a criança possa explorar livremente e de forma criativa, permitindo-lhe uma imersão total nas suas experiências lúdicas, pois é essencial que a criança tenha autonomia para gerir o modo e o tempo das suas atividades, estando totalmente envolvida nelas com o corpo, com a mente e a emoção (Ferreira, 2020).

A abordagem de Reggio Emilia valoriza o potencial de cada criança, respeitando o seu ritmo único e promovendo a exploração das suas capacidades. O tempo é cuidadosamente organizado para permitir liberdade nas escolhas de atividades, de maneira a promover autonomia, exploração e interação, tanto em grupo quanto individualmente (Lino, 1996).

Quando se relaciona o “tempo” com o modelo de Reggio Emilia, Edwards, et al. (1999), afirmam que:

A educação em Reggio Emilia é qualquer coisa, exceto linear. Ela, ao invés disso, é uma espiral sem fim. As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, ao invés disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar (Edwards, et. al., 1999, p. 25).

Diferente do modelo Reggio Emilia, o MEM valoriza uma rotina educativa estruturada, que proporciona estabilidade no desenvolvimento cognitivo das crianças. Embora haja uma agenda previsível, situações significativas exigem adaptações. Crianças e educadores planeiam o dia juntos, o que incentiva a autonomia e a liberdade de escolha nas atividades.

Posto isto, o MEM estabelece nove momentos distintos de organização do dia, são eles; acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações de aprendizagens, almoço, atividades de recreio (ex: canções, jogos tradicionais e movimento orientado), atividade cultural coletiva e balanço em conselho.

Já no modelo High Scope, a rotina diária é fundamental e relevante, pois integra um ciclo de planear-fazer-rever, organizado em tempos de trabalho individuais e em pequenos ou grandes grupos, proporcionando maior segurança à criança. Esta organização dos tempos, espaços e atividades quotidianas favorece a participação ativa da criança nas brincadeiras que surgem ao longo do dia (Hohmann & Weikart, 2007).

“A rotina diária do programa High/Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças

planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” (Hohmann & Weikart, 2007, p.224).

A rotina geralmente segue uma sequência de atividades, no entanto, isso não impede que seja reestruturada pela educadora conforme as necessidades do grupo. Essa flexibilidade permite ajustar o desenvolvimento das atividades de acordo com as dinâmicas e interesses das crianças, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais adaptado às suas exigências e contextos.

A rotina diária estabelece um fluir de tempo, que, embora flexível, é estável o suficiente para que a criança se aproprie desse ritmo, o que promove a sua autonomia. À medida que se familiariza com a sequência dos acontecimentos, a criança torna-se cada vez mais independente do adulto, organizando-se dentro da rotina de maneira progressiva. Assim, a rotina diária defendida pelo Modelo High-Scope é constante, estável e previsível, permitindo que “A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento (...)” (Formosinho et al., 2007, p.71). Portanto, “a rotina diária e o ambiente educacional assim criado são um organizador duplo da acção do educador High-Scope (...)” (Formosinho et al., 2007, p.72).

3. O educador como mediador das brincadeiras de acordo com Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e High Scope

O ato de observar possibilita ao educador conhecer cada criança e o grupo como um todo, ajustando a sua prática pedagógica às necessidades e interesses do grupo.

O educador apoia as brincadeiras e os diálogos que surgem, ouvindo as crianças e acompanhando as suas interações com comentários e observações pertinentes, de forma a criar um ambiente seguro para a expressão das crianças. Além disso, cabe ao educador organizar o ambiente educativo de maneira a promover e facilitar as escolhas da criança.

No entender de Oliveira-Formosinho (2007),

“A primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’. Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar



um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensadas para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem” (p. 26)

Assim, uma das principais responsabilidades do educador deve ser criar um ambiente onde as crianças se possam desenvolver e aprender, garantindo que têm à sua disponibilidade materiais adequados à sua faixa-etária e nível de desenvolvimento. Este propósito está alinhado com o que afirmam Post e Hohmann (2011), quando mencionam que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

De acordo com as OCEPE, é responsabilidade do educador/a promover o envolvimento ativo da criança, criando um ambiente rico em materiais diversos e proporcionando-lhe a oportunidade de expressar as suas preferências, permitindo-lhe escolher com o quê, com quem e como deseja brincar, pois apenas dessa forma é que ela “desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Silva et al., 2016, p. 11), ou seja, é responsabilidade do educador observar, registar, documentar, planear e avaliar o currículo.

O educador no modelo Reggio Emilia, tem um papel presente, de forma não intrusiva, apoiando os processos cognitivos e sociais que ocorrem em cada momento (Edwards, et. al., 1999). Cabe ao educador organizar um ambiente rico em materiais e equipamentos, capaz de oferecer uma variedade de experiências alinhadas com as necessidades e interesses individuais e coletivos. Mais do que facilitar, o educador deve estimular, encorajar e cooperar com as crianças, sendo visto não como um juiz, mas como uma fonte de orientação e investigação. Além disso, desempenha um papel de observador atento, integrando as ideias de cada criança nas dinâmicas do grupo (Lino, 1996).

Surge assim, o ponto de foco, a criatividade, esta não deve ser vista como uma habilidade isolada, mas como uma forma essencial de pensar, compreender e tomar decisões. O seu potencial manifesta-se quando os adultos abandonam métodos rígidos de ensino, assumem o papel de observadores e intérpretes de situações desafiadoras. Para isso, é essencial que o domínio do conhecimento esteja intrinsecamente associado às diversas formas de expressão, permitindo que



as crianças explorem as suas múltiplas possibilidades, conhecidas como as "cem linguagens" (Malaguzzi, 1999).

Na abordagem de Reggio Emilia, os educadores devem investir no seu desenvolvimento profissional através do trabalho em equipa, do processo de investigação contínua e da formação contextualizada. Este desempenho assenta em princípios e diretrizes que abrangem a metodologia, a didática, as formas de expressão e representação, a dinâmica de grupo, o desenvolvimento cognitivo e a interpretação das produções das crianças. É fundamental despertar nas crianças a vontade de aprender de forma cooperativa, em ambientes educativos que incentivem a criatividade e a livre expressão, envolvendo, para esse efeito, as famílias e a comunidade em geral (Lino, 1996).

Já o educador no Movimento da Escola Moderna (MEM), assume o papel de facilitador da organização participativa, promovendo a cooperação e incentivando o desenvolvimento de competências democráticas. A sua prática pedagógica é vista como um "ensaio estratégico e metodológico", que promove a autoformação cooperativa. O educador foca-se na autonomia e responsabilidade de cada criança, dentro de um grupo de aprendizagem cooperada, e na organização do ambiente físico e temporal, assim como na estruturação social do grupo. Neste contexto, Formosinho (2007) destaca que o educador é o responsável por preparar "o espaço e os materiais e a organização do ambiente já são considerados uma área de intervenção curricular do educador" (p.68).

Relativamente ao currículo High-Scope, rejeita a rigidez das atividades pré-estruturadas, favorecendo uma abordagem flexível e colaborativa entre o adulto e a criança. Embora o modelo não defenda um ambiente completamente desestruturado, valoriza uma estruturação que permita a liberdade da criança, sendo moldada por contribuições mútuas entre ela e o educador.

Uma das principais responsabilidades do educador é a preparação cuidadosa do contexto de aprendizagem, o que envolve a organização do espaço e dos materiais. O educador deve conhecer as necessidades e interesses de cada criança e do grupo, fornecendo apoio contínuo e enriquecendo o ambiente com materiais que favoreçam o desenvolvimento crítico e as interações sociais. Além disso, é fundamental que o educador possua uma compreensão profunda sobre a cultura circundante, alinhando estas observações a um projeto educativo bem estruturado.



No modelo High Scope, o educador organiza a sala em diversas áreas de interesse, integra-se nas atividades das crianças e media a aprendizagem. A educação ocorre através da ação direta da própria criança, enquanto o educador assume o papel de gestor de ideias. A prática pedagógica baseia-se na aprendizagem ativa, na promoção de interações positivas com as crianças, na criação de ambientes de aprendizagem, na organização da rotina diária e na avaliação contínua dos processos educativos. O educador deve proporcionar experiências significativas e auxiliar a criança na reflexão sobre essas vivências.

“A atividade do educador destina-se, antes de mais, a proporcionar a atividade da criança.” (Formosinho et al, 2007, p. 70). Isso implica a criação de condições para que as crianças possam explorar de forma diversificada os objetos, as situações e os acontecimentos. O educador deve também organizar de maneira eficiente o tempo destinado a essas experiências, e assegurar que as crianças têm oportunidades adequadas.

O papel do Educador consiste, fundamentalmente, em criar situações que desafiem o pensamento da criança, gerando assim questões que o estimulem. A criança está ativamente implicada, tendo o apoio do adulto como motor da construção do seu conhecimento.

Os três modelos curriculares complementam-se nas suas abordagens sobre a organização do espaço e dos materiais, o tempo dedicado ao brincar e o papel do educador, ao enfatizarem a importância de um ambiente de aprendizagem que favoreça a autonomia, a participação ativa das crianças e o desenvolvimento integral.



PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III – Apresentação do projeto de investigação

Este quarto capítulo explora a relevância do tema em análise, descreve a metodologia adotada, apresenta a questão orientadora, assim como os objetivos do estudo, detalha as técnicas e instrumentos utilizados, caracteriza o contexto e os seus participantes e, por fim, realiza a análise dos dados recolhidos. Esses dados foram obtidos a partir de entrevistas, grupos focais e registos de observação realizados durante o ano letivo 2024-2025.

1. Pertinência da temática em estudo

A problemática de investigação centra-se na relevância do ato de brincar, dos materiais e do espaço educativo para o desenvolvimento da criatividade e para as aprendizagens das crianças em idade precoce. Em particular, procura-se analisar de que forma o brincar, a organização do ambiente educativo, a escolha de materiais, o tempo dedicado ao brincar e a mediação do educador podem contribuir significativamente para o processo de desenvolvimento e aquisição de aprendizagens por parte das crianças.

A escolha deste tema surgiu a partir da experiência prática da investigadora durante o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, onde se tornou evidente a centralidade do brincar no quotidiano das crianças. Foi possível observar que grande parte do tempo das crianças é dedicada à brincadeira, o que levou à reflexão sobre o potencial educativo dessa atividade. Neste contexto, emergiu a necessidade de compreender de que forma o ambiente educativo – nomeadamente a sua organização, os materiais disponíveis e as dinâmicas promovidas pelo adulto – podem estimular ou, pelo contrário, limitar a expressão da criatividade infantil.

Deste modo, este estudo não só contribui para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em contexto pré-escolar, como também permite valorizar o papel do ambiente educativo na construção de experiências significativas e criativas para as crianças. A pertinência do tema está, por isso, ancorada na necessidade de promover contextos educativos mais ricos, desafiantes e sensíveis às necessidades das crianças, dando valor à criatividade como dimensão central no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

2. Metodologia de investigação qualitativa

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, com um enfoque principal na investigação através do estudo de caso múltiplo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso é uma estratégia de investigação qualitativa que procura explorar em profundidade uma situação específica, tendo em consideração o seu contexto natural e as múltiplas dimensões do fenómeno em análise. De acordo com os autores, esta abordagem permite ao investigador uma compreensão rica e detalhada do objeto de estudo, através da observação, entrevistas e outros instrumentos de recolha de dados. No âmbito da educação, o estudo de caso é particularmente valioso, uma vez que permite examinar práticas pedagógicas, interações e experiências de forma situada, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimento significativo e contextualizado.

2.1. Estudo de Caso Múltiplo

No presente trabalho, optou-se por um estudo de caso múltiplo, pois a investigação foi desenvolvida em três contextos distintos – três Instituições Particulares de Solidariedade Social – com o objetivo de comparar e compreender as semelhanças e especificidades das práticas educativas em diferentes ambientes. O estudo de caso múltiplo, ao incluir mais do que uma unidade de análise, permite uma visão mais ampla e comparativa do fenómeno estudado, o que enriquece a validade e a generalização teórica dos resultados (Yin, 2005).

Segundo Bergano (2016), a investigação qualitativa destaca-se pela sua capacidade de captar a riqueza das experiências individuais, o que permite uma compreensão mais profunda dos fenómenos estudados. Assim, afirma que “a investigação qualitativa permite a possibilidade de partir do discurso dos/das participantes, dando-lhes voz, o que permite aceder à interpretação e atribuição de significado que os/as participantes fazem das suas vidas.” (p. 98)

Como afirmam Mesquita, Pires, Silva e Lopes (2022), a investigação constitui um processo de aplicação de saberes prévios, sendo, simultaneamente, um processo de planeamento estratégico e de criatividade, que desempenha um papel fundamental no enriquecimento do conhecimento na área específica em que se desenvolve. Assim, tendo em conta o foco da investigação, optou-se pelo método qualitativo, uma vez que este se revelou o mais apropriado para abordar os fenómenos em análise.

3. A pergunta de partida e objetivos

Com a realização desta investigação pretende-se responder à pergunta “De que forma a organização do ambiente educativo, a escolha de materiais, o tempo dedicado ao brincar e a mediação do educador estimula ou condiciona a criatividade da criança?”, tendo como objetivos:

- 1- compreender as perceções dos educadores relativamente as estratégias que mobilizam para o desenvolvimento da criatividade no jardim de infância
- 2- identificar os espaços e materiais que os educadores valorizam na organização do ambiente educativo para o desenvolvimento da criatividade
- 3- compreender as perceções das crianças sobre os materiais que preferem para as suas brincadeiras

Com estes objetivos específicos, pretende-se alcançar uma compreensão mais clara e aprofundada da questão de investigação, uma vez que permitem um acesso gradual e progressivo aos resultados e conclusões.

Neste enquadramento, a investigação procura analisar em que medida os contextos e recursos disponíveis no jardim de infância contribuem para o desenvolvimento da criatividade infantil. Pretende-se, assim, valorizar o papel do brincar no processo de aprendizagem e demonstrar como a organização do espaço, a escolha de materiais, o tempo destinado e o papel do educador podem ser elementos fundamentais para promover a exploração, a imaginação e o pensamento criativo das crianças.

4. Ética da investigação

Com o intuito de assegurar a ética da investigação em todas as fases do processo, foram seguidos procedimentos que garantiram o respeito pelos princípios éticos, salvaguardando, assim, todos os participantes envolvidos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa:

os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação. Ainda que alguns autores defendam o uso da investigação dissimulada, verifica-se consenso relativo a que na maioria das circunstâncias os sujeitos devem ser informados sobre os objectivos da investigação e o seu consentimento obtido. (p.77)

Para assegurar a viabilidade e a ética do presente estudo, foram elaborados e entregues termos de consentimento informado às educadoras de infância das três instituições cooperantes (cf. apêndice 1). Todos os participantes foram devidamente esclarecidos, de forma clara e objetiva, quanto à natureza e aos propósitos da investigação, sendo-lhes assegurados a confidencialidade e o anonimato dos dados e informações recolhidos ao longo do processo investigativo.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados assumem um papel fulcral no desenvolvimento de uma investigação rigorosa e fundamentada, o que possibilita a obtenção de informação detalhada, contextualizada e pertinente sobre a problemática em análise. No presente caso, que se debruça sobre a forma como a organização do ambiente educativo em contexto de jardim de infância pode estimular ou condicionar a criatividade das crianças, a seleção dos métodos de recolha foi cuidadosamente ponderada em função da natureza qualitativa do estudo, dos objetivos delineados e das especificidades do contexto educativo.

No âmbito da presente investigação, a observação sistemática realizada durante o período de Prática Educativa Supervisionada (PES), em contextos de Educação Pré-Escolar, revelou-se de particular relevância uma vez que possibilitou a recolha de dados significativos, que permitiram aceder a diferentes perspetivas sobre a temática em estudo, quer por parte dos profissionais de educação, quer através do contacto com os vários grupos de crianças.

Assim, com vista a responder à questão orientadora do estudo – “De que forma a organização do ambiente educativo, a escolha de materiais, o tempo dedicado ao brincar e a mediação do educador estimula ou condiciona a criatividade da criança?” –, bem como de cumprir os objetivos delineados, foram definidos como instrumentos de recolha de dados as entrevistas e os grupos focais. A recolha de dados decorreu em três instituições distintas, todas pertencentes à rede de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), tendo envolvido a participação de três educadoras de infância e um total de setenta e três crianças, distribuídas pelas respetivas salas. A inclusão de todas as crianças permitiu observar de forma abrangente as dinâmicas do ambiente educativo e o modo como este influencia as suas brincadeiras e manifestações de criatividade.

Para além das entrevistas e dos grupos focais, foram igualmente consideradas as notas de campo elaboradas pelas investigadora, bem como a análise documental relativa ao contexto institucional e às práticas pedagógicas observadas. Estes registos, de natureza descritiva e reflexiva, serão integrados na análise de dados, contribuindo para o processo de triangulação metodológica, com o objetivo de garantir uma interpretação mais robusta, contextualizada e validada das informações recolhidas através dos diferentes instrumentos.

5.1. Entrevista

O recurso à entrevista como método de recolha de dados emergiu da necessidade de nos aproximarmos de forma mais direta do sujeito em estudo, compreendendo a sua visão do mundo, as suas intenções, crenças e atitudes. Acredita-se que apenas este método nos proporciona testemunhos autênticos dos acontecimentos. Nesse sentido, é relevante destacar que o indivíduo é entrevistado na qualidade de representante de um grupo social.

De acordo com Aires (2011), a entrevista "adopta uma grande variedade de usos e grande multiplicidade de formas" (p. 27), o que permite aprofundar o conhecimento sobre um determinado grupo. Para tal, é fundamental estruturar a entrevista de modo a promover a interação entre entrevistador e entrevistado, com base num conjunto de questões previamente estabelecidas, sendo que a dinâmica entre ambos pode influenciar as respostas de cada parte.

Neste estudo, optou-se por entrevistas estruturadas, caracterizadas por um guião fixo de perguntas previamente definidas (cfr. apêndices 2 a 4), que garantem a uniformidade na recolha de informação e facilitam a posterior comparação entre respostas. Esta abordagem permitiu recolher dados objetivos e sistematizados, assegurando a consistência metodológica entre os diferentes participantes. As entrevistas foram conduzidas individualmente, em espaços reservados das instituições, o que assegurou um ambiente propício à concentração e à confidencialidade. Cada entrevista teve a duração aproximada de 30 minutos e foi gravada em áudio, com o consentimento das participantes (cfr. apêndice 1), para posterior transcrição e análise.

As profissionais entrevistadas foram selecionadas pela sua experiência no terreno e pela proximidade com os grupos de crianças observados, assumindo o papel de representantes privilegiadas do contexto educativo em análise. As

respostas obtidas foram posteriormente analisadas através de uma abordagem categorial, que, segundo Bardin (2011), é uma técnica de análise qualitativa utilizada para organizar e classificar dados em categorias significativas. Esta abordagem permitiu identificar padrões, temas recorrentes e contributos significativos para a compreensão do fenómeno investigado.

5.2. Grupos Focais

Os grupos focais constituem uma técnica de recolha de dados frequentemente utilizada em investigações de natureza qualitativa, que permite explorar, em profundidade, opiniões, experiências e percepções dos participantes sobre determinado tema, através de uma conversa orientada por um moderador (Bogdan & Biklen, 1994).

No caso da presente investigação, os grupos focais foram realizados com crianças do Jardim de Infância, provenientes de três Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Na instituição A, participaram vinte e três crianças, de um total de vinte e quatro, tendo faltado uma. Na instituição B, participaram vinte crianças de vinte e cinco, com a ausência de cinco. Já na instituição C, estiveram presentes dezoito crianças, de um total de vinte e quatro, registando-se seis faltas.

A constituição dos grupos focais envolveu a formação de grupos de quatro ou cinco crianças. Na instituição C, a seleção foi realizada pela investigadora, levando em consideração a heterogeneidade dos grupos e a diversidade de percepções. Nas restantes duas instituições, a escolha dos participantes foi efetuada pelas educadoras titulares, tendo em conta a familiaridade com as crianças e a facilidade de interação entre elas. As sessões ocorreram no ano letivo de 2024/2025, em diferentes momentos: a 3 de abril na instituição A, a 8 de abril na Instituição B e a 14 de abril na instituição C.

Para a análise dos dados provenientes dos grupos focais, recorreu-se à análise categorial, conforme defendido por Bardin (2011), que afirma que este método envolve a organização de dados qualitativos em categorias e subcategorias, com o objetivo de identificar e compreender padrões e significados subjacentes. Após a transcrição dos dados, estes foram organizados em categorias com base nos principais temas que emergiram durante as sessões. As transcrições foram lidas repetidamente para identificar padrões comuns nas respostas das

crianças, procurando compreender as suas perceções sobre a organização do ambiente e a relação com a criatividade. A constituição das subcategorias seguiu o princípio de agrupar elementos mais específicos dentro das categorias mais amplas, o que permitiu uma análise mais detalhada e aprofundada. As categorias temáticas foram, então, agrupadas de acordo com os tópicos centrais relacionados com preferências de local para brincar, criatividade nas brincadeiras, interesses individuais, preferência pelas áreas, transformação do espaço, tempo para brincar e perceções emocionais. Além disso, a análise foi complementada pela triangulação com as notas de campo e a revisão teórica prévia, para garantir maior consistência e validade nos resultados obtidos.

Durante a realização dos grupos focais, além das questões principais, foram feitas perguntas adicionais aos participantes, as quais podem ser consultadas nos apêndices 5 a 7. No entanto, nem todas as respostas foram analisadas de forma aprofundada, uma vez que a análise se concentrou em aspetos específicos relacionados com o objetivo principal da pesquisa, nomeadamente a relação entre o ambiente educativo, o brincar e o desenvolvimento da criatividade.

5.3. Registos de observação

Os registos, em forma de notas de campo, constituem uma ferramenta essencial na recolha de informação em pesquisas qualitativas, o que possibilita o apontamento minucioso de acontecimentos, comportamentos e interações observadas num dado ambiente (Bogdan & Biklen, 1994). Este tipo de registo contribui para a apreciação mais abrangente e contextualizada do fenómeno em estudo, sendo uma forma de documentação que possibilita ao investigador refletir sobre o contexto em que os dados são recolhidos.

Segundo Yin (2005), as notas de campo são cruciais para a análise qualitativa pois fornecem uma base sólida para a interpretação dos dados e a identificação de padrões, além de promoverem a análise contínua e a reflexão crítica ao longo da investigação. Este registo contribui, portanto, para a construção de um quadro interpretativo mais rico, essencial para uma análise e compreensão profundas do fenómeno em estudo.

No âmbito deste estudo, os apontamentos de campo resultaram das observações efetuadas ao longo do ano letivo 2024-2025, com recurso a diferentes técnicas, como grelhas de observação, registos diários e situações de incidente

crítico. As grelhas de observação permitiram registar comportamentos específicos durante as atividades, enquanto os registos diários forneceram uma visão geral do ambiente educativo e das interações observadas. Por sua vez, as situações de incidente crítico foram utilizadas para destacar momentos significativos ou inesperados que ocorreram durante as observações, e contribuíram para a análise de situações que poderiam impactar diretamente o desenvolvimento da criatividade e da brincadeira nas crianças.

Estes registos foram elaborados durante diferentes situações pedagógicas, bem como em interações informais mantidas com as profissionais de educação e com os respetivos colegas de sala. Na instituição A, foram compiladas quatro notas de campo (cfr. apêndices 8, 12, 13 e 14), na instituição B, registaram-se dois momentos (cfr. apêndices 9 e 11) e na instituição C, foram adquiridas igualmente duas notas de campo (cfr. apêndices 10 e 15).

5.4. Análise documental

No que diz respeito à análise documental, procedeu-se à exploração dos documentos orientadores que fundamentam a identidade e a ação educativa das instituições envolvidas no presente estudo, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI). Estes documentos constituem-se como fontes essenciais para a compreensão do enquadramento pedagógico e organizacional dos contextos onde se desenvolveu a investigação.

A **instituição A** é descrita como sendo da cidade e pratica uma postura aberta e pró-ativa, destacando-se pela sua forma de envolvimento, o que está em consonância com a sua missão educativa, centrada na formação integral da criança, que dita que para aprender é preciso saber viver e para crescer é preciso aprender a viver a mudança.

No PAA (2020-2021), encontram-se delineadas as iniciativas a desenvolver no seio da comunidade educativa, evidenciando-se a valorização da participação ativa das famílias no processo educativo.

O PE (2016-2019), reflete um compromisso com a criação de uma escola inovadora, sensível, recetível à arte e ao mundo, que seja consciente e interativa. A proposta visa promover competências essenciais para que as crianças desenvolvam habilidades para resolver problemas, compreender a mudança e



adquirir resiliência, preparando-as para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Do RI da instituição A (2009), destacam-se alguns objetivos essenciais no que respeita à promoção da criatividade no processo educativo, em particular na forma como este se encontra organizado. A instituição procura despertar a curiosidade e o pensamento crítico das crianças, promovendo ambientes que estimulem a exploração e a criatividade.

Relativamente ao PE (2022), da **instituição B**, define como missão criar um ambiente educativo que favoreça a autonomia, a exploração e a expressão individual das crianças, elementos fundamentais no desenvolvimento da criatividade. Ao promover práticas pedagógicas inclusivas, a instituição cria condições para que as crianças possam explorar novas ideias, experimentar diferentes formas de expressão e desenvolver o pensamento crítico. Para além disso, a abordagem holística adotada pela instituição valoriza, portanto, a criatividade como um pilar central no processo de aprendizagem e crescimento infantil, o que permite que as crianças se tornem indivíduos inovadores e conscientes do seu papel na sociedade.

No que respeita ao PAA (2022/2023), este delinea as iniciativas educativas a serem implementadas na comunidade escolar, com ênfase na valorização da criatividade das crianças.

Quanto ao RI (2021-2022), é o documento que estabelece os direitos e deveres dos alunos, bem como as normas de convivência e organização dentro da instituição. De salientar os pontos referentes à criatividade, note-se que a instituição B tem em consideração as particularidades individuais das crianças, através de práticas educativas que proporcionam experiências de aprendizagem enriquecedoras e diversificadas, num contexto que reconhece a sua cultura de origem e incentiva o pensamento autónomo e a expressão criativa. Este documento estabelece igualmente como objetivo fundamental a criação de um ambiente educativo estável, acolhedor e propício ao bem-estar e ao desenvolvimento integral da criança.

Em relação à **instituição C**, esta assume como missão prioritária a promoção de experiências de aprendizagem significativas para as crianças, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de agir num mundo exigente e competitivo, transmitindo conhecimentos

e valores que constituam uma base sólida para os vários momentos do seu percurso de vida (instituição C, s.d.).

De acordo com o PAA (2022-2023) da instituição C, este documento constitui-se como um instrumento de natureza dinâmica e orientadora da ação educativa, que assume um papel estruturante na planificação ao longo do ano. Visa assegurar a coerência, a intencionalidade e a qualidade do processo educativo, sempre com foco na criança enquanto protagonista da sua aprendizagem.

O PE (2020), revela uma valorização expressiva da criatividade e da participação ativa da criança, reconhecendo-as como componentes essenciais no seu processo de desenvolvimento integral. Estas dimensões são assumidas como pilares estruturantes da prática pedagógica da instituição C, uma vez que orientam a construção de ambientes educativos que potenciam a imaginação, a livre expressão e a aprendizagem significativa. Através de propostas lúdicas, o PE sublinha o compromisso com uma educação centrada na criança, promotora do seu bem-estar, autonomia e envolvimento. As crianças são consideradas protagonistas do seu percurso educativo, tendo à sua disposição oportunidades para criar, explorar e intervir de forma ativa nos contextos de aprendizagem (PE instituição C, 2020).

Do RI (2014), destacam-se alguns objetivos da instituição C que se articulam com a promoção da criatividade como dimensão fundamental do processo educativo. São valorizadas práticas pedagógicas que favorecem a livre expressão, a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de competências criativas.

6. Contexto de investigação

O estudo de investigação presente foi realizado no ano letivo 2024-2025, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com foco na valência de Jardim de Infância. A recolha de dados teve lugar em três instituições distintas, todas pertencentes à rede de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), que foram selecionadas com base em critérios de diversidade e relevância no contexto educativo. O primeiro momento de recolha de dados ocorreu na Instituição A, o segundo na Instituição B e o terceiro na Instituição C.

A caracterização destas instituições foi realizada com base na análise

documental dos respetivos Projetos Educativos, Regulamentos Internos e Plano Anual de Atividades, conforme descrito no ponto anterior.

Instituição	Localização	Valências	Missão e Características
Instituição A	Distrito do Porto	Creche, JI, 1º CEB	Promover o desenvolvimento integral das crianças através da arte e cultura, com um foco no desenvolvimento sensorial e emocional.
Instituição B	Distrito de Braga	Creche, JI, ATL, Centro Juvenil, Centro de Acolhimento, entre outros	Proporcionar um ambiente inclusivo e inovador, com foco na educação integral e apoio social às famílias.
Instituição C	Distrito do Porto	Creche, JI	Valoriza uma pedagogia centrada na criança, com foco no afeto, bem-estar e individualidade, estimulando a exploração e a criatividade.

Tabela 1 - Características das Instituições

O estudo foi realizado em três contextos institucionais distintos, com características próprias que influenciam a dinâmica educativa e a forma como o brincar é promovido.

7. Participantes da investigação

Como referido anteriormente, a presente investigação foi realizada em três instituições educativas, na valência de jardim de infância. O primeiro estudo, na instituição A, envolveu um grupo de vinte e quatro crianças com cinco anos de

idade. Na instituição B, a investigação decorreu numa sala de grupo misto, de vinte e cinco crianças, que integrava crianças com três, quatro e cinco anos de idade. Por fim, na instituição C, o estudo abrangeu um grupo de vinte e quatro crianças, com quatro anos de idade. No entanto, é importante referir que, durante o período de realização da investigação, várias crianças estiveram ausentes, principalmente devido a férias escolares. Em todas as instituições, participaram também as respetivas educadoras cooperantes, cuja colaboração foi fundamental para a recolha e análise dos dados.

Para garantir a organização e apresentação dos dados relativos à identificação dos participantes, assegurando simultaneamente a confidencialidade e proteção da identidade dos sujeitos, foram atribuídas siglas específicas a cada instituição educativa e a cada educadora de infância envolvida na investigação. Assim, as três instituições foram identificadas como “Instituição A”, “Instituição B” e “Instituição C”.

A figura 1 (cfr. apêndice 16) ilustra o número de crianças participantes em cada uma das três instituições incluídas no estudo.

Relativamente às profissionais de educação, as educadoras de infância participantes foram designadas por “EA”, “EB” e “EC”, correspondendo, respetivamente, à instituição onde exercem funções. As crianças participantes, que integraram num grupo focal em cada instituição, foram identificadas pela sigla “CA”, “CB” e “CC”, seguida de um número atribuído aleatoriamente a cada criança (por exemplo, CA1, CA2, CA3...). Esta nomenclatura visa garantir o anonimato de todos os intervenientes, respeitando os princípios éticos da investigação científica.

Relativamente aos participantes da investigação na instituição A, foram considerados a educadora de infância e um grupo de vinte e quatro crianças. A análise das respostas obtidas na entrevista à educadora EA permitiu verificar que a mesma é do sexo feminino e possui 40 anos de experiência enquanto educadora de infância de experiência. No que respeita às suas qualificações académicas, é detentora de licenciatura e de mestrado na área do envolvimento parental.

Com base na análise das respostas obtidas nos grupos focais realizados com as crianças da Instituição A e nas observações realizadas na sala, verifica-se que a distribuição das crianças por sexo é a seguinte: o sexo masculino corresponde a uma percentagem de 58% da amostra, enquanto o sexo feminino representa 42%. A maior percentagem de crianças pertence ao sexo masculino,

conforme ilustrado no gráfico da figura 2 (cfr. apêndice 17).

Em relação aos participantes da investigação da instituição B foram a educadora da sala e vinte e cinco crianças. Mediante as respostas por entrevista pode verificar-se que a educadora é do sexo feminino, tem trinta e oito anos de idade e o seu tempo de serviço como educadora de infância é de treze anos de experiência, as suas habilitações literárias estão ao nível do mestrado e ao longo da sua formação académica realizou formações no âmbito da Pedagogia Criativa e Inovadora.

Perante a análise das respostas obtidas nos grupos focais realizados com as crianças na instituição B, verifica-se que a distribuição das crianças por sexo é a seguinte: o sexo masculino corresponde a uma percentagem de 36% da amostra, enquanto o sexo feminino representa 64%. A maior percentagem de crianças pertence ao sexo feminino, conforme ilustrado no gráfico da figura 3 (cfr. apêndice 18).

Por fim, em relação aos participantes da investigação da instituição C, foram a educadora de infância e vinte e quatro crianças. De acordo com as respostas por entrevista pode constatar-se que a educadora é também do sexo feminino, tem trinta anos de idade e cinco anos de experiência como educadora de infância. As suas habilitações literárias estão ao nível do mestrado.

Perante a análise das respostas obtidas nos grupos focais realizados com as crianças da instituição C, confirma-se que a distribuição das crianças por sexo é a seguinte: o sexo masculino corresponde a uma percentagem de 63% da amostra, enquanto o sexo feminino representa 37%. A maior percentagem de crianças pertence ao sexo masculino, conforme ilustrado no gráfico da figura 4 (cfr. apêndice 19).

Nas três instituições observadas, foi possível identificar diferenças ao nível das faixas etárias dos grupos de crianças acompanhados. Na instituição A, a sala integrava crianças com cinco e seis anos de idade, situando-se numa etapa de transição para o 1º ciclo do ensino básico. Já a instituição B, o grupo era constituído por crianças com três, quatro e cinco anos de idade, estando, portanto, numa fase intermédia do seu desenvolvimento nesta valência. Por fim, na instituição C, a sala abrangia crianças dos três aos quatro anos de idade, o que reflete um grupo maioritariamente composto por crianças no início do percurso do pré-escolar.

Esta diversidade etária entre os grupos de crianças permitiu uma análise



mais abrangente do desenvolvimento infantil nas diferentes faixas etárias, como ilustrado na figura 5 (ver cfr. apêndice 20), que mostra a distribuição das idades das crianças por IPSS. A figura 5 representa a distribuição das faixas etárias das crianças nas três instituições de JI participantes no estudo. Na instituição A, o grupo era composto por vinte e quatro crianças, sendo a maioria crianças com cinco anos de idade (vinte e uma crianças), e o restante com seis anos de idade (três crianças). Na instituição B, participaram vinte e cinco crianças, das quais dez tinham três anos de idade, treze tinham quatro anos de idade e duas tinham cinco anos de idade. Já na instituição C, a sala integrava vinte e quatro crianças, sendo dez com três anos de idade e quatorze com quatro anos de idade. Diante dos resultados apresentados, no total, o estudo envolveu setenta e três crianças, das quais vinte tinham três anos de idade, vinte e sete tinham quatro anos de idade, vinte e três tinham cinco anos de idade e três crianças tinham seis anos de idade.

Capítulo IV – Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, é apresentada a análise dos dados obtidos através das entrevistas, assim como dos grupos focais, organizados em abordagens metodológicas de análise categorial e consequente triangulação de dados.

A análise categorial dos dados recolhidos nas entrevistas foi organizada e apresentada na tabela 22, que reúne as respostas das três educadoras (EA, EB e EC) das instituições A, B e C. Este quadro permite uma leitura global e sistemática das categorias de resposta. Além das entrevistas, também foram analisados os dados provenientes dos grupos focais, os quais envolvem interações, perceções e experiências com as crianças participantes. Estes dados foram integrados na análise categorial.

A análise comparativa, por sua vez, envolve a triangulação dos dados provenientes das entrevistas, dos grupos focais, das observações de campo realizadas durante o estudo, bem como o referencial teórico que fundamenta a investigação.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, citado por Mendes & Miskulin, 2017), a integração de diferentes abordagens metodológicas, dados empíricos e perspectivas de observação num único estudo é entendida como “(...) uma estratégia que acrescenta rigor, abrangência, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer pesquisa.” (p. 5).

Esta ideia está alinhada com outros autores como Bardin (2011), que enfatiza a importância de integrar diferentes métodos para abordar questões complexas. Segundo o autor, a utilização de metodologias trianguladas no contexto da criatividade na educação infantil, permite uma análise mais profunda das dinâmicas pedagógicas e das atividades lúdicas que favorecem o desenvolvimento criativo.

Adicionalmente, neste capítulo, são apresentadas as conclusões gerais do estudo, que resultam da análise e interpretação dos dados. Estas considerações finais são confrontadas com os objetivos iniciais da investigação, com o intuito de avaliar a medida em que o estudo cumpriu as metas delineadas.

Deste modo, é fundamental garantir o rigor e a objetividade na apresentação dos dados obtidos, para que seja possível refletir e tirar conclusões. A análise de conteúdo tem como objetivo apresentar esses dados de forma explícita e direta, de

modo a garantir a sua correta compreensão e leitura.

1- Análise Categorical

1.1. Análise categorial grupo focal crianças Instituição A

Relativamente ao grupo focal realizado na Instituição A, composto por crianças com cinco anos de idade, foram constituídos pequenos grupos de cinco e três participantes, com o objetivo de promover uma dinâmica mais próxima e facilitar a expressão individual. No total, participaram vinte e três crianças (num total inicialmente previsto de vinte e quatro participantes, tendo-se registado a ausência de uma delas no dia da atividade).

Durante a realização do grupo focal, observou-se, de forma geral, um elevado nível de envolvimento por parte das crianças, que demonstraram entusiasmo e interesse em participar. A maioria aguardava pela sua vez para intervir, recorrendo frequentemente ao gesto de levantar a mão, o que evidencia um comportamento cooperativo e um respeito pelas regras de comunicação estabelecidas pelo grupo.

Nas secções seguintes apresentam-se tabelas ilustrativas dos dados recolhidos no grupo focal das crianças pertencentes à instituição A, seguidas da respetiva análise e discussão, de acordo com os objetivos da presente investigação.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
1 – Preferências de Local para brincar	Preferência pelo espaço exterior	“Gosto de correr lá fora, dá para correr muito e fazer jogos.” (CA3)
	Preferência pelo espaço interior	“Gosto lá dentro tem brinquedos de cozinhar e eu brinco que sou a mãe.” (CA8)
	Valorização da liberdade de escolha	“Hoje fui para onde quis, escolhi as letras.” (CA22)

Tabela 2 - Análise categorial “Preferências de Local para Brincar” - Grupo Focal Instituição A

No grupo focal realizado, no âmbito da “categoria 1 – preferências de local para brincar”, emergiam diferentes perceções sobre os espaços mais valorizados pelas crianças. As respostas evidenciam uma forte preferência pelo espaço

exterior, de que são exemplo: “Aqui fora, porque podemos trazer os brinquedos de casa e brincar” (CA4); “Lá fora, por causa que lá fora dá para jogar futebol num canto e descansar” (CA10); “Fora, porque nós podemos brincar e correr e fazer pinos e podemos brincar sem os brinquedos” (CA13).

Por outro lado, também se verificaram referências relativas ao espaço interior como local de preferência para brincar. Relativamente à pergunta: “Preferem brincar dentro da sala ou no recreio?”, os participantes responderam: “Dentro, mas gosto de apanhar sol” (CA21); “Eu gosto de brincar na sala às vezes, porque tem legos e eu faço castelos. Mas no recreio dá para correr.” (CA7).

Os dados evidenciam uma preferência marcante pelo espaço exterior, associado à liberdade de movimento e ao brincar ativo. As menções ao espaço interior, embora menos frequentes, apontam para o interesse em atividades mais estruturadas, como as construções. Algumas respostas revelam apreço por ambos os espaços, o que destaca a importância de oferecer contextos diversificados.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
2 – Criatividade nas Brincadeiras	Brincadeira simbólica e imaginativa	“Eu digo que esta caixa é o meu carro” (CA13)
	Criação de narrativas próprias	“Brinco que sou uma princesa que perdeu o sapato” (CA5)
	Recriação de jogos existentes	“Prefiro jogar à apanhada.” (CA7)
	Autonomia Criativa	“Uma vez inventei um jogo novo que quem salta mais alto ganha um ponto.” (CA10)
	Invenção ligada ao corpo	“Eu sou tipo robô e mexo-me assim.” (CA8)
	Referência cultural	“Eu invento que estou a fazer a sopa da avó, com batatas e couves.” (CA20)

	Ausência de prática criativa	“Eu nunca fiz uma brincadeira que eu inventei.” (CA12)
--	------------------------------	--

Tabela 3 – Análise Categorical “Criatividade nas Brincadeiras” – Grupo Focal Instituição A

No âmbito da “categoria 2 – criatividade nas brincadeiras”, emergiram predominantemente dois indicadores: a brincadeira simbólica e imaginativa e a criação de narrativas próprias. Estes dados revelam a presença de práticas lúdicas marcadas pela imaginação e pela construção de enredos pessoais, através dos quais as crianças exploram diferentes papéis e situações fictícias.

Relativamente à brincadeira simbólica e imaginativa, as crianças manifestaram a sua capacidade de assumir identidades variadas no contexto da brincadeira, como se observa nas afirmações: “Brinco que sou o L.” (CA2); “Às vezes sim. Às vezes invento que sou a irmã mais velha ou a mãe.” (CA11); “Eu invento a ser bebezinho.” (CA17); “Eu invento ser bonecos e faço estátua.” (CA24).

No que se refere à criação de narrativas próprias, as crianças demonstraram iniciativa na invenção de histórias e situações originais, muitas vezes com base em elementos do quotidiano ou do seu universo de interesses. Algumas das respostas ilustram esta capacidade narrativa: “Eu não brinco ao faz de conta, invento na hora. Eu inventei uma hoje que é da natureza. Era encontrar passarinhos e depois já pomos na lista.” (CA6); “Em casa eu faço isso com os meus bebés, com todos os bebés que eu tenho lá em minha casa.” (CA3); “Eu já. Foi hoje que nós brincamos. Eu brinquei com as meninas e o G. Nós fizemos uma fila, só que era separada, e depois nós tínhamos de escolher um par e se sentarem. E depois o par, nós fingíamos que íamos a um passeio.” (CA4); “Tipo eu inventei uma brincadeira um dia em que tipo estávamos a brincar e tipo a E. e a P. eram tipo dois cavalos que estavam doentes e só queriam comer chocolate. E eu era o médico.” (CA9).

Por fim, foi registado um episódio de ausência de prática criativa, ilustrado pela afirmação: “Eu nunca fiz uma brincadeira que eu inventei.” (CA12). Contudo, esta resposta deve ser contextualizada. O participante, durante o grupo focal, demonstrou pouco interesse face às questões colocadas, estando mais focado em sair rapidamente para brincar. Esse desinteresse pode ter influenciado a sua resposta, não refletindo necessariamente a ausência de capacidade criativa, mas sim uma preferência momentânea pela ação em detrimento da verbalização.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
3 – Interesses individuais	Preferência por atividades artísticas	“Eu escolhia as tintas porque era para fazer desenhos para a mamã.” (CA17)
	Preferência por construções	“Os paus e as esponjas para montar casas.” (CA11)
	Brinquedo como elemento de representação social	“As minhas bonecas, eu digo que elas são minhas filhinhas.” (CA6)
	Preferência pela leitura	“Eu escolho o livro dos animais.” (CA9)

Tabela 4 – Análise Categorical “Interesses Individuais” – Grupo Focal Instituição A

No que respeita à “categoria 3 – interesses individuais”, destacou-se, de forma recorrente, no discurso das crianças, a preferência por atividades artísticas. Esta preferência manifestou-se de modo espontâneo em várias respostas, o que destaca o gosto pelo desenho e pela criação visual, que parece ocupar um lugar de destaque nas brincadeiras dos participantes.

À questão “Se só pudessem escolher um brinquedo para brincar o dia todo, qual escolhiam?”, várias crianças da Instituição A expressaram de forma entusiástica o seu gosto e preferência pelas atividades de expressão plástica, mencionando: “Eu adoro desenhar, para isso precisava de cartolina e essas coisas.” (CA16); “Fazer desenhos.” (CA22); “Eu escolhia os lápis de cor, porque eu gosto de fazer desenhos com muitos animais e árvores. Eu desenhava uma floresta toda!” (CA2); “O meu caderno, porque gosto de desenhar pessoas e o meu cão.” (CA15); “Eu gosto de desenhar a minha casa e os meus amigos da escola, por isso eu escolhia os lápis e o caderno para fazer tudo no dia todo!” (CA8).

Paralelamente, destacou-se também a preferência por atividades de construção, sendo que as respostas dos participantes indicaram claramente um interesse por esta área: “Eu escolhia as peças de Lego, porque às vezes faço castelos grandes com torres.” (CA7); “Blocos porque posso fazer pontes e até estradas para os carros passarem, ou muros gigantes.” (CA12); “Eu também os blocos, para construir casas e depois meto os bonecos lá dentro e depois faço lá dentro uma festa. (CA4)”.

Relativamente ao terceiro indicador mais mencionado durante o grupo focal, o brinquedo como elemento de representação social, as crianças demonstraram um interesse particular em utilizar os brinquedos para imitar e representar papéis sociais observados no seu quotidiano, como o de adultos e figuras familiares. As crianças mencionaram: “Eu já sei. Era um carrinho. Brincava como se fosse uma rua e podia brincar com os outros amigos.” (CA18); “Eu escolhia o meu jogo da cozinha, porque eu gosto de fingir que sou um chef e depois eu cozinho para a minha família. Faço sopa e assim.” (CA10); “Eu escolhia o telefone, mas o de brincar, porque eu gosto de fingir que sou a minha mãe a falar ao telefone, com o meu papá.” (CA14). Neste contexto, as respostas refletiram a capacidade das crianças de utilizar os brinquedos não apenas como instrumentos lúdicos, mas também como meio simbólicos de expressão e aprendizagem social.

Esta escolha dos participantes, tendo em conta os seus interesses individuais, suscitou uma questão pertinente no que respeita às preferências pelas diferentes áreas disponíveis na sala. Relativamente à questão “Qual é a vossa área preferida para brincar dentro da sala?”, apresenta-se a seguir a tabela que sintetiza as respostas obtidas.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
4 – Preferência pelas Áreas	Área das pinturas/desenho	“Prefiro dos desenhos.” (CA16)
	Área das Construções	“Todas, mas vou só dizer uma: construções.” (CA3)
	Área das Letras	“A área das palavras, das letras do nosso nome.” (CA10)
	Área da Biblioteca	“Gosto muito dos livros. Da biblioteca.” (CA21)

Tabela 5 – Análise Categral “Preferência pelas Áreas” – Grupo Focal Instituição A

Os dados recolhidos através do grupo focal da instituição A, revelam uma clara divisão nas preferências das crianças por dois espaços principais: a área das pinturas/desenho e a área das construções, ambas com várias referências durante as conversas. Estas áreas foram referidas com frequência pelos participantes,

evidenciando um equilíbrio entre atividades ligadas à expressão plástica e aquelas que envolvem a construção e a manipulação de materiais, o que demonstra o interesse das crianças tanto por formas de expressão artística como por atividades que envolvem a experimentação, a criatividade e a resolução de problemas. A área das letras, apesar de ter sido referida em menor número de vezes, surge associada a um interesse emergente pelas competências de literacia – “Eu tenho três que eu prefiro, desenhos, letras e construções. Eu gosto muito das letras porque aprendemos coisas a ler, a escrever, muito cedo, e depois já sabemos algumas coisas das letras.” (CA8) –, enquanto a área da biblioteca, embora menos mencionada, evidencia o gosto do grupo pelo manuseamento de livros e pelo contacto com narrativas – “Eu prefiro a biblioteca porque tem muitos livros engraçados e eu sento-me lá a ver as histórias.” (CA13).

Esta distribuição sugere que as crianças atribuem significado às áreas da sala em função das suas experiências pessoais, interesses e possibilidades de ação, o que reforça a importância de ambientes ricos, diversificados e organizados em função do brincar e da exploração autónoma.

Partindo da análise das preferências pelas diferentes áreas da sala, torna-se pertinente explorar a forma como as próprias crianças percecionam e idealizam o espaço onde brincam diariamente. Neste sentido, foi colocada a questão: “Se pudessem mudar qualquer coisa na vossa sala, o que mudavam?”, com o intuito de compreender de que forma as crianças se posicionam relativamente à organização e funcionalidade do espaço em que estão inseridas.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
5 – Transformação do espaço	Desejo de personalização do espaço	“Queria pôr mais desenhos nas paredes.” (CA5)
	Necessidade de mais movimento	“Podíamos fazer uma pista de dança.” (CA11)
	Fantasias e desejos livres	“Podia ter uma porta que levava a um túnel secreto.” (CA14)

	Transformações amplas do espaço	“Queria que fosse uma sala diferente todos os dias.” (CA20)
--	---------------------------------	---

Tabela 6 – Análise Categral “Transformação do espaço” – Grupo Focal Instituição A

A questão colocada aos participantes revela uma consciência clara do espaço que habitam e uma vontade expressiva de o transformar de acordo com os seus interesses e necessidades. A análise das respostas evidencia que o indicador mais recorrente foi o desejo de personalização do espaço, refletindo a importância atribuída pelas crianças à possibilidade de intervir no ambiente em que estão inseridas – “Mudava a área dos carros para a área das plantas, que era para plantar as plantas.” (CA3); “Gostava de mudar os desenhos para as construções porque estou sempre a desenhar.” (CA7).

A necessidade de mais movimento emergiu como segundo indicador mais presente, o que reflete a valorização de um espaço que permita maior liberdade corporal e atividade física – “Eu mudava as esponjas e punha lá um bocado de recreio. Porque assim podemos correr e na sala não podemos correr. Tipo uma parte que tinha espaço para nós correremos.” (CA19).

O indicador fantasias e desejos livres, destaca-se pela sua natureza imaginativa, o que revela a capacidade das crianças de projetarem alterações simbólicas ou irreais sobre o espaço, por exemplo: “Eu queria meter um jacuzzi na sala, e um escorrega com água para escorregar e depois era um enorme parque aquático!”. (CA4).

Para além do espaço físico, também o tempo dedicado ao brincar constitui um dos pilares fundamentais para a vivência plena da infância em contexto educativo. Com o intuito de explorar esta dimensão, foram colocadas duas questões aos participantes: “Açam que têm bastante tempo para brincar aqui na escola ou gostavam de ter mais tempo?” e “Quando o tempo para brincar termina, como reagem?”.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
6 – Tempo para Brincar	Desejo de prolongamento do tempo	“Gostava de brincar até à hora de ir embora.” (CA4)
		“Brincamos muito, mas às vezes temos que ir para o lanche.” (CA19)

	Reconhecimento da gestão do tempo	
	Valorização da continuidade da atividade lúdica	“Não gosto porque quero continuar a construir e tenho de guardar tudo.” (CA20)

Tabela 7 – Análise Categral “Tempo para Brincar” – Grupo Focal Instituição A

Com base na análise das respostas das crianças associadas à “categoria 6 – tempo para brincar”, constata-se uma valorização expressiva deste momento no quotidiano das crianças.

O indicador com maior incidência foi o desejo de prolongamento do tempo, o que evidencia que a maioria das crianças gostaria de dispor de mais tempo livre para brincar, revelando não só o prazer associado à atividade lúdica, como também a perceção de que o tempo atualmente disponível é insuficiente para a sua satisfação plena – “Mais tempo, eu gostava de dormir cá na escola.” (CA3); “Nós temos quase sempre atividades e mais atividades. Eu gostava que a escola tivesse mais dez minutos ou muitos minutos. Acabava só às dez da noite.” (CA22).

O segundo indicador identificado com maior frequência foi o reconhecimento da gestão do tempo, através do qual as crianças demonstram consciência do papel das educadoras na organização das rotinas e na distribuição do tempo para as diferentes atividades – “Acho. Nós gostávamos de ter o tempo que as professoras dessem-nos.” (CA10); “A S. é que sabe quando é para brincar ou para fazer trabalhos.” (CA16).

Por sua vez, o indicador valorização da continuidade da atividade lúdica, surge como reflexo do envolvimento afetivo e do interesse prolongado das crianças por determinadas brincadeiras. Esta ideia é expressa na afirmação: “Eu não me cansava de fazer elásticos o dia inteiro!” (CA6).

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	Satisfação com a transição	“Sim, eu gosto de arrumar tudo direitinho.” (CA10)
	Tristeza pelo fim da brincadeira	“Não gosto porque estava a brincar com a minha amiga.” (CA18)

7 – Percepções emocionais	Fome e necessidade fisiológica	“Às vezes até quero parar porque já estou cansado.” (CA5)
	Imaginação sobre organização ideal	“Podíamos deixar tudo montado para brincar amanhã.” (CA2)

Tabela 8 – Análise Categral “Percepções Emocionais” – Grupo Focal Instituição A

A análise das respostas das crianças sobre as percepções emocionais relativas ao fim do tempo para brincar revela uma diversidade de sentimentos, que vão desde a satisfação até à tristeza. O indicador que emergiu com maior destaque foi a satisfação com a transição, o que sugere que, embora o brincar seja valorizado, as crianças conseguem aceitar e até adaptar-se ao término das atividades lúdicas, muitas vezes com uma postura positiva em relação à mudança de atividades – “Eu fico feliz porque eu gosto de arrumar. Em minha casa, na escola e nas outras casas dos meus amigos.” (CA17); “Nós gostamos de arrumar. Alguns não.” (CA19); “Eu adoro arrumar!” (CA9); “Nós arrumamos e ficamos calados com um sorriso.” (CA11).

Apesar disso, o indicador tristeza pelo fim da brincadeira, também se fez presente, revelando que, para algumas crianças, o momento de transição é experienciado com desapontamento ou frustração – “Eu sinto alguma tristeza, porque queria brincar mais tempo.” (CA22).

Outro indicador relevante foi o da fome e necessidade fisiológica, que aponta para a percepção de que as transições também são associadas a necessidades básicas, como a alimentação ou o descanso, que interrompem a continuidade do brincar – “Eu sinto-me bem, porque eu também quero comer. Imagina que há uma audição, é sempre no refeitório. Nós lanchamos na sala, assim não precisamos de sair e é divertido quando lanchamos na sala. Eu gostava que fosse sempre assim.” (CA20); “Eu sinto duas coisas, sinto-me triste porque eu queria um bocadinho mais de tempo e sinto-me feliz porque tenho sempre muita fome.” (CA21).

Por último, destaca-se o indicador imaginação sobre organização ideal, que revela que algumas crianças refletem sobre o espaço e o tempo para brincar e imaginam novas ideias de organização que poderiam garantir mais tempo nas suas atividades preferidas, como é exemplo: “Eu gostava que fosse assim, a S. dizia “hora do almoço” e depois a S. e a L. iam buscar o almoço e nós comíamos na área

que nós estávamos.” (CA23).

1.2. Análise categorial grupo focal crianças Instituição B

No grupo focal realizado na Instituição B, numa sala mista, com crianças com três, quatro e cinco anos de idade, os participantes foram organizados em pequenos grupos de quatro e cinco elementos. Participaram um total de vinte crianças, embora inicialmente estivessem previstas vinte e cinco, tendo-se registado a ausência de cinco crianças no dia da atividade. Nas primeiras interações, foi notório o impacto da presença dos colegas mais velhos, pois algumas crianças mais novas tendiam a seguir o exemplo deles, especialmente em atividades de imaginação, como quando criavam histórias.

Durante a realização do grupo focal, observou-se que as crianças mais novas, com 3 anos de idade, apresentaram maior dificuldade em manter o foco nas questões propostas, frequentemente interrompendo e distraíndo-se com que as rodeava. No entanto, as crianças com 4 e 5 anos desempenharam um papel importante ao ajudar a concentrar os mais pequenos, incentivando-os a aguardarem pela sua vez de falar e a respeitar as regras de comunicação bem conhecidas por eles. Este comportamento colaborativo entre os diferentes grupos etários permitiu que a dinâmica fluísse de forma mais organizada, o que facilitou na participação e na interação entre todos.

Nas secções seguintes, são apresentadas tabelas que ilustram os dados recolhidos durante o grupo focal com as crianças da instituição B, seguidas pela análise e discussão correspondentes, em consonância com os objetivos desta investigação.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
1 – Preferências de Local para brincar	Preferência pelo espaço exterior	“Lá fora dá para correr mais.” (CB3)
	Preferência pelo espaço interior	“Gosto mais da sala porque tem legos.” (CB20)
	Preferência por atividades físicas	“Lá fora posso saltar e correr.” (CB16)

Tabela 9 - Análise Categorical “Preferências de Local para Brincar” - Grupo Focal Instituição B

A análise das respostas das crianças do grupo focal da Instituição B revelou uma predominância pela preferência pelo espaço exterior como local privilegiado para a brincadeira. Este dado sugere uma forte inclinação para ambientes ao ar livre, de que são exemplo: “Fora, posso correr e fazer o que eu quiser.” (CB5); “Lá fora, eu posso brincar com os carros na areia e isso é divertido.” (CB14).

Em contrapartida, algumas crianças indicaram uma preferência pelo espaço interior, neste caso, a sua sala, o que evidencia uma valorização do ambiente estruturado – “Dentro porque aqui tem mais brinquedos e eu gosto muito dos bonecos.” (CB10).

Adicionalmente, embora menos frequente, o indicador preferência por atividades físicas, destaca uma menor ênfase nesse tipo de atividade em comparação com outras preferências, dito: “Eu prefiro lá fora porque posso fazer corridas e também brincar à bola.” (CB19).

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
2 – Criatividade nas Brincadeiras	Brincadeira simbólica e imaginativa	“Eu sou a mãe e ela é o bebé... ele tá a dormir.” (CB16)
	Criação de narrativas próprias	“Nós fizemos uma brincadeira que era uma casa no espaço.” (CB3)
	Ausência de prática criativa	“Eu faço como os outros fazem.” (CB1)
	Autonomia criativa	“Eu inventei um jogo que é de monstros bons, que ajudam os amigos quando estão tristes.” (CB22)
	Recriação de jogos existentes	“Brinco como no filme do Spider-Man.” (CB7)
	Referência cultural	“Brinco às novelas que a minha mãe vê.” (CB24)

Tabela 10 - Análise Categorical “Criatividade nas Brincadeiras” - Grupo Focal Instituição B

As questões colocadas às crianças foram – “Quando estão a brincar, preferem imaginar que são outra pessoa ou não?” e “Já inventaram alguma

brincadeira? Se sim, qual?” – permitiram explorar as manifestações da criatividade no contexto do brincar.

A tabela 10 revela uma distribuição diversificada nas manifestações de criatividade durante as brincadeiras das crianças, com destaque para a brincadeira simbólica. Esta prática reflete o uso da imaginação em papéis, o que indica um alto grau de envolvimento com a criação de cenários fictícios, como é exemplo: “Eu sou um dragão! Fogo e tudo! E vou a todos os sítios a voar” (CB2); “Eu gosto de ser uma fada e faço magia e tenho pozinhos de pre-lim-pim-pim.” (CB9); “Eu sou o super-herói, salvo o mundo todo dos malvados!” (CB10).

O indicador criação de narrativas próprias também esteve presente, o que mostra que algumas crianças também desenvolvem enredos próprios durante as suas brincadeiras – “Eu sou a mamã das minhas bonecas, elas têm de comer, vesti-las e pô-las a dormir e assim.” (CB5); “Inventei que sou a professora e ensino as bonecas.” (CB11).

Em contrapartida, observou-se a ausência de prática criativa em algumas crianças, fenómenos que poderá estar associado a fatores como a idade, o nível de desenvolvimento cognitivo ou mesmo o contexto do grupo focal. Em algumas situações, registaram-se atitudes de desinteresse ou dificuldade em responder às questões colocadas.

Os indicadores autonomia criativa e recriação de jogos existentes, revelam ambos a capacidade das crianças para adaptar e reinventar experiências lúdicas, assumindo papéis ativos nas suas brincadeiras, de que são exemplos: “Eu inventei que era o médico e os outros amigos eram doentes.” (CB17); “Eu fiz uma brincadeira onde as minhas bonecas vão ao supermercado comprar chocolates e depois ficam cheias de dores de barriga e têm de ir ao médico!” (CB12); “Eu sou um dragão que voa no meu carro e vou ao espaço buscar gelados! Depois, vou à escola e conto tudo aos meus amigos!” (CB23).

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	Preferência por interações e relações sociais	“Escolhia os bebés também.” (CB22)
	Preferência por construções	“Eu queria os legos para brincar sozinho.” (CB16)

3 – Interesses individuais		
	Brinquedo como elemento de representação social	“Escolhia a caixa das letras para aprender o nome da minha mana.” (CB7)
	Preferência pela leitura	“Eu os livros. Escolho sempre os livros.” (CB2)

Tabela 11 - Análise do Tema Interesses Individuais - Grupo Focal Instituição B

A tabela 11, relativa à “categoria 3 – interesses individuais” expressos pelos participantes do grupo focal da Instituição B, revela uma tendência nas preferências das crianças, com destaque para a preferência por interações e relações sociais. Este indicador sugere que, para a maioria das crianças, as relações com o outro assumem um papel central nas suas brincadeiras. À questão “Se só pudessem escolher um brinquedo para brincar o dia inteiro, qual escolhiam?”, estes participantes responderam: “Escolhia as minha amigas bonecas.” (CB14); “Eu era a bola, porque dá para jogar de várias maneiras e brincar com os meus amigos.” (CB23).

O indicador brinquedo como elemento de representação social, também se manifesta de forma relevante, o que reflete a capacidade de usar brinquedos para criar narrativas e representar papéis, como é exemplo: “Eu brincava com os carrinhos, fazia uma pista grande e enorme!” (CB11).

Por sua vez, a preferência pela leitura surge com menor frequência, embora evidencie o interesse por atividades cognitivas que estimulam a imaginação e o desenvolvimento linguístico – “Eu era a biblioteca porque eu gosto de escolher um livro cheio de imagens e depois eu invento histórias malucas para todos os desenhos que eu vi.” (CB15); “Os livros da biblioteca porque eles falam sobre sereias e eu queria ser uma sereia, mas só que não sei se isso dá.” (CB3).

Esta partilha de interesses individuais por parte dos participantes, suscitou outra questão que diz respeito às áreas da sala. Assim, no seguimento da pergunta “Qual é a vossa área preferida para brincar dentro da sala?”, apresenta-se a tabela que resume as respostas recolhidas.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
4 – Preferência pelas Áreas	Área da Casinha	“Gosto da casinha.” (CB7)
	Área das Construções	“Eu faço torres até ao teto.” (CB19)
	Área das Pinturas/Desenho	“Os desenhos, é o que eu gosto mais.” (CB23)
	Área das Letras	“As letras, para fazer o meu nome.” (CB8)
	Área da Biblioteca	“Gosto dos sofás da biblioteca.” (CB5)

Tabela 12 - Análise Categorical “Preferência pelas Áreas” - Grupo Focal Instituição B

No que se refere à “categoria 4 – preferências pelas áreas” disponíveis na sala, os dados indicam que a área da casinha se destaca como a preferida, o que sugere um forte interesse por atividades que envolvem a simulação de papéis ou situações do quotidiano. A área das construções surge em seguida, destacando-se como uma escolha relevante, o que sugere que as crianças se sentem atraídas por atividades que envolvem o pensamento lógico e à experimentação. A área das pinturas/desenho, embora mencionada menos vezes, traduz também o gosto dos participantes pela expressão artística – “Área dos desenhos, claro! Faço sempre coisas lindas para alguém especial.” (CB17).

Por outro lado, a área das Letras e a área da Biblioteca, apesar de serem mencionadas de forma menos expressiva, indicam interesse e curiosidade por momentos mais calmos, de concentração e leitura.

Com base nas preferências manifestadas pelas crianças relativamente às diversas áreas da sala, tornou-se relevante compreender de que forma imaginam o espaço onde decorre grande parte das suas atividades lúdicas. As crianças tiveram, assim, a oportunidade de expressar aquilo que gostariam de ver alterado na sua sala, sendo as respeitadas respostas apresentadas na tabela 13.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
5 – Transformação do Espaço	Desejo de personalização do espaço	“Eu queria pôr os meus desenhos todos na parede” (CA3)
	Transformação do espaço	“Podemos mudar os móveis de sítio.” (CA24)
	Valorização da continuidade da atividade lúdica	“Não queria arrumar nunca, só brincar.” (CA)
	Desejo de ambiente visual estimulante	“Eu pendurava bonecos no teto.” (CA23)

Tabela 13 - Análise Categorical “Transformação do Espaço” - Grupo Focal Instituição B

A análise da tabela 13, relativa à “categoria 5 – transformação do espaço”, revela diferentes perspetivas infantis quanto à organização e funcionalidade do espaço lúdico.

O desejo de personalização do espaço, com várias menções, evidencia a vontade de algumas crianças em adaptar a sala aos seus gostos e interesses pessoais, como é exemplo: “Mudava para ter mais livros, gosto de ouvir histórias.” (CB2); “Eu mudava a janela para ver mais o sol e correr no recreio.” (CB12). A par deste, o desejo de transformação do espaço – igualmente com várias menções – sugere uma necessidade de renovação do ambiente: “Queria que o chão fosse uma piscina de bolas e as cadeiras fossem escorregas.” (CB22); “Punha um botão vermelho gigante na sala que quando se carrega, aparecem balões para brincar.” (CB19); “Imagina que a sala era um comboio, que anda de verdade e leva os brinquedos e os meninos e a ti a passear.” (CB4).

A valorização da continuidade da atividade lúdica, observada em algumas respostas, sublinha a importância de brincar sem interrupções, o que demonstra que, para algumas crianças, o espaço ideal deve permitir brincar livremente, sem restrições de tempo, como é exemplo: “Eu mudava a cama para brincar, não gosto de ter de arrumar ela.” (CB8).

Esta diversidade de respostas confirma a capacidade das crianças para refletir criticamente sobre o ambiente em que estão inseridas ou em sugerir

alterações com base nas suas experiências e respetivas necessidades.

Com o propósito de aprofundar a compreensão sobre a importância atribuída ao tempo destinado à brincadeira no contexto quotidiano escolar, foi explorada a dimensão temporal associada à atividade lúdica. Pelo facto da gestão do tempo ser, a par com o espaço, um elemento central na infância, foram formuladas duas questões relacionadas com o tema.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
6 – Tempo para Brincar	Desejo de prolongamento do tempo para brincar	“Eu queria mais tempo sim por favor.” (CB15)
	Valorização da continuidade da atividade lúdica	“Tava a fazer um castelo e depois parei.” (CB2)
	Reconhecimento da gestão do tempo	“Acho que temos tempo, mas às vezes é pouquinho.” (CB1)

Tabela 14 - Análise Categorical “Tempo para Brincar” - Grupo Focal Instituição B

A análise dos dados relativos à dimensão temporal da brincadeira revela uma tendência, por parte das crianças, no que respeita ao desejo de prolongamento do tempo para brincar, o que reflete claramente a importância que os participantes atribuem ao tempo de brincadeira, como são exemplos: “Mais tempo! Quero brincar com os meus amigos.” (CB16); “Eu gostava de brincar o dia todo, até de noite! O dia podia ter 140 horas.” (CB12).

Relativamente à valorização da continuidade da atividade lúdica, um indicador também frequentemente mencionado, observa-se que as crianças manifestam um desconforto com a interrupção das brincadeiras. As respostas como “Eu queria que tivesse mais tempo para brincar com a areia, fazer castelos e buracos bem grandes.” (CB7) e “Eu preferia ter mais tempo para desenhar e fazer castelos com lápis e inventar histórias.” (CB17), apontam para uma preferência por prolongar as atividades em que estão envolvidas, sugerindo que o fim do tempo para brincar não é sempre bem recebido.

Por outro lado, embora em menor número, os participantes demonstraram uma perceção mais consciente da gestão do tempo, reconhecendo o papel dos educadores na organização das atividades e no planeamento das rotinas. A

resposta “Eu sei que quando a professora diz que é hora de arrumar, é porque já brincámos muito e temos de deixar espaço para os outros brinquedos, mas às vezes eu gostava de ter mais um bocadinho para brincar.” (CB24) reflete uma aceitação das limitações temporais impostas, por exemplo.

Para completar a análise sobre a gestão do tempo dedicado à atividade livre, torna-se pertinente compreender de que forma se sentem os participantes quando esse momento termina. A seguinte tabela 15, apresenta as respostas das crianças relativamente ao que sentem quando a brincadeira é interrompida.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
7 – Perceções Emocionais	Tristeza pelo fim da brincadeira	“Fico triste.” (CB2)
	Aceitação da transição	“Eu digo “ok” e vou arrumar.” (CB3)
	Fome e necessidade fisiológica	“Quando é para fazer xixi eu arrumo.” (CB24)
	Sentimento de desconforto	“Não, eu odeio e choro às vezes.” (CB22)

Tabela 15 - Análise Categorical “Perceções Emocionais” - Grupo Focal Instituição B

A análise dos dados recolhidos através do grupo focal realizado à instituição B revela que, a maior parte dos participantes, concordam com o sentimento de tristeza relacionado ao fim da brincadeira. Este dado evidencia o forte envolvimento emocional das crianças associado ao ato de brincar, como por exemplo: “Fico triste, mas depois vou brincar em casa.” (CB1).

Por outro lado, algumas crianças demonstraram aceitar a transição para outra atividade de forma serena, o que poderá indicar uma adaptação progressiva às rotinas da sala: “Eu gosto de arrumar, mas não queria que a brincadeira acabasse.” (CB4).

Importa referir que as respostas adquiridas pelos participantes da instituição B, devem ser também interpretadas à luz da composição heterogénea dos grupos focais, que, neste caso, incluíram crianças de três, quatro e cinco anos de idade. É plausível considerar que os mais novos, ainda em fase de desenvolvimento da sua

autonomia verbal, possam ter sido influenciados pelas respostas dos colegas mais velhos, reproduzindo ideias ou sentimentos expressos anteriormente, o que poderá ter condicionado, em certa medida, a autenticidade individual de algumas respostas.

1.3. Análise categorial grupo focal crianças Instituição C

Em relação ao grupo focal realizado na Instituição C, composto por crianças de três e quatro anos de idade, foi decidido organizar pequenos grupos de três participantes apenas, devido à faixa etária mais baixa de algumas crianças (principalmente as de três anos). Este formato visou proporcionar um ambiente mais confortável e acessível, o que facilitou a comunicação e a expressão individual, essencial para crianças mais novas que ainda estão a desenvolver habilidades de interação e concentração.

No total, foram envolvidas dezoito crianças, seis a menos do que o número inicialmente planeado, devido à ausência desses participantes no dia da atividade. Curiosamente, algumas crianças mais novas mostraram grande entusiasmo, enquanto outras precisaram de mais tempo para se ambientar e se sentir à vontade.

Durante a realização do grupo focal, observou-se um ambiente mais dinâmico, com comportamentos variados por parte das crianças. Enquanto algumas estavam atentas e prontas para participar, outras mostraram-se mais dispersas, com dificuldade em manter a concentração durante a atividade. Algumas preferiram brincar com os objetos disponíveis, em vez de se envolverem nas discussões do grupo, o que dificultou um pouco a interação fluída. Outras crianças demonstraram uma natural dificuldade em permanecer sentadas por muito tempo, mas isso foi facilmente resolvido com pequenas pausas ou atividades que as incentivaram a interagir de forma mais dinâmica. Houve também casos em que as crianças mais novas interagiram entre si, ignorando as perguntas e apenas conversando sobre o que viam na sala. Apesar disso, outras tentaram contribuir, mas muitas vezes com um foco mais na brincadeira do que nas questões propostas, o que reflete o seu estágio de desenvolvimento e a natureza exploratória da idade.

Abaixo serão apresentadas tabelas que sintetizam os dados obtidos durante os grupos focais realizados com as crianças da Instituição C. A análise e discussão subsequentes terão como base esses dados, que estão alinhados com os objetivos estabelecidos para esta investigação.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
1 – Preferências de Local para Brincar	Preferência pelo espaço exterior	“No escorrega e baloiço.” (CC1)
	Preferência pelo espaço interior	“Aqui dentro.” (CC15)
	Gosto por ambos os espaços	“Dos dois.” (CC4)

Tabela 16 - Análise Categorical “Preferências de Local para Brincar” - Grupo Focal Instituição C

A análise da tabela referente às “preferências de local para brincar” evidencia uma clara predominância pela escolha do espaço exterior, com respostas dos participantes que justificaram: “No recreio, porque tem o escorrega grande que vai muuuuito depressa e as árvores são pistas secretas.” (CC2); “No recreio porque lá eu posso gritar alto e ninguém diz “mais baixinho”. (CC6). Esta tendência poderá estar associada à maior liberdade de movimento, ao contacto com elementos naturais e à possibilidade de realizar atividades de carácter físico.

Por sua vez, e de forma equilibrada com o indicador anteriormente analisado, as crianças também indicaram preferência pelo espaço interior, o que poderá refletir uma maior familiaridade com os materiais e contextos estruturados da sala, bem como uma perceção de conforto e segurança – “Dentro da sala, porque as bonecas dormem melhor aqui.” (CC5); “Na sala, porque posso levar os meus brinquedos lá para fora.” (CC24).

Importa ainda salientar que alguns participantes expressaram gosto por ambos os espaços, interior e exterior, o que revela a valorização da diversidade de possibilidades que cada ambiente oferece, como refere uma das crianças: “Lá fora, porque posso correr com o vento e lá dentro também porque eu gosto de brincar escondido atrás das mesas.” (CC17).

Esta distribuição reforça a relevância de assegurar uma oferta equilibrada entre oportunidades de brincadeira em contexto interior e exterior, de forma a responder adequadamente às diferentes necessidades, preferências e ritmos de desenvolvimento das crianças.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
2 – Criatividade nas Brincadeiras	Brincadeira simbólica e imaginativa	“Sou a mãe e ponho os bebés a dormir.” (CC5)
	Imitação de papéis sociais	“Gosto de ser o senhor do autocarro e levo os meninos à praia.” (CC9)
	Representação de atividades familiares	“Fiz um jogo de dormir com os bonecos, mas eles falavam.” (CC17)
	Mistura entre fictício e identidade pessoal	“Inventei um jogo que tem monstros invisíveis que só fogem se dissermos palavras estranhas.” (CC6)
	Recusa da brincadeira simbólica	“Não porque eu sou o M. e gosto assim.” (CC13)

Tabela 17 - Análise Categral “Criatividade nas Brincadeiras” - Grupo Focal Instituição C

A tabela acima, que ilustra a “categoria 2 – criatividade nas brincadeiras”, evidencia uma predominância da brincadeira simbólica e imaginativa entre as crianças participantes, cujas respostas às questões “Quando estão a brincar, preferem imaginar que são outra pessoa ou não?” e “Já inventaram alguma brincadeira?”, foram: “As bonecas, porque uma é bebé e a outra vai trabalhar de carro.” (CC8); “Sou a mãe e ponho os bebés a dormir.” (CC5).

A imitação de papéis sociais, mencionada por várias crianças, surge como uma apropriação de papéis do mundo adulto, como são exemplos: “Eu brinco que sou a professora e os bonecos estão a fazer trabalhos que eu mandei-lhes.” (CC18); “Eu escolho a bola porque vejo com o meu pai em minha casa.” (CC16).

A representação de atividades familiares, presente nas falas de algumas crianças, evidencia a influência do contexto doméstico nas brincadeiras que, neste caso, – “O cesto da bonecas, porque são todas minhas filhas e eu sou a mamã delas. Uma vez, eu inventei que fomos ao supermercado comer gelado.” (CC19) – funciona como um meio de expressão simbólica da realidade.

A mistura entre fictício e identidade pessoal também esteve presente, o que

indica um processo de integração criativa entre o real e o imaginado, o jogo simbólico – “O livro gigante dos dinossauros que têm bocas que mexem!” (CC2); “As peças grandes de encaixar que fazem casas que eu posso entrar.” (CC3).

Por fim, regista-se apenas uma ocorrência de recusa de brincadeira simbólica, o que poderá indicar uma preferência por outros tipos de brincadeira ou uma menor maturidade simbólica – “Não porque eu sou o M. e gosto assim.” (CC13).

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
3 – Interesses individuais	Brinquedo como cenário simbólico	“O meu memé de dormir.” (CC6)
	Interesse por elementos visuais	“O puzzle colorido dos dinossauros.” (CC12)
	Preferência por construções	“Os blocos porque eu gosto.” (CC15)
	Brinquedo como relação afetiva	“Este urso porque ele dorme sempre comigo.” (CC14)

Tabela 18 - Análise Categral “Interesses Individuais” - Grupo Focal Instituição C

A presente tabela revela os principais indicadores associados aos “Interesses Individuais” das crianças no contexto da brincadeira, demonstrando como a escolha e a utilização dos brinquedos reflete motivações internas e preferências pessoais mediante a questão colocada: “Se tivessem de escolher apenas um brinquedo para brincar o dia todo, qual escolhiam?”.

O indicador interesse por elementos visuais sugere uma atração por cores, formas, texturas ou detalhes visuais dos materiais disponibilizados, como é o caso: “O livro gigante dos dinossauros que tem bocas que mexem!” (CC5). Este aspeto revela uma dimensão estética do brincar associado à estimulação sensorial e ao potencial criativo, dado que elementos visuais apelativos podem fomentar a exploração e a invenção de novas formas de interação com os materiais.

A preferência por construções indica que algumas crianças demonstram interesse em atividades estruturadas em torno da montagem e criação de formas ou estruturas – “As peças grandes de encaixar que fazem casas que eu posso entrar.” (CC8). Esta preferência está também ligada à criatividade na medida em

que desafia a criança a planear, experimentar e resolver problemas.

O indicador brinquedo como relação afetiva revela que, para algumas crianças, o brinquedo assume um valor emocional, que funciona como objeto de conforto, ligação simbólica ou extensão da afetividade – “Este urso porque ele dorme sempre comigo.” (CC14); “O meu carrinho que está ali porque o meu pai deu-me.” (CC18). Esta dimensão afetiva do brincar é igualmente relevante, pois contribui para a construção da identidade e da expressão emocional, elementos fundamentais no processo criativo.

Como mencionado anteriormente, a descoberta dos interesses individuais evidenciada na tabela 18, suscitou uma nova questão relacionada com a preferência dos participantes pelas diferentes áreas da sala.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
4 – Preferência pelas Áreas	Área das Construções	“Onde eu tou hoje é onde eu gosto mais.” (CC1)
	Área da Biblioteca	“Ali, no canto da biblioteca, é tão silêncio.” (CC21)
	Área da Casinha	“Nas camas dos bebés.” (CC8)
	Área do Desenho	“Com os lápis e tintas.” (CC12)

Tabela 19 - Análise Categral “Preferência pelas Áreas” - Grupo Focal Instituição C

A tabela apresentada incide sobre a “categoria 4 – preferência pelas áreas”, onde se evidencia quais os espaços mais procurados durante o tempo de brincadeira livre, o que permite compreender de que forma o ambiente educativo influencia os seus interesses e potencia o desenvolvimento da criatividade.

A área das Construções revela-se como o espaço mais valorizado pelas crianças. Esta preferência pode estar associada à possibilidade de criação livre, exploração de formas, estruturas e combinações – aspetos fundamentais no processo criativo.

Por fim, a Área do Desenho, embora menos procurada, representa um espaço de expressão gráfica e visual, onde a criança pode explorar cores, formas e traços de forma livre – “A mesa de desenhar porque eu invento mundos lá.”

(CC24). Esta área ter menos procura pode estar relacionado com a faixa etária das crianças participantes, maioritariamente com três anos de idade, o que implica um estágio inicial no desenvolvimento da motricidade fina. Nesta fase, algumas crianças ainda não dominavam totalmente o uso do lápis, por exemplo, o que pode limitar o seu interesse e envolvimento nesta área específica.

Dando continuidade à análise das preferências das crianças pelas diferentes áreas da sala, emergiu a necessidade de refletir sobre a organização e a possível transformação do espaço educativo, de modo a torná-lo mais ajustado aos interesses manifestados e potenciador de experiências criativas mais ricas, surgiu, então, a questão “Se pudessem mudar qualquer coisa na vossa sala, o que mudavam?”.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
5 – Transformação do Espaço	Desejo de personalização do espaço	“Queria pintar a parede muito.” (CC18)
	Fantasias e desejos livres	“Podíamos ter um castelo no meio da sala.” (CC8)
	Criação de ambientes propícios à leitura	“Punha mais livros com almofadas para deitar a ler.” (CC13)
	Elementos de brincadeira ativa	“Fazia um trampolim aqui no meio.” (CC2)

Tabela 20 - Análise Categral “Transformação do Espaço” - Grupo Focal Instituição C

Com base nos dados apresentados, a tabela 20, referente à “categoria 5 – transformação do espaço”, permite perceber de que forma as crianças projetam os seus interesses e desejos no ambiente que as rodeia e demonstram vontade de o adaptar e transformar em função das suas brincadeiras e da sua imaginação.

O indicador mais frequentemente mencionado – desejo de personalização do espaço – evidencia que as crianças manifestam a necessidade de apropriação do espaço, procurando moldá-lo segundo as suas ideias, vontades ou estados emocionais: “Mudava as paredes para serem todas arco-íris.” (CC17). Esta personalização, muitas vezes expressa verbalmente ou através da deslocação de objetos e materiais, revela uma forte ligação entre a criança e o ambiente.

A criação de ambientes propícios à leitura, surge como uma intenção clara de construir espaços de recolhimento, tranquilidade e foco, o que sugere que, mesmo em tenra idade, algumas crianças valorizam a criação de cantos que favorecem a atenção e a contemplação – “Queria um cantinho só com lanternas e luzes para ler histórias no escuro.” (CC19).

Por fim, o indicador elementos de brincadeira ativa, embora menos vezes mencionado, aponta para a vontade de integrar no espaço elementos que permitam movimento, ação e descarga de energia. Embora em menor número, este dado sublinha a importância de incluir zonas que respondam à necessidade de ação física, o que pode ser igualmente promotor de processos criativos, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento – “Queria que o chão fosse de almofada para podermos saltar.” (CC16); “A mesa era um carro de verdade e andava devagarinho pela sala toda e nós podíamos entrar nele.” (CC20).

A análise da transformação do espaço levanta, ainda, a questão do “tempo para brincar”, pois, ao possibilitar que as crianças personalizem o ambiente e deem asas à sua imaginação, é necessário garantir que disponham de tempo suficiente para explorar, criar e interagir com os materiais e espaços de forma livre e espontânea.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
6 – Tempo para Brincar	Desejo de prolongamento do tempo	“Quero mais, mais e mais.” (CC2)
	Desejo de brincar sem limites	“Queria que desse para jogar futebol a todos os segundos e minutos.” (CC19)
	Aceitação do tempo disponível	“Não, tá bom assim, senão era sempre a brincar.” (CC5)

Tabela 21 - Análise Categorical “Tempo para Brincar” - Grupo Focal Instituição C

A tabela 21 relativa à análise dos dados pertencentes à “categoria 6 – tempo para brincar” revela dados que são fundamentais para compreender a relação das crianças com o tempo dedicado às brincadeiras e como isso afeta a sua experiência criativa. Os indicadores revelam, ainda, que as crianças, apesar de estarem na faixa etária de três anos, demonstram claramente as suas preferências e

necessidades em relação ao tempo disponível para brincar.

O indicador desejo de prolongamento do tempo, indica que as crianças sentem a necessidade de mais tempo para se envolverem nas suas atividades lúdicas: “Mais tempo! O tempo foge e eu ainda não acabei.” (CC4). Já o indicador desejo de brincar sem limites, destaca a tendência das crianças para procurar momentos de liberdade total durante a brincadeira e está relacionado com o impulso natural para a exploração e descoberta: “Eu queria brincar até a lua vir.” (CC8); “Podíamos não dormir e brincar sempre!” (CC24).

Por fim, o indicador, aceitação do tempo disponível, ter sido o menos referido, sugere que, para algumas crianças, o tempo disponível para brincar pode ser visto de forma menos relevante ou até com alguma resistência: “Está bom..., mas se der mais, eu brinco mais.” (CC21). Este dado, embora menos frequente, pode indicar que há um número reduzido de crianças que se adaptam facilmente ao tempo estipulado, possivelmente devido à maturidade.

A forte manifestação do desejo de prolongar o tempo de brincadeira conduz, naturalmente, à necessidade de compreender as percepções emocionais das crianças relativamente ao momento em que esse tempo acaba, o que permite analisar como vivenciam essa transição e que impacto emocional pode ter no seu bem-estar e envolvimento no ambiente educativo.

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
7 – Percepções Emocionais	Tristeza e desagrado com o término	“Não gosto nada, mas prontos.” (CC20)
	Procura de alternativas para continuar	“Eu nunca paro, depois vou ao jogos e depois às construções e ninguém me consegue apanhar.” (CC8)
	Sentimento de frustração	“Fico chateada e triste.” (CC15)
	Reação criativa	“Eu até gosto, arrumo e depois desarrumo.” (CC14)

Tabela 22 - Análise Categral “Percepções Emocionais” - Grupo Focal Instituição C

A tabela 22 referente à análise dos dados pertencentes à “categoria 7 – percepções emocionais”, está associada ao fim do tempo de brincadeira evidencia

com clareza o impacto afetivo que esta transição tem nas crianças, particularmente considerando que se trata de um grupo com idades em torno dos três anos, cujas emoções são vivenciadas de forma intensa.

O indicador tristeza e desagrado com o término, revela que uma parte significativa das crianças manifesta emoções negativas quando a brincadeira é interrompida. O brincar é, para estas crianças, uma linguagem fundamental através da qual expressam emoções, constroem aprendizagens e se relacionam com o mundo – sendo, por isso, natural que o seu término seja vivido como uma perda momentânea: “Eu fico com a cara a fazer beicinho.” (CC1).

O indicador procura de alternativas para continuar, mostra que muitas crianças, mesmo perante o fim do tempo formal para brincar, tentam prolongar ou transformar a atividade lúdica: “Eu escondo-me para brincar mais.” (CC5). Esta capacidade de adaptação é uma manifestação clara de criatividade e iniciativa. Trata-se de uma estratégia de regulação emocional e também de persistência no envolvimento com o brincar.

Já o sentimento de frustração, aponta para reações mais intensas ou difíceis de gerir, que podem originar comportamentos de oposição ou choro. A frustração, neste contexto, pode decorrer da interrupção brusca de uma atividade motivadora, da falta de preparação para a transição ou da ausência de estratégias de mediação eficazes por parte do adulto: “Sinto que o relógio devia esperar mais, está sempre com os ponteiros a girar e a girar e nunca para.” (CC13).

Por fim, a reação criativa que surge em minoria, mas é particularmente significativa. Esta categoria representa uma resposta em que a criança transforma o fim da brincadeira numa nova oportunidade, talvez recorrendo à imaginação para integrar essa mudança de forma lúdica, como é o caso: “Fico triste, mas depois vou desenhar no ar com o dedo.” (CC3). Embora seja uma ocorrência rara, evidencia o potencial que algumas crianças já desenvolvem para lidar com as emoções através da criatividade.

1.4. Síntese da triangulação dos dados obtidos nos grupos focais

Após analisar os dados recolhidos através dos três grupos focais, é possível concluir que existem tendências semelhantes, embora com algumas nuances particulares em cada grupo.

Relativamente à “categoria 1 – preferências de local para brincar”, de um

modo geral, nos três grupos (A, B e C) foi possível identificar uma preferência significativa pelo espaço exterior. As crianças, através das suas intervenções, associaram o exterior à possibilidade de correr, saltar e utilizar equipamentos como escorregas e baloiços, demonstrando uma valorização clara da liberdade de movimento e da atividade física. Esta valorização é visível nas unidades de contexto como "Gosto de correr lá fora, dá para correr muito e fazer jogos." (CA3), "Lá fora dá para correr mais." (CB3) e "No escorrega e baloiço." (CC1).

Paralelamente, em todos os grupos emergiu também a preferência pelo espaço interior, ainda que com motivações distintas. No grupo A, as crianças referiram o gosto por brincadeiras de imitação associadas a brinquedos específicos ("Gosto lá dentro tem brinquedos de cozinhar e eu brinco que sou a mãe." – CA8), enquanto no grupo B salientaram o interesse por materiais construtivos ("Gosto mais da sala porque tem legos." – CB20). No grupo C, a menção ao espaço interior foi mais genérica ("Aqui dentro." – CC15), não especificando atividades ou brinquedos preferidos, o que pode indicar uma associação mais global à segurança ou ao conforto proporcionado pelo espaço.

No grupo A, destacou-se ainda um aspeto adicional: a valorização da liberdade de escolha, expressa na afirmação "Hoje fui para onde quis, escolhi as letras." (CA22). Este indicador não se manifestou nos grupos B e C, sugerindo que, no grupo A, a possibilidade de escolher livremente o local ou a atividade de brincadeira é um fator particularmente relevante para as crianças.

Por outro lado, no grupo B emergiu um indicador que também não foi identificado nos restantes grupos: a preferência por atividades físicas ("Lá fora posso saltar e correr." – CB16). Apesar da preferência pelo espaço exterior ter sido comum a todos, aqui observou-se uma ênfase explícita na prática de atividade física, o que poderá indicar uma predisposição maior para brincadeiras mais ativas neste grupo específico.

Finalmente, no grupo C, para além da preferência pelos espaços interior e exterior, surgiu a expressão do gosto por ambos os espaços ("Dos dois." – CC4), sinalizando uma atitude mais flexível e abrangente em relação aos diferentes ambientes de brincadeira.

Em síntese, a análise comparativa mostra que, embora a preferência pelo espaço exterior seja transversal aos três grupos, existem especificidades que diferenciam as crianças no modo como percebem e valorizam os espaços de

brincadeira. Estas diferenças podem refletir variáveis como os interesses individuais, as experiências anteriores e as dinâmicas próprias de cada grupo.

A “categoria 2 – criatividade nas brincadeiras” evidenciou, nos três grupos focais, uma forte presença de práticas criativas, embora com manifestações distintas em termos de tipos de brincadeira, níveis de autonomia e relação com elementos do quotidiano.

Em todos os grupos, a brincadeira simbólica e imaginativa emergiu como uma prática expressiva das crianças. Tanto no grupo A (“Eu digo que esta caixa é o meu carro” – CA13), como no grupo B (“Eu sou a mãe e ela é o bebé...” – CB16) e no grupo C (“Sou a mãe e ponho os bebés a dormir.” – CC5), observou-se a criação de mundos de faz de conta, muitas vezes associados a papéis sociais familiares, como o de mãe ou cuidador.

Contudo, nota-se que no grupo C a criatividade simbólica se relaciona fortemente com a imitação de papéis sociais e atividades familiares, como evidenciado nas expressões “Gosto de ser o senhor do autocarro” (CC9) e “Fiz um jogo de dormir com os bonecos” (CC17). Já nos grupos A e B, além da imitação, observa-se uma autonomia criativa mais pronunciada, com crianças a inventarem jogos próprios (“Uma vez inventei um jogo novo que quem salta mais alto ganha um ponto.” – CA10; “Eu inventei um jogo que é de monstros bons...” – CB22).

A criação de narrativas próprias também está presente nos três grupos, ainda que com características diferentes. No grupo A e B, as narrativas surgem estruturadas (“Brinco que sou uma princesa que perdeu o sapato.” – CA5; “Nós fizemos uma brincadeira que era uma casa no espaço.” – CB3), enquanto no grupo C aparece uma mistura entre o fictício e a identidade pessoal (“Inventei um jogo que tem monstros invisíveis...” – CC6), sugerindo uma fusão entre a imaginação e o eu.

A presença da referência cultural é visível no grupo A (“Eu invento que estou a fazer a sopa da avó...” – CA20) e no grupo B (“Brinco às novelas que a minha mãe vê.” – CB24), evidenciando que as práticas culturais familiares têm influência direta nas brincadeiras. Este aspeto não foi identificado no grupo C de forma explícita.

Importa também salientar a existência de ausência de prática criativa relatada por algumas crianças nos grupos A e B (“Eu nunca fiz uma brincadeira que eu inventei.” – CA12; “Eu faço como os outros fazem.” – CB1). No grupo C, a recusa



manifesta da brincadeira simbólica ("Não porque eu sou o M. e gosto assim." – CC13) parece revelar uma resistência individual à adoção de personagens ou narrativas imaginadas, o que sugere uma relação diferente com o ato de brincar, possivelmente mais centrada na realidade.

Em síntese, a análise comparativa demonstra que, embora a criatividade esteja presente em todos os grupos, a forma como esta se manifesta varia: nos grupos A e B há uma expressão mais diversificada da criatividade, abrangendo invenção de jogos, narrativas e referência a práticas culturais, enquanto no grupo C a criatividade tende a estar mais ligada à representação do quotidiano e à combinação entre elementos fictícios e reais. As diferenças observadas poderão estar associadas à dinâmica grupal, às experiências individuais e ao ambiente educativo em que as crianças estão inseridas.

A "categoria 3 – interesses individuais" permitiu identificar, nos três grupos focais, uma variedade de preferências expressas pelas crianças, o que acaba por refletir as suas motivações pessoais, afetivas e cognitivas.

Em todos os grupos foi visível o interesse pelas atividades de construção, embora com nuances. No grupo A ("Os paus e as esponjas para montar casas." – CA11), no grupo B ("Eu queria os legos para brincar sozinho." – CB16) e no grupo C ("Os blocos porque eu gosto." – CC15), as crianças revelaram o gosto pela manipulação de materiais que favorecem a criação e a montagem de estruturas. Tal padrão sugere a importância do brincar construtivo enquanto espaço de desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e do pensamento lógico.

Outro aspeto transversal é o uso simbólico dos brinquedos como representação social ou afetiva. No grupo A ("As minhas bonecas, eu digo que elas são minhas filhinhas." – CA6) e no grupo B ("Escolhia a caixa das letras para aprender o nome da minha mana." – CB7), observa-se uma ligação entre o objeto e as relações familiares, com uma função de representação social. No grupo C, essa ligação adquire uma dimensão eminentemente afetiva ("Este urso porque ele dorme sempre comigo." – CC14), reforçando o papel do brinquedo como mediador de vínculos emocionais.

O interesse pela leitura foi também manifestado nos grupos A e B ("Eu escolho o livro dos animais." – CA9; "Eu os livros. Escolho sempre os livros." – CB2), o que evidencia uma valorização do contacto com o livro e da exploração do imaginário e do conhecimento através da leitura. Este interesse não foi

explicitamente referido no grupo C, onde o destaque recaiu mais sobre objetos visuais e táteis, como se observa na preferência pelo "puzzle colorido dos dinossauros" (CC12).

Especificamente no grupo A, surgiu ainda a preferência por atividades artísticas ("Eu escolhia as tintas porque era para fazer desenhos para a mamã." – CA17), indicando uma valorização da expressão plástica como forma de comunicação afetiva. Já no grupo B, verificou-se uma maior ênfase nas interações e relações sociais ("Escolhia os bebés também." – CB22), o que poderá refletir uma orientação mais relacional e cooperativa nas escolhas de brincadeira.

Finalmente, no grupo C destaca-se a utilização do brinquedo como cenário simbólico ("O meu memé de dormir." – CC6), reforçando a ideia de que, para algumas crianças, os objetos não são apenas instrumentos de brincadeira, mas extensões do seu mundo interno e emocional.

Em síntese, a análise comparativa revela interesses diversificados e expressões distintas nos diferentes grupos, embora se observe uma convergência em torno do valor do brincar construtivo e do simbolismo afetivo atribuído aos objetos. As diferenças encontradas parecem sugerir variações no desenvolvimento das competências socioemocionais, cognitivas e criativas das crianças, influenciadas pelas suas experiências individuais e contextos de vida.

Relativamente à "categoria 4 – preferência pelas áreas", verificou-se uma variedade de escolhas que refletem os interesses individuais das crianças e a importância dos espaços diferenciados na promoção da brincadeira e da aprendizagem.

Em todos os grupos, a área das construções destacou-se como uma preferência consistente. As crianças do grupo A ("Todas, mas vou só dizer uma: construções." – CA3), do grupo B ("Eu faço torres até ao teto." – CB19) e do grupo C ("Onde eu tou hoje é onde eu gosto mais." – CC1) demonstraram uma forte atração por esta área, sugerindo que a construção de estruturas responde a uma necessidade de criação, manipulação e exploração espacial muito presente nesta faixa etária.

A área da biblioteca também foi valorizada em todos os grupos, embora com nuances nas justificações. No grupo A ("Gosto muito dos livros. Da biblioteca." – CA21) e no grupo B ("Gosto dos sofás da biblioteca." – CB5), o foco parece estar tanto no interesse pelos livros como no conforto proporcionado pelo espaço. No

grupo C, a referência ao "silêncio" da biblioteca ("Ali, no canto da biblioteca, é tão silêncio." – CC21) sugere uma percepção do espaço como um ambiente tranquilo e propício à concentração, revelando uma dimensão sensorial associada à preferência.

A área do desenho e da pintura foi mencionada nos três grupos, reforçando a relevância da expressão plástica nas práticas de brincar. No grupo A ("Prefiro dos desenhos." – CA16), no grupo B ("Os desenhos, é o que eu gosto mais." – CB23) e no grupo C ("Com os lápis e tintas." – CC12), a preferência pela área artística confirma a importância da criatividade e da expressão pessoal no desenvolvimento infantil.

As áreas das letras surgem como preferências nos grupos A e B ("A área das palavras, das letras do nosso nome." – CA10; "As letras, para fazer o meu nome." – CB8), evidenciando um interesse emergente pela linguagem escrita e pela descoberta do código alfabético, típico das idades em que o interesse pelas palavras começa a intensificar-se.

A área da casinha foi referida nos grupos B e C ("Gosto da casinha." – CB7; "Nas camas dos bebés." – CC8), evidenciando o fascínio pelo faz de conta e pela imitação de papéis sociais, frequentemente associados a atividades de cuidado e representação do quotidiano familiar.

Em síntese, a análise comparativa demonstra que, apesar de algumas diferenças individuais, existe uma valorização transversal das áreas de construção, biblioteca e desenho/pintura, o que revela a importância destas zonas na promoção de experiências significativas, diversificadas e adaptadas aos interesses das crianças. As escolhas expressas refletem não apenas preferências lúdicas, mas também dimensões afetivas, cognitivas e sensoriais que devem ser consideradas na organização dos ambientes educativos.

A análise da "categoria 5 – transformação do espaço", correspondente à questão "Se pudessem mudar algo na vossa sala, o que seria?", evidencia a visão das crianças sobre a configuração dos ambientes educativos, o que revela tanto necessidades práticas como expressões imaginativas.

Em todos os grupos, destacou-se o desejo de personalização do espaço, manifestado na vontade de decorar as paredes com produções próprias ("Queria pôr mais desenhos nas paredes." – CA5; "Eu queria pôr os meus desenhos todos na parede." – CB3; "Queria pintar a parede muito." – CC18). Esta tendência revela



a importância da apropriação simbólica do espaço, onde o ambiente se torna reflexo das vivências e identidades das crianças, promovendo o sentimento de pertença.

As propostas de transformações físicas surgiram nos três grupos, mas com nuances distintas. No grupo A, surgiram ideias mais amplas e fantasiosas, como a criação de uma sala diferente todos os dias ("Queria que fosse uma sala diferente todos os dias." – CA20) e a inserção de elementos imaginativos, como túneis secretos ("Podia ter uma porta que levava a um túnel secreto." – CA14). No grupo B, as propostas foram mais práticas e exequíveis, como a simples mudança de disposição do mobiliário ("Podemos mudar os móveis de sítio." – CB24), demonstrando um olhar funcional sobre o espaço. No grupo C, a criação de um trampolim ("Fazia um trampolim aqui no meio." – CC2) e de um castelo ("Podíamos ter um castelo no meio da sala." – CC8) demonstra a necessidade de integrar movimento e fantasia no quotidiano da sala.

A valorização de ambientes que favoreçam a continuidade da brincadeira foi explicitada no grupo B ("Não queria arrumar nunca, só brincar." – CB...), evidenciando a importância que as crianças atribuem à liberdade lúdica e à não interrupção das suas atividades espontâneas.

Por outro lado, o grupo C destacou ainda o interesse pela criação de ambientes propícios à leitura ("Punha mais livros com almofadas para deitar a ler." – CC13), associando conforto e tranquilidade ao prazer de explorar livros, numa ligação direta com a promoção da literacia emergente.

Em síntese, as crianças demonstraram um olhar ativo, crítico e criativo sobre os espaços que frequentam. As suas propostas variam entre desejos práticos e fantasiosos, o que revela a importância de ambientes flexíveis, acolhedores e que integrem elementos de movimento, expressão artística e imaginação. A escuta atenta a estas perspetivas é essencial para a construção de espaços educativos verdadeiramente participativos e respeitadores dos interesses infantis.

A "categoria 6 – tempo para brincar" explora as perceções das crianças relativamente à quantidade e gestão do tempo destinado às atividades lúdicas no contexto educativo.

Nos três grupos focais analisados, verificou-se uma tendência dominante para o desejo de prolongamento do tempo de brincadeira. Expressões como "Gostava de brincar até à hora de ir embora." (CA4), "Eu queria mais tempo sim por



favor." (CB15) e "Quero mais, mais e mais." (CC2) evidenciam a importância que as crianças atribuem à continuidade das suas atividades lúdicas, demonstrando que o brincar constitui para elas uma necessidade central e vivenciada com entusiasmo.

Apesar desta vontade clara, também emergiu, em todos os grupos, um reconhecimento da gestão do tempo por parte dos adultos, denotando que as crianças compreendem, ainda que com alguma frustração, a existência de outros momentos na rotina diária. Exemplos disso são as afirmações "Brincamos muito, mas às vezes temos que ir para o lanche." (CA19) e "Acho que temos tempo, mas às vezes é pouquinho." (CB1).

A valorização da continuidade da atividade lúdica foi particularmente sublinhada nos grupos A e B, onde as crianças manifestaram desagrado relativamente às interrupções forçadas ("Não gosto porque quero continuar a construir e tenho de guardar tudo." – CA20; "Tava a fazer um castelo e depois parei." – CB2). Este aspeto reforça a importância de respeitar os ciclos internos do brincar, permitindo que as crianças possam desenvolver as suas iniciativas até à sua conclusão natural.

O grupo C destacou ainda um desejo de brincar sem limites, com propostas mais expansivas e idealizadas ("Queria que desse para jogar futebol a todos os segundos e minutos." – CC19), refletindo a intensidade e o envolvimento emocional no ato de brincar. No entanto, surgiram também vozes de aceitação do tempo disponível, como se verifica na afirmação "Não, tá bom assim, senão era sempre a brincar." (CC5), revelando uma diversidade de perceções dentro do mesmo grupo.

Em suma, a análise aponta para a importância crucial do brincar prolongado e contínuo na vida das crianças. Embora reconheçam a organização temporal imposta pelas rotinas escolares, evidenciam claramente o desejo de maior liberdade e tempo dedicado ao jogo espontâneo. Esta dimensão deverá ser considerada na organização pedagógica, de forma a equilibrar as necessidades estruturais do quotidiano com o respeito pelos tempos próprios da infância.

Por fim, a "categoria 7 – perceções emocionais", procurou compreender as vivências emocionais das crianças relacionadas com o momento de transição do brincar para outras atividades, como o arrumar dos materiais ou a mudança de contexto.

Em todos os grupos focais, é evidente a tristeza e o desagrado associados

ao fim da brincadeira. Expressões como "Não gosto porque estava a brincar com a minha amiga." (CA18), "Fico triste." (CB2) e "Fico chateada e triste." (CC15) revelam a forte ligação afetiva que as crianças estabelecem com o brincar e a dificuldade em interromper a atividade espontânea. Este aspeto sublinha a importância do brincar como uma experiência emocionalmente significativa e envolvente.

Apesar deste sentimento generalizado de tristeza, surgiram também manifestações de aceitação da transição, particularmente nos grupos A e B. Crianças como CA10 ("Sim, eu gosto de arrumar tudo direitinho.") e CB3 ("Eu digo 'ok' e vou arrumar.") demonstraram uma maior adaptação às rotinas impostas, encarando o momento de arrumar com naturalidade ou até com satisfação.

No entanto, o grupo B evidenciou também sentimentos de desconforto e rejeição mais intensa, como ilustrado na afirmação "Não, eu odeio e choro às vezes." (CB22), indicando que para algumas crianças a transição representa uma experiência emocionalmente desafiadora, exigindo maior sensibilidade por parte dos adultos.

Outro aspeto emergente, transversal aos três grupos, foi a relação entre as necessidades fisiológicas e a aceitação do fim da brincadeira, com exemplos como "Às vezes até quero parar porque já estou cansado." (CA5) e "Quando é para fazer xixi eu arrumo." (CB24). Este dado demonstra que, em certas situações, o próprio corpo regula a disponibilidade para o brincar, facilitando a aceitação da mudança.

No grupo C destacou-se ainda a procura criativa de alternativas para continuar a brincar, mesmo perante a necessidade de interrupção ("Eu nunca paro, depois vou aos jogos e depois às construções..." – CC8) e uma abordagem inventiva à organização ("Eu até gosto, arrumo e depois desarrumo." – CC14), evidenciando uma dinâmica interna de resiliência e adaptação através da imaginação.

Por fim, a imaginação sobre a organização ideal foi abordada no grupo A ("Podíamos deixar tudo montado para brincar amanhã." – CA2), refletindo o desejo de continuidade e de maior autonomia na gestão dos espaços e tempos de brincadeira.

Podemos concluir então que a análise mostra que, embora a interrupção do brincar seja emocionalmente desafiante para a maioria das crianças, existem estratégias internas – como a aceitação, a reorganização lúdica e a adaptação às

necessidades fisiológicas – que ajudam a mediar essa experiência. Estes dados reforçam a importância de uma transição cuidadosa e sensível, respeitando o tempo emocional da criança.

A análise das percepções das crianças sobre o brincar revela que este é um momento crucial para o seu desenvolvimento emocional, social e criativo. As crianças demonstram um forte desejo de prolongar o tempo dedicado ao brincar, que reflete uma necessidade intrínseca de expressão e exploração do mundo à sua volta, como salientam autores como Vygotsky (2001), que reconhece a brincadeira como um meio essencial para o desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo, as transições entre o brincar e outras atividades mostram uma complexa resposta emocional, com sentimentos de tristeza e frustração, mas também com uma grande capacidade de adaptação, algo que Pellegrini (2009) destaca ao falar sobre a flexibilidade emocional das crianças durante o jogo. As preferências pelos espaços de brincar, os interesses individuais e a criatividade nas brincadeiras evidenciam a importância de um ambiente que favoreça a autonomia e a escolha, alinhando-se com os princípios da Pedagogia de Reggio Emilia, que enfatiza a centralidade do ambiente como “terceiro educador” (Malaguzzi, 1993). Assim, os dados obtidos sublinham a necessidade de proporcionar espaços ricos, diversos e acolhedores, que respeitem os ritmos e os desejos das crianças, permitindo-lhes um brincar que é, simultaneamente, livre, criativo e emocionalmente significativo.

1.5. Análise categorial dos dados obtidos pelas entrevistas às EA, EB e EC

De acordo com a tabela 23 (cfr. apêndice 21), com base nos dados obtidos através das entrevistas estruturadas realizadas às educadoras de infância (EA, EB e EC), pertencentes às instituições A, B e C, a análise realizada permitiu identificar convergências e especificidades na forma como cada profissional concebe e promove a criatividade no contexto educativo, organizadas em torno de cinco categorias de análise previamente definidas.

Relativamente à “categoria 1 – Modelo Curricular de Trabalho”, todas as educadoras de infância revelam uma adesão clara a modelos curriculares de base participativa, nomeadamente a inspiração na filosofia de Reggio Emilia e na Metodologia de Trabalho de Projeto. EA e EB referem explicitamente a influência de Reggio Emilia, sublinhando a importância de ouvir e da construção do

conhecimento de forma participada - “porque não é um modelo fechado, mas antes uma filosofia que valoriza o escutar, o observar” (EA); “vê a criança como um sujeito ativo, que é capaz de investigar e explorar o seu próprio mundo.” (EB), enquanto EC destaca a utilização articulada da Pedagogia em Participação e da Metodologia de Trabalho de Projeto – “(...) trabalhamos muito com a Pedagogia em Participação e também com a Metodologia de Trabalho de Projeto” (EC). Em comum, valoriza-se a flexibilidade do modelo e a centralidade da criança como protagonista da aprendizagem, sendo o educador um observador atento e um organizador do ambiente.

No que respeita à “categoria 2 – Perceções sobre a Criatividade”, as três educadoras partilham a visão de que esta é fulcral para o desenvolvimento global da criança. A criatividade é concebida como um processo espontâneo (EA), promotor do pensamento divergente e da autonomia (EB) e como peça-chave na construção do sentido das experiências educativas (EC). Salienta-se igualmente a importância de oferecer uma diversidade de materiais e a valorização do processo sobre o produto final. A atuação do educador é entendida como um papel de facilitador e mediador, respeitando a autonomia da criança e fomentando a exploração criativa.

Quanto à “categoria 3 – estratégias da entrevistada”, destaca-se a aposta consistente no uso de materiais de fim aberto, com a intenção de estimular a imaginação e a criatividade das crianças. EA e EC referem, com exemplos concretos, a criação de ambientes ricos em materiais não estruturados (como tecidos, folhas secas e canos de plástico). As práticas de observação atenta das preferências do grupo e a consequente adaptação das propostas educativas são também comuns às três entrevistadas. Adicionalmente, EA evidencia a importância do trabalho em grupo como forma de desenvolver competências sociais e colaborativas.

Sobre a “categoria 4 – organização do ambiente educativo”, é amplamente reconhecida como um elemento educativo em si mesmo. As educadoras consideram o ambiente físico como promotor da autonomia e da criatividade, sendo este preparado para ser acolhedor, flexível e adaptável às necessidades do grupo. O acesso livre aos materiais é garantido, o que promove a responsabilidade e a exploração autónoma. A flexibilidade na organização das áreas de atividade, que se altera ao longo do ano em função dos projetos e interesses das crianças, é uma

prática transversal. O espaço exterior é igualmente valorizado como um "laboratório de criatividade", potenciador de interações e explorações ricas.

Por fim, no que diz respeito à “categoria 5 – desafios e condicionantes”, a gestão de grupos heterogêneos surge como uma preocupação comum (EB e EC), exigindo a diversificação de propostas e materiais para responder aos diferentes níveis de desenvolvimento. EA destaca a necessidade de equilibrar a gestão do tempo entre as atividades planeadas e as dinâmicas de exploração livre. A necessidade constante de renovar e adaptar materiais, o planeamento flexível baseado na observação e documentação, bem como a limitação de recursos financeiros e a falta de aposta em formação contínua, são dificuldades salientadas, sobretudo por EC.

1.6. Triangulação dos dados das entrevistas EA, EB e EC

Após a apresentação e análise dos dados obtidos através da categorização das entrevistas realizadas às educadoras de infância (EA, EB e EC) e dos grupos focais com realizados com crianças, dos registos diários e situações de incidente crítico, procede-se, de seguida, à triangulação dos dados. Esta etapa tem como finalidade aprofundar a interpretação dos resultados, relacionando-os com os objetivos específicos da investigação e com os contributos teóricos relevantes na área da Educação de Infância.

A triangulação permitirá, assim, integrar diferentes perspetivas – dos participantes e da literatura científica – no sentido de construir uma compreensão mais robusta e fundamentada sobre a forma como a organização do ambiente educativo pode estimular ou condicionar a criatividade da criança no Jardim de Infância. A análise das entrevistas com as educadoras, por exemplo, proporciona uma visão das perceções e estratégias utilizadas por estas profissionais, enquanto as observações e registos diários oferecem uma leitura da implementação prática dessas estratégias no contexto real da sala de aula. Além disso, os grupos focais com crianças proporcionam dados diretamente da experiência das crianças, enriquecendo a análise com as suas próprias perceções sobre o ambiente educativo e os materiais utilizados nas brincadeiras.

De seguida, são apresentados os resultados da triangulação dos dados, organizados em torno dos três objetivos de investigação. Para cada objetivo, será realizada uma análise detalhada, acompanhada de citações dos dados recolhidos

e apoiada pela fundamentação teórica pertinente.

Relativamente ao “objetivo 1 – compreender as perceções dos educadores relativamente às estratégias que mobilizam para o desenvolvimento da criatividade no Jardim de Infância”, a análise dos dados relativos às entrevistas realizadas, revela que as estratégias mobilizadas pelas educadoras para promover a criatividade das crianças estão profundamente relacionadas com a conceção de um ambiente educativo que valorize a exploração, a autonomia e o processo criativo. A triangulação das fontes permite identificar como as educadoras percecionam o seu papel enquanto facilitadoras da criatividade, e de que forma as práticas e as estratégias educativas são implementadas na rotina diária.

A valorização da brincadeira livre e espontânea, assim como da expressão artística, foi destacada pelas educadoras, que sublinham a importância de o papel do adulto ser o de facilitador, e não de diretor da ação da criança. Como a Educadora B salientou: “tento sempre garantir que não há um certo nem um errado, o importante é o processo e não o produto final” (EB). Nesse sentido, Vygotsky (1978) argumenta que a função do adulto é proporcionar à criança uma zona de desenvolvimento proximal onde ela possa realizar tarefas com o apoio e a orientação de um parceiro mais experiente, sem impor-lhe diretamente o que fazer ou como fazer. Esse conceito é corroborado por um episódio descrito no apêndice 10 (registo de incidente crítico Nº3), no qual uma criança tentava construir uma torre alta com blocos de madeira, mas enfrentava dificuldades, pois insistia em utilizar apenas peças pequenas. A frustração da criança aumentava à medida que a estrutura não se mantinha estável, até que outra criança sugeriu o uso de peças maiores na base da torre. A educadora, ao observar a situação, interveio explicando a razão pela qual a torre não estava firme e orientou a criança a usar peças maiores para garantir a estabilidade da construção. A partir dessa orientação, a criança conseguiu superar a frustração e progredir na sua construção. Este momento ilustra claramente a importância do papel da educadora em apoiar o processo criativo da criança, promovendo a reflexão e a autonomia, sem controlar ou limitar as suas ações.

De acordo com as entrevistas realizadas, todas as educadoras (EA, EB e EC) destacam a importância de proporcionar ambientes de aprendizagem flexíveis e de estimular a autonomia das crianças. A educadora EB, por exemplo, refere que “tento sempre garantir que não há um certo nem um errado, o importante é o

processo e não o produto final" (EB), sublinhando que a criatividade deve ser estimulada através da liberdade de explorar e experimentar. A educadora EC, por sua vez, destaca a sua função de apoio ao processo criativo, afirmando que "estamos aqui para apoiar, para ajudar a guiar esse processo, sem tirar a autonomia da criança, mas ajudando-a a chegar mais longe" (EC). Este ponto reforça a ideia de que, no contexto das práticas pedagógicas, o papel do educador não é apenas direcionar, mas também dar espaço para que as crianças se tornem protagonistas do seu próprio aprendizado.

A Pedagogia em Participação, inspirada na filosofia de Reggio Emilia, defende que as crianças devem ser vistas como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, sendo essencial proporcionar-lhes um ambiente que as desafie e permita a exploração criativa (Oliveira-Formosinho, 2007). Além disso, Edwards et. al. (1999) salientam que, para que as crianças desenvolvam competências criativas, é necessário um ambiente que estimule a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia. Essas concepções teóricas são corroboradas pelas práticas observadas nos Jardins de Infância, onde a flexibilidade, a autonomia e a exploração de materiais abertos são centrais para o desenvolvimento da criatividade.

As observações realizadas nas salas e os registos diários confirmam as estratégias descritas pelas educadoras. Através da sua análise, foi possível verificar que os momentos de criatividade são frequentemente estimulados por atividades que envolvem materiais não estruturados e pela liberdade dada às crianças para escolherem os seus próprios projetos. Em várias situações, foi observada a criação de ambientes flexíveis, onde as crianças tinham liberdade para construir, reorganizar e modificar os espaços de acordo com as suas necessidades e interesses.

Por exemplo, numa das observações (cfr. apêndice 14, registo diário N°3), um grupo de crianças envolveu-se "(...) espontaneamente na construção de uma estrutura (...)", utilizando "(...) vários tipos de materiais, como discos de madeira, esponjas coloridas, rodela de espuma, pequenos recipientes e paus de madeira.", o que evidencia a aplicação de estratégias pedagógicas que valorizam o processo e a experimentação, assim como "(...) o potencial dos materiais de fim aberto na promoção da criatividade, do pensamento simbólico e da colaboração entre pares." (cfr. Apêndice 14, registo diário N°3).



Relativamente às perceções das crianças, um exemplo claro de como as educadoras estimulam a criatividade pode ser observado nas suas próprias palavras. Durante a realização dos grupos focais, foram várias as crianças que afirmaram: “Eu gosto de fazer as coisas sozinha, mas a S. ajuda se eu precisar” (“S.” refere-se à educadora da sala) (CA5); “A J. dá-me ideias para o que eu vou construir às vezes.” (“J.” refere-se à educadora da sala) (CB24). Esta fala reflete o impacto das estratégias das educadoras em promoverem a autonomia e ao mesmo tempo estarem presentes como facilitadoras, sem limitar o processo criativo da criança.

Adicionalmente, numa outra situação, uma criança referiu: “Eu escolhi as coisas para construir a casa. A J. deixou. É bom quando eu posso fazer o que eu quero.” (“J.” refere-se à educadora da sala) (CB10). Este exemplo ilustra como a autonomia e a liberdade para escolher são vistas positivamente pelas crianças, confirmando a perceção das educadoras de que a criatividade é potenciada quando lhes é permitido explorar livremente. Como referiu EC – “A criatividade deles floresce quando eles sentem que têm liberdade para experimentar, e para isso tento garantir que os momentos de brincadeira livre são mesmo respeitados.” (EC).

Assim, cruzando os dados das entrevistas, dos grupos focais e das observações, constata-se que as estratégias mobilizadas pelas educadoras para o desenvolvimento da criatividade centram-se, essencialmente, na criação de ambientes educativos flexíveis, na promoção da autonomia e no respeito pelos interesses e ritmos individuais de cada criança.

A triangulação dos instrumentos utilizados neste estudo evidencia que a liberdade de escolha, o incentivo à experimentação e a presença atenta, mas não intrusiva do adulto são aspetos fundamentais para que as crianças se sintam motivadas a explorar e a expressar a sua criatividade de forma genuína. Deste modo, confirma-se que as práticas observadas e as perceções recolhidas convergem na valorização de uma pedagogia que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, permitindo-lhe ser autora das suas descobertas e criações. Como refere Malaguzzi (1999, poema inicial), “as crianças possuem cem linguagens, cem maneiras de pensar, de jogar e de falar”, e cabe ao educador criar contextos que permitam a expressão plena dessas linguagens.

Em relação ao “objetivo 2 – identificar os espaços e materiais que os educadores valorizam na organização do ambiente educativo para o

desenvolvimento da criatividade”, a análise das entrevistas realizadas revela que a organização do espaço e a diversidade dos materiais são considerados fundamentais para estimular a curiosidade, a autonomia e o pensamento criativo das crianças – “Se eu vejo, por exemplo, que o grupo está virado para o faz-de-conta, então, reorganizo a sala para que haja mais espaço simbólico” (EA); “Quando elas mostram vontade de explorar algo novo, nós tentamos acompanhar isso” (EC). As educadoras salientaram a importância de criar ambientes ricos em possibilidades, flexíveis e adaptáveis às necessidades e interesses dos grupos de crianças.

Todas as educadoras entrevistadas (EA, EB e EC) referiram a valorização dos materiais não estruturados, como recursos essenciais para a promoção da criatividade. A educadora EA explicou que “estes materiais, sem um fim pré-definido, estimulam-lhes a imaginação e uma série de competências.” (EA); “os tais chamados materiais de fim aberto que lhes dão uma panóplia de possibilidades de construir imensas coisas” (EA). Esta ideia é corroborada por estudos que apontam que os materiais abertos oferecem múltiplas oportunidades de exploração, invenção e expressão pessoal (Vecchi, 2010).

No que diz respeito aos espaços, as educadoras destacaram a importância de ambientes organizados em pequenas áreas de interesse que possibilitam à criança escolher, planear e desenvolver projetos de forma autónoma. A educadora EA salientou que “o espaço, os materiais, a forma como tudo está organizado, para mim, tudo influencia, nem que seja um bocadinho, a forma como a criança vai agir perante qualquer proposta” (EA), reforçando a ideia de que o ambiente preparado é um elemento fundamental na promoção da criatividade. De forma semelhante, a educadora EC acrescentou: “É tudo pensado para que possam aceder de forma autónoma.(...) Às vezes há áreas que deixam de fazer sentido e desaparecem, outras vezes adaptam-se, e podem até surgir áreas novas. E isso parte muito dos interesses das próprias crianças.” (EC). Estas perspetivas evidenciam a intencionalidade na organização do espaço educativo, promovendo a autonomia, a experimentação e a flexibilidade, em consonância com os interesses emergentes das crianças.

As observações realizadas confirmam as perceções descritas nas entrevistas. Foi possível verificar que as salas de atividades estavam organizadas de forma a permitir a livre circulação e o fácil acesso aos materiais. Em diversas

situações observadas (cfr. apêndice 8, registo de incidente crítico Nº1), as crianças optaram por combinar materiais de diferentes áreas para criar brincadeiras, o que demonstra criatividade e capacidade de integração de diferentes recursos. Um exemplo desta dinâmica surge nas palavras de uma criança durante o grupo focal: “Eu começo a brincar nas Letras, a escrever o nome da minha mãe e depois vou desenhar um coração para a minha mãe.” (CB1). Esta articulação espontânea entre diferentes áreas evidencia a importância de um ambiente flexível e aberto na promoção da expressão criativa. De acordo com Gandini (1993), um ambiente educativo rico, organizado em áreas de interesse e com materiais acessíveis, promove a autonomia, a exploração e o pensamento criativo das crianças, permitindo-lhes construir significados a partir das suas próprias experiências.

As crianças, nos grupos focais, também mostraram reconhecer a importância da diversidade de materiais e a liberdade de escolha. Algumas expressaram, por exemplo: “Gosto de escolher as coisas que quero usar” (CB8) e “Às vezes eu misturo tudo, vou às construções e depois aos lápis e faço uma cama” (CC5). Estes testemunhos confirmam que a organização do espaço e a disponibilização de materiais variados têm um impacto positivo na forma como as crianças se envolvem nas suas explorações e criações.

Assim, ao cruzar os dados das entrevistas, dos grupos focais e das observações, verifica-se que a promoção da criatividade no Jardim de Infância é favorecida por ambientes organizados de forma flexível, ricos em materiais abertos e preparados para apoiar a autonomia das crianças. Esta perspetiva vai ao encontro com a abordagem defendida por Gandini (1993), que destaca a importância do ambiente enquanto “terceiro educador”, considerando-o um elemento ativo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criatividade. Além disso, Malaguzzi (1999) enfatiza que o ambiente vai além de um simples espaço físico, mas funciona como um elemento educacional fundamental que oferece oportunidades e desafios, que permitem às crianças expressar e explorar a sua criatividade de forma autêntica.

No que diz respeito ao “objetivo 3 – compreender as perceções das crianças sobre os materiais que preferem para as suas brincadeiras”, a análise dos dados relativos aos grupos focais revelou que as crianças demonstraram uma clara preferência por materiais que permitem a exploração e a experimentação. Durante as entrevistas realizadas, as crianças destacaram a importância de materiais

abertos, que podem ser utilizados de várias formas, sem que existam limitações na sua utilização. Esta preferência reflete a importância da flexibilidade e da criatividade no uso dos materiais, algo que também é sublinhado por Gandini (1993), que enfatiza que os materiais devem ser concebidos de forma a estimular a exploração e a imaginação da criança.

As falas das crianças reforçam essa ideia. A criança CC6, por exemplo, afirmou: “Eu gosto muito de brincar com os blocos, porque posso fazer muitas coisas com eles, casas, castelos... o que eu quiser.” (CC6). De forma semelhante, a criança CB11 disse: “As tintas são boas porque posso fazer desenhos de tudo o que eu penso.” (CB11). Estas respostas demonstram a capacidade das crianças de utilizar os materiais de forma criativa e autónoma, evidenciando a relação entre a escolha dos materiais e o desenvolvimento da criatividade.

As educadoras refletem igualmente sobre o papel dos materiais no processo de aprendizagem e na criatividade das crianças. A educadora EA destaca que “(...) os materiais de fim aberto (...) sem um fim pré-definido, estimulam-lhes a imaginação e uma série de competências” (EA). Também a educadora EB reforça essa visão, referindo que “Os nossos materiais (...) são sempre organizados segundo os critérios deles, (...) eles sabem que têm liberdade quase total, para o mudarem de sítio, desde que avisem.” (EB). Por sua vez, a educadora EC acrescenta que “todos os materiais estão mesmo ao alcance das crianças (...) É tudo pensado para que possam aceder de forma autónoma.” (EC). Essas percepções evidenciam a centralidade dos materiais no estímulo à criatividade e na promoção da autonomia das crianças.

As observações realizadas nas salas confirmam as percepções das educadoras e das crianças. Em diversos momentos, foi possível observar a interação espontânea e criativa das crianças com materiais de fim aberto. Num dos registos observacionais (cfr. apêndice 12, registo diário Nº1), algumas crianças utilizaram mosaicos translúcidos para criar uma narrativa, para representar o mar, o que reflete a flexibilidade e a possibilidade de exploração que esses materiais oferecem. Esta situação ilustra de forma clara como a seleção e disponibilização de materiais adequados constituem fatores determinantes para o desenvolvimento da criatividade e para a realização de projetos individuais ou em grupo.

Além disso, as observações indicam que as crianças, ao terem acesso a materiais diversificados e acessíveis, podem iniciar ou modificar as suas



brincadeiras de forma mais autónoma, o que fortalece a ideia de que a liberdade para escolher e explorar é um estímulo direto para a criatividade. Como afirmado por Malaguzzi (1999), os materiais são uma ponte entre a criança e o mundo, que a ajudam a construir conhecimento e a expressarem-se de formas diversas. Essa perspetiva reforça a ideia de que os materiais devem ser selecionados e organizados com o objetivo de proporcionar às crianças a oportunidade de explorar, experimentar e criar de forma aberta e flexível.

Por fim, é importante referir que a triangulação dos dados recolhidos através das entrevistas, dos grupos focais e das observações permitiu uma análise aprofundada e coerente das práticas educativas e das perceções das crianças relativamente à promoção da criatividade no Jardim de Infância. Verificou-se uma forte convergência entre as estratégias mobilizadas pelas educadoras, a organização dos espaços e materiais, e as preferências expressas pelas crianças. As práticas observadas, centradas na valorização da autonomia, da exploração livre e da flexibilidade dos ambientes, refletem os princípios defendidos pelas abordagens contemporâneas à educação da infância, como a Pedagogia em Participação e o Modelo Reggio Emilia. Tanto as educadoras como as crianças reconhecem a importância dos materiais de fim aberto e dos ambientes preparados como fatores centrais para o estímulo da criatividade. Assim, a triangulação dos dados confirma que a criação de contextos educativos que respeitam a voz, a autonomia e os interesses das crianças constitui um caminho privilegiado para o florescimento da criatividade em idade pré-escolar.

Considerações Finais

A presente investigação sobre as potencialidades do brincar e do ambiente educativo no desenvolvimento da criatividade das crianças revelou-se essencial para compreender de que forma o espaço, as estratégias pedagógicas e os materiais utilizados podem potenciar a expressão criativa das crianças. Neste sentido, foi possível evidenciar que a criação de ambientes flexíveis e estimulantes, onde as crianças têm liberdade para explorar e experimentar, desempenha um papel fundamental no processo criativo. Além disso, a interação entre educadores e crianças, pautada pela escuta ativa e pelo respeito pela autonomia infantil, é crucial para que as crianças se sintam encorajadas a desenvolver as suas ideias e a expressar-se de forma autêntica.

Com a realização desta investigação pretendia-se responder à questão “De que forma a organização do ambiente educativo, a escolha de materiais, o tempo dedicado ao brincar e a mediação do educador estimula ou condiciona a criatividade da criança?”, tendo como objetivos específicos compreender as perceções dos educadores relativamente as estratégias que mobilizam para o desenvolvimento da criatividade no jardim de infância, identificar os espaços e materiais que os educadores valorizam na organização do ambiente educativo para o desenvolvimento da criatividade e compreender as perceções das crianças sobre os materiais que preferem para as suas brincadeiras.

Primeiramente, pode afirmar-se que a questão central que se impunha à investigação foi respondida. Confirma-se que a organização do ambiente educativo, no Jardim de Infância, tem um impacto significativo no desenvolvimento da criatividade das crianças. No entanto, para que este impacto seja positivo, é necessário um compromisso de todos os intervenientes, em especial no que diz respeito à criação de espaços e materiais que favoreçam a exploração e a experimentação. Este processo de transformação requer, acima de tudo, a consciencialização das responsabilidades e papéis de cada um dentro da comunidade educativa, sempre com o objetivo de colocar a criança e o seu desenvolvimento criativo no centro das práticas pedagógicas.

Neste seguimento, os dados obtidos através das entrevistas com as educadoras, dos grupos focais com as crianças e das observações em sala, complementados pelas notas de campo, proporcionaram uma visão abrangente e detalhada das perceções e experiências dos sujeitos participantes, permitindo

compreender as práticas pedagógicas e as dinâmicas relacionadas com a promoção da criatividade através do brincar no Jardim de Infância.

Em relação ao objetivo compreender as percepções dos educadores relativamente as estratégias que mobilizam para o desenvolvimento da criatividade no jardim de infância, a análise dos dados revelou que as práticas pedagógicas adotadas se focam na criação de ambientes educativos flexíveis, ricos em materiais abertos, que estimulam a autonomia e a exploração. As educadoras percecionam o seu papel como facilitadoras do processo criativo, proporcionando às crianças liberdade para explorar, experimentar e expressar as suas ideias de forma autêntica. A triangulação dos dados permitiu corroborar que as percepções das educadoras, as observações em sala e os grupos focais com as crianças convergem na importância de um ambiente que favorece a liberdade de escolha e a experimentação, fatores essenciais para o desenvolvimento da criatividade.

No que respeita ao objetivo identificar os espaços e materiais que os educadores valorizam na organização do ambiente educativo para o desenvolvimento da criatividade, verifica-se, pelos dados obtidos, que a criação de ambientes flexíveis e a utilização de materiais abertos e não estruturados são elementos fundamentais para estimular a autonomia e a criatividade das crianças. As educadoras destacam a importância de ambientes organizados de forma a permitir a livre exploração e a interação com diversos materiais, promovendo uma abordagem centrada na criança e no seu processo criativo. A organização do espaço e a diversidade de materiais, quando alinhados com as necessidades e interesses das crianças, favorecem um ambiente de aprendizagem que potencia o desenvolvimento da criatividade de forma natural e estimulante.

Já relativamente ao objetivo compreender as percepções das crianças sobre os materiais que preferem para as suas brincadeiras, constatou-se que as crianças demonstram uma clara preferência por materiais abertos e flexíveis, que permitem múltiplas formas de exploração e criação. Através das suas respostas e observações, ficou evidente que as crianças valorizam a liberdade de escolher e manipular materiais de acordo com os seus próprios interesses, o que favorece a sua autonomia e o desenvolvimento da criatividade. Materiais do quotidiano e elementos naturais foram frequentemente destacados como os mais estimulantes pelas crianças, pois proporcionam uma ampla gama de possibilidades para a exploração criativa. Estes materiais não apenas favorecem a imaginação das



crianças, mas também incentivam o desenvolvimento de brincadeiras que envolvem tanto a experimentação prática quanto a expressão única e pessoal, o que reflete as suas ideias e sentimentos de maneira genuína.

Desta forma, ao analisar os objetivos estabelecidos no início e confrontá-los com os dados obtidos, pode concluir-se que os objetivos da investigação foram plenamente atingidos, conforme os resultados encontrados.

Este estudo contribui para uma melhor compreensão das complexas dinâmicas envolvidas no desenvolvimento da criatividade das crianças, ao identificar estratégias pedagógicas e práticas que podem ser aplicadas no ambiente educativo. Além disso, permite refletir sobre os papéis dos educadores e das crianças no processo de aprendizagem, promovendo uma abordagem mais inclusiva e centrada na autonomia e exploração criativa, o que pode fortalecer o ambiente de aprendizagem e estimular ainda mais a expressão criativa das crianças.

No entanto, é importante reconhecer algumas limitações da investigação, como o tempo relativamente curto disponível, uma vez que a pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2024-2025, com a proximidade das férias das crianças, o que dificultou a realização de mais entrevistas com alguns participantes. Embora este facto tenha condicionado a amostra de algumas crianças, os dados recolhidos foram suficientes para alcançar os objetivos propostos.

Após reflexão e análise da investigação realizada surge a necessidade de delinear linhas para futuras investigações. A metodologia utilizada no presente estudo recai sobre o estudo de caso múltiplo, com a aplicação de entrevistas estruturadas, grupos focais e registo de notas de campo. Contudo, teria sido interessante incluir uma abordagem mais focada nos encarregados de educação, por exemplo, através da realização de inquéritos por questionário. Isso permitiria uma compreensão mais aprofundada sobre a importância que atribuem ao tempo de brincadeira dos filhos e a sua visão sobre o papel do brincar no desenvolvimento da criatividade. O contacto direto com os encarregados de educação proporcionaria dados valiosos sobre as suas perspetivas, enriquecendo significativamente a análise da investigação.

Ao longo deste projeto de investigação, houve momentos de progresso e obstáculos, contudo, a determinação e a resiliência da investigadora prevaleceram, o que permitiu a realização deste estudo e o cumprimento dos objetivos



estabelecidos desde o início. O tema suscitou um grande interesse e proporcionou uma constante procura pela compreensão e melhoria, o que permitiu uma reflexão aprofundada sobre a importância do brincar e das dinâmicas pedagógicas para o desenvolvimento criativo das crianças. A nível pessoal, a investigação permitiu desenvolver uma sensibilidade mais apurada para a importância do brincar na vida das crianças, reconhecendo o seu papel essencial no estímulo da criatividade.

Em conclusão, o brincar revela-se um fator determinante para o desenvolvimento da criatividade e para a construção de aprendizagens significativas na infância. Promover ambientes educativos que valorizem o tempo e o espaço para brincar implica um esforço consciente dos profissionais de educação na criação de contextos ricos, estimulantes e desafiadores. Espera-se que as reflexões e estratégias aqui apresentadas possam constituir oportunidades para educadores repensarem as suas práticas, reconhecendo o brincar como uma dimensão essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção da sua expressão criativa.



Referências Bibliográficas

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 5-16.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100002>
- Alves, S. H., Sodré, S. S., & Monteiro, J. C. da S. (2023) Tik Tok e a nova era da aprendizagem criativa. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, 7(13), 1-13.
<https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/50/43>
- Amabile, T., M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), 76-87.
- Amabile, T. (2000). A criatividade na criança. In D. Goleman, P. Kaufman & M. Ray, *O Espírito Criativo*. (9ª ed., pp. 47-84). Editora Cultrix.
- Amabile, T. M. (2012). Componential theory of creativity (Working Paper No. 12-096). Harvard Business School.
<https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=42469>
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making Progress, Making Meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Edições 70.
- Bergano, S. (2016). *Reseña: Manual de investigação qualitativa em educação*. Biblioteca Digital do IPB.
- Bissoli, M. de F. (2014). O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. *Perspectiva*, 32(3)
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cardoso, A. (2015). *Educação para o Empreendedorismo: promoção da criatividade na educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). <http://hdl.handle.net/10773/16522>
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4).
- Dias, A. & Moura, K. (2007). Criatividade na rede: A potencialização de ideias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 12, 62- 71.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Artes Médicas.
- Edwards, C., Gandini., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. (1.ª ed.). Penso.



- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferreira, C. B. (2020). Tempos, espaços e materiais na educação infantil. *Revista Mais Educação*, 3(6).
- Ferreira, M. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância. *Revista Educação*, 45(1), 1–28.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (Orgs.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8.
<https://www.reggioalliance.org/wp-content/uploads/2022/05/fundamentals-of-the-reggio-emilia-approach.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gibim, Q., & Wechsler, S. M. (2020). Escala de perfil criativo: Construção de instrumento e estudos psicométricos. *Avaliação Psicológica*, 19(4), 382-389.
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (2000). *O Espírito Criativo* (9.ª Ed.) Editora Cultrix.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity: Its measurement and development*. *Psychological Bulletin*, 47(4), 195-211.
- Hohmann, M., & Weikart D. P. (2007). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., Bairrão, J., Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Lino, D. (1996). O projecto de Reggio Emília – Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emília para a Creche. In J. Formosinho & B. S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.93-110). Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education "free from" and "in" the imagination. *Reggio Children*.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília da educação na primeira infância*. Artes Médicas.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2006). Personality in adulthood: A five-factor theory perspective. *Guilford Press*.



- Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 1-17.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/abstract/?lang=pt>
- Mendonça, R. (2013). *Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*. Salto para o Futuro – TV Escola, Ministério da Educação do Brasil.
- Mesquita, C., Pires, M. V., Silva, E. M., & Lopes, R. P. (2022). Incerteza e desafios da investigação em educação. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.), *VI Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 3-6). Instituto Politécnico de Bragança.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Artmed Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. (1.^a ed.). Contraponto.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/1_20_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira, Z. M. R. (2011). *Educação Infantil: fundamentos e métodos* (7.^a ed.). Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação (3.^a ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância*. Artmed Editora.
- Parsons, M. (2001). A lógica do brincar em psicanálise. In M. Parsons (Org.), *Livro anual de psicanálise* (Vol. 15, pp. 89-102). Escuta.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Pereira, B. S. D. (2022). *A criatividade na educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. (D. A. Lindoso & R. M. R. da Silva, Trads.). Forense Universitária.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Zahar.
- Porto, C. L., (2008). *Jogos e brincadeiras: Desafios e descobertas* (2.^a ed.). RJ Vozes
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4.^a ed.).



- Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priberam Dicionário. (2021). Brincadeira.
<https://dicionario.priberam.org/brincadeira>
- Rebocho, C. S. B. R. (2020). *A criatividade em contexto escolar*. Universidade de Lisboa.
- Roberts, B. W., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2001). The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 670–683. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.4.670>
- Robinson, K. (2019). *Escolas Criativas: A transformação da educação para um mundo em constante mudança*. Objetiva.
- Rocha, M. S. P. de M. L. (2014). Imaginar, calcular, ressignificar: Articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas. *Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas*, 19(3), 227-237.
- Rosa, S. S. (1998). *Brincar, conhecer, ensinar*. Cortez.
- Runco, M. A. (2018). Authentic creativity: Mechanisms, definitions, and empirical efforts. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 246-263). Cambridge University Press.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Educação e criatividade: Uma articulação necessária*. In A. Estrela (Org.), *Criatividade e educação* (pp. 27–44). Edições Colibri.
- Santos, M., André, M. (2012). *Criatividade na educação de infância: algumas reflexões*. Cadernos de Educação de Infância, (96), 43-46.
<http://apei.pt/edicoes/cei/?ide=1313&sort=2012>
- Sarmiento, T., & Silva, M. C. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (1ª ed., pp. 39–56). Porto Editora.
- Silva, A. F. F. & Santos, E. C. M. (2009). *A Importância do Brincar na Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles (Org.), *A excelência do brincar*. Artmed Editora.
- Sousa, A. (2003). *A arte de descobrir a criança*. Raiz Editora.
- Sternberg, R. J. (2006). *The Nature of Creativity*. *Creativity Research Journal* 18(1): 87-98.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31.
<https://www.jstor.org/stable/26767348>
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



- Vygotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Ática.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.



Legislação

Portugal. (2012, 2 de julho). Decreto-Lei n.º 137/2012: Estabelece o regime jurídico da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico. Diário da República, 1.ª série, n.º 127, 3340-3364.

Documentos institucionais

Instituição A

Plano Anual de Atividades (2020/2021)

Regulamento Interno (2009)

Projeto Educativo (2016-2019)

Instituição B

Plano Anual de Atividades (2022/2023)

Regulamento Interno (2021/2022)

Projeto Educativo (2022)

Instituição C

Plano Anual de Atividades (2022/2023)

Regulamento Interno (2014)

Projeto Educativo (2020)



Apêndices

Apêndice 1 – Consentimento Informado para as Educadoras de Infância das Instituições Cooperantes

Consentimento Informado

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, a aluna Mariana Santos Lagoa, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, irá realizar registos de observação em contexto de sala, no quadro do relatório de estágio intitulado de "As Potencialidades do Brincar e do Ambiente Educativo na Criatividade da Criança" e cuja orientadora é a Professora Doutora Maria Ivone das Neves.

Estes registos incluirão fotografias (sem exposição de rosto) e gravações de áudio das interações verbais das crianças durante as atividades lúdicas. O material recolhido será utilizado exclusivamente para fins académicos, garantindo-se o total anonimato das crianças e a confidencialidade dos dados. Nenhuma informação que permita a identificação das crianças será divulgada.

Solicita-se autorização para a realização destes registos na sala. A participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento.

Caso concorde, solicita-se que assine a declaração abaixo.

Agradece-se desde já a disponibilidade.

Declaração de Consentimento

Eu, _____, declaro que fui informada sobre os objetivos deste estudo e autorizo a recolha de registos fotográficos (sem exposição de rosto) e gravações de áudio das interações das crianças no âmbito do referido estudo.

Declaro ainda estar ciente de que a autorização pode ser revogada a qualquer momento e que será garantido o total anonimato das crianças, assegurando a confidencialidade dos dados recolhidos.

☐ Autorizo ☐ Não autorizo

Local e Data: _____

Assinatura: _____

Apêndice 2 – Entrevista à educadora A

Antes de mais, agradeço a sua disponibilidade e colaboração para participar nesta entrevista. A presente entrevista tem como finalidade recolher informações sobre as suas perceções e práticas relativamente à promoção da criatividade no contexto da educação de infância, com especial enfoque na organização do ambiente educativo, nos recursos materiais utilizados e nas estratégias pedagógicas que considera facilitadoras do desenvolvimento criativo das crianças. a entrevista será conduzida com carácter confidencial, garantindo-se o anonimato e a privacidade das respostas fornecidas, sendo os dados recolhidos utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos.

Bloco A – Caracterização da Entrevistada

Objetivo geral: Conhecer o percurso profissional e académico da entrevistada

Qual é o modelo curricular de trabalho que privilegia e porquê? Em função disso, seleciona materiais relacionados com o modelo?

Portanto, ao longo destes 40 anos de profissão, fui encontrando no modelo de Reggio Emilia uma forma de estar que realmente me faz sentido. É uma abordagem que respeita profundamente a criança, a vê como um ser capaz e curioso e cheio de potencialidades e, porque não é um modelo fechado, mas antes uma filosofia que valoriza o escutar, o observar, o seguir os interesses das crianças e tento sempre construir a aprendizagem a partir daí.

Na minha sala, procuro que as paredes falem por elas próprias, usamos muito os materiais de fim aberto como as rolhas, as tampinhas, conchas, os objetos do mar, olha... as esponjas, pauzinhos do chinês como pudeste ver também – porque acredito que estes materiais, sem um fim pré-definido, estimulam-lhes a imaginação e uma série de competências. Como eu costumo dizer, estes materiais não estão ali para “fazer uma coisa certa” ou para serem usados de uma certa maneira, muito mais que isso, eu acho, ou tenho a certeza, que estão ali para serem explorados, e combinados e transformados pelo grupo. Claro que esta escolha de materiais está ligada à forma como vejo o currículo: não é nada relacionado com ser algo imposto, mas acaba por ser algo que se constrói muito com as crianças.



Bloco B – Perceções da entrevistada

Objetivo Geral: Conhecer perceções da entrevistada sobre a criatividade

O que significa para si a criatividade na infância e qual a sua importância no desenvolvimento da criança?

Pronto, eu acho que é algo que, para já, é muito espontâneo deles, não é? E permitirmos que eles explorem o que os rodeia, proporcionar que eles tenham os diferentes materiais e diferentes sensações promove que eles trabalhem a sua criatividade, a sua imaginação e ponham aquilo que eles sentem e aquilo que eles observam, acaba por ser... mesmo quando eles ouvem uma história e depois fazem o registo, podemos fazê-lo de várias maneiras, ou contar a história e eles não verem nenhuma imagem e criarem, portanto também não precisamos de estar sempre presos àquela ideia de que tem de sair tudo da cabeça deles, não, podemos é, a criatividade também se trabalha proporcionando diferentes propostas, diferentes possibilidades, mesmo na observação, no desenho à vista, nos espaços que proporcionamos portanto eu acho que eles vão ganhar maior criatividade se também tiverem um maior número de possibilidades. Vá, digamos que o maior número de possibilidades vai promover uma maior criatividade. Isto é a minha opinião e da experiência que tenho tido ao longo destes anos.

Bloco C – Estratégias da entrevistada

Objetivo Geral: Compreender de que forma a educadora promove a criatividade no contexto educativo

Que estratégias e atividades utiliza para estimular a criatividade nas crianças?

Isso mesmo que acabei de dizer, dar-lhes a oportunidade de eles terem o contacto com diferentes situações, não só dentro de sala, como fora de sala, dar-lhes a possibilidade de terem contacto com diferentes materiais, os tais chamados materiais de fim aberto que lhes dão uma panóplia de possibilidades de construírem imensas coisas; o poderem misturar diferentes situações, por exemplo, eles gostam muito de construir e depois desenhar, ou seja, é dar-lhes essas possibilidades todas, ara que eles possam realmente criar a partir de tudo o que os vai rodeando, e com diferentes materiais, por exemplo, hoje desenharam uma história, amanhã podem fazê-lo com plasticina, podemos fazê-lo com imagens. O nosso trabalho enquanto educadores é muito também irmos observando, para perceber que grupo



temos ali e também o que é que eles gostam mais e, às vezes, se eles gostam muito, muito de uma coisa, vamos também abrir horizontes para outras coisas, mas também dar-lhes a possibilidade de irem realmente tendo este contacto, até com outros pares. Mesmo em termos dos pares de sala, muitas vezes fazemos a pares, outras vezes a três, outras vezes fazemos equipas de 3, 4 e 5, porque depois aqui também vamos trabalhando outras competências. As coisas também não são estantes. Acabam por estar interligadas.

Bloco D – Organização do contexto educativo

Objetivo Geral: Compreender de que forma a organização dos espaços e a escolha dos materiais promovem a criatividade das crianças

De que forma organiza o espaço da sala e seleciona os materiais para estimular a criatividade das crianças, garantindo-lhes diversidade e acessibilidade?

Portanto, o espaço, a sala, é algo fundamental para o jardim de infância, como se costuma dizer é o terceiro educador, não é? No sentido em que há comunicação entre, por exemplo, uma sala e as crianças que lhe “pertencem”, a sala convida-as a explorarem, a imaginarem e a criarem. Por exemplo, esta sala proporciona-lhes momentos e experiências a todos os minutos. E o mais prazeroso é vê-los a usufruírem do espaço, as coisas absolutamente inesperadas que eles constroem e fazem. Olha, um dia destes estava um grupinho de três ou quatro ali no canto dos legos e quando fui a ver já tinham construído o seu grande castelo para colocarem o bicho-de-conta que tinham visto no recreio, lá fora, e então pegaram em objetos que foram encontrando pela sala e fizeram até bandeiras com palhinhas e papel e não foi uma atividade que eu tivesse planeado, surgiu e foi muito naturalmente e a partir do interesse deles. Nesse caso, o espaço estava preparado para que isso acontecesse, lá está, o espaço sempre a proporcionar-lhes momentos.

Mas o que mais tenho em atenção é o cuidado de garantir que os materiais que eles vão usar estão acessíveis a eles. Por exemplo, são quase inexistentes os sítios onde as crianças não conseguem alcançar aqui na sala. Se reparares, as prateleiras baixas, os cestos até, etiquetados com as fotografias deles, para que saibam sempre onde encontrar e, depois, no fim, onde arrumar. Deixá-los ser autónomos é importante, e isso está completamente relacionado com o processo



criativo que é o de saber escolher, saber experimentar e saber combinar. Se eu vejo, por exemplo, que o grupo está virado para o faz-de-conta, então, reorganizo a sala para que haja mais espaço simbólico, podemos usar qualquer coisa, objetos do dia a dia, enfim, coisas que lhes alimentem o imaginário.

De que forma os espaços exteriores ou outros espaços da instituição contribuem para a criatividade das crianças?

Olha, muito, às vezes, abrir a porta e deixar que eles contruam a sair pela porta fora. Muitas vezes eles pedem, e as coisas saem, resultam. Dar a possibilidade de que a sala não é um espaço fechado. Depois, fazer atividades nos outros espaços da escola, fazer atividades fora da escola, nas nossas idas ao parque, aproveitamos para levar materiais daqui e usá-los lá. Trazer os materiais de lá, usar aqui. Não propriamente este ano, que não aconteceu, mas em outros anos, sobretudo nas idades mais precoces, cheguei a usar muitas vezes o nosso recreio maior e fiz uma instalação, com balões, com caixas, e deixei que eles explorassem esses materiais no espaço exterior. Com este grupo também vou muitas vezes para o hall e fazemos jogos no hall. Por exemplo, levar as cadeiras todas para o hall e fazer o jogo das cadeiras no hall, fazer rodas, portanto, dar-lhes possibilidade de explorarem os outros espaços e também a possibilidade de fazermos grupos mais pequenos para fazermos atividades em que, às vezes, fazer com grupos mais pequenos, é uma mais-valia, é por aí.

Bloco E – Desafios e condicionantes

Objetivo Geral: Identificar estratégias da organização do ambiente educativo para promoção da criatividade

Quais os principais desafios que encontra na organização do ambiente educativo, enquanto estimulador da criatividade e que estratégias utiliza para os superar?

Os desafios, muitas vezes, é tentar encontrar tempos para lhes dar espaço para eles realmente desfrutarem de todos os materiais que têm. Conseguir conciliar tudo isso com as outras atividades que existem inerentes ao nosso currículo, faz parte. Mas criar sempre momentos em que isso seja possível. Os desafios também são muito ter em atenção, por exemplo, mudar os materiais, para criar situações. Porque estes materiais de fim aberto se nós os formos modificando, cada vez vamos proporcionando novas experiências. Claro que o número de crianças por



sala, o facto de termos vinte e quatro crianças numa sala, por vezes parece um caos, mas também é um caos que, para eles, é organizado. É um caos bom, positivo. Pronto, e acho que o maior desafio é nós termos as nossas antenas todas muito a funcionar e conseguir fazer uma recolha de materiais e criar situações diversas, mesmo quando nós estamos a viver situações, nós pessoalmente, ou vamos ver uma exposição, às vezes estamos lá e estamos a pensar, por exemplo, quando, no outro dia, fomos ao teatro, eu estava a ver o teatro e já estava, aqui na minha cabeça, a engendrar qual seria a melhor proposta para fazer um registo, para não ser sempre o mesmo tipo de registo, porque eles gostam de registar, gostam de desenhar, mas podemos fazer de outras formas, também provocá-los um bocado e sair, às vezes, um bocadinho, daquela zona de conforto. Os desafios maiores quase que são postos a mim, no sentido de querer fazer diferente, para realmente criar e expandir essa criatividade. Por isso, cabe-nos a nós esse papel de estarmos atentas e percebermos que secalhar as tampinhas da fruta têm potencialidade para trabalhar uma série de coisas. Eu posso, muitas vezes, pegar num daqueles caixotes de materiais e, em tempo de atividade mais orientada, criarmos uma situação qualquer, um jogo..., portanto aquilo não tem de ser só usado de forma livre e nos momentos de atividade livre. Pode ser usado por nós, de forma intencional. Vou dar-te um exemplo: quando começamos este projeto dos barcos, e observei que eles no parque punham pauzinhos, punham pedrinhas, então depois percebemos que havia objetos, havia elementos que flutuavam e outros que não flutuavam, então depois, aqui na sala, eles próprios procuraram, um de cada vez, elementos que poderiam flutuar ou não. Pusemos uma grande bacia e fizemos essa experiência. E depois, a partir daí, é que cada um fez o seu barquinho em casa, com os materiais que poderiam... e mesmo assim, quando trouxeram os barquinhos, antes de os levarmos ao parque, também estivemos aqui a experimentar e ver se eles flutuavam ou não flutuavam... e havia uns que entrava água, que o barco tombava..., portanto, lá está, acabamos por trabalhar aqui uma série de conceitos. Esse é o maior desafio, é tu, com uma coisa, consegues depois trabalhar aqui uma série de áreas de conteúdo porque tudo está interligado. E o difícil, às vezes é conseguir fazer esta rede, ou seja, tem realmente de ser pensado antes, observado antes, planificado antes, embora, às vezes aquilo que nós planificamos, pode depois, ao acontecer, percebemos “olha secalhar podia ter feito de outra forma”, mas ok não é nada dramático. Lá por fazermos uma planificação



não temos de achar que vai tudo ser perfeito, porque aqui não há perfeições. Temos é que aproveitar os momentos e, secalhar quando uma coisa corre menos bem ou porque não resultou, numa próxima vez já vamos experimentar fazer diferente.

Acredita que o ambiente educativo influencia a criatividade das crianças? Que melhorias sugeriria para a sua otimização?

Claro que sim, acredito profundamente nisso. Aliás, o espaço, os materiais, a forma como tudo está organizado, para mim, tudo influencia, nem que seja um bocadinho, a forma como a criança vai agir perante qualquer proposta e, depois expressa-se e cria e experimenta, mas só quando se sente bem e à vontade, por isso o ambiente ao redor dela deve ser flexível, acolhedor e principalmente estimulante. E quando as vemos a circular de outra forma pela sala, a sentar-se no chão, nas cadeiras, a inventar jogos que antes não existiam, não surgiam... é o mais prazeroso mesmo. Por isso, se me perguntar que melhorias sugeriria, eu diria, ser atenta a pormenores, quase que ouvir o espaço como ouvimos as crianças, não é? Às vezes há pormenores que fazem a diferença toda, ou uma prateleira que está ao nível do olhar da criança, uma mesa redonda que convida a colaboração até entre pares, um cantinho mais silencioso, sossegado, com almofadas e livros... tantas hipóteses, que nem precisamos de grandes recursos, apenas de intencionalidade.

Apêndice 3 – Entrevista à educadora B

Antes de mais, agradeço a sua disponibilidade e colaboração para participar nesta entrevista. A presente entrevista tem como finalidade recolher informações sobre as suas perceções e práticas relativamente à promoção da criatividade no contexto da educação de infância, com especial enfoque na organização do ambiente educativo, nos recursos materiais utilizados e nas estratégias pedagógicas que considera facilitadoras do desenvolvimento criativo das crianças. a entrevista será conduzida com carácter confidencial, garantindo-se o anonimato e a privacidade das respostas fornecidas, sendo os dados recolhidos utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos.

Bloco A – Caracterização da Entrevistada

Objetivo geral: Conhecer o percurso profissional e académico da



entrevistada

Qual é o modelo curricular de trabalho que privilegia e porquê? Em função disso, seleciona materiais relacionados com o modelo?

Aqui na escola, seguimos uma abordagem muito centrada na criança, inspirada na Metodologia de Trabalho de Projeto, com grande influência dos princípios de Reggio Emilia. Ao longo destes anos como educadora, fui-me cada vez mais identificando com esta forma de trabalhar porque é, na verdade, uma abordagem que vê a criança como um sujeito ativo, que é capaz de investigar e explorar o seu próprio mundo. Aqui, valorizamos imenso a autonomia, a construção do conhecimento, e a participação efetiva das crianças no seu processo de aprendizagem. Por isso, os materiais que escolho refletem essa visão, são maioritariamente materiais de fim aberto, recicláveis, como tu viste ali, mas também objetos do dia a dia que as crianças possam reinventar, por exemplo, no outro dia, uma mãe trouxe-me um cesto cheio de rolos de papel higiénico e foi excelente para o grupo. Decidimos em conjunto onde é que ia ser colocado aquele material, em que área e eles acharam muito interessante. Também costumamos ir ao bosque ali mais à frente, e normalmente chegamos sempre à escola de cestos cheios, ou de pinhas, ou de folhas, ou de paus, tudo é valioso para nós. E eu dou preferência a tudo aquilo que possa ser transformado e combinado, e que não tenha um uso único ou pré-definido.

Bloco B – Perceções da entrevistada

Objetivo Geral: Conhecer perceções da entrevistada sobre a criatividade

O que significa para si a criatividade na infância e qual a sua importância no desenvolvimento da criança?

Olha, para mim, a criatividade acaba por ser uma forma da criança se expressar, ou de resolver problemas, ou de explorar o mundo. É uma porta aberta para um pensamento divergente e que contribui tanto para a sua autonomia. Lembro-me de uma situação que aconteceu no outro dia, onde um deles, com apenas 3 anos, começou a usar um tubo de papel higiénico como uns binóculos e começou a “explorar a selva” dentro da sala. A partir desse gesto, outras crianças juntaram-se e todos em conjunto criámos um espaço de exploração com “tesouros escondidos”, mapas e tudo mais e estás a ver, tudo isto surgiu de uma brincadeira simples e espontânea.



Mas sim, ao longo dos anos, vou percebendo cada vez mais que a criatividade está presente em tudo, na mais mínima coisa, nas soluções que as crianças inventam para resolver conflitos, nas histórias que criam com os seus bonecos na casinha, ou na forma como eles combinam materiais improváveis num desenho. É através da criatividade que eles e nós juntos construímos um sentido para o que estamos a viver.

Bloco C – Estratégias da entrevistada

Objetivo Geral: Compreender de que forma a educadora promove a criatividade no contexto educativo

Que estratégias e atividades utiliza para estimular a criatividade nas crianças?

Eu uso muitas estratégias que partem da observação do grupo. Por exemplo, há pouco tempo uma criança trouxe um livro sobre planetas e foi um alarido aqui na sala, a curiosidade começou a contagiá-los uns aos outros e, depois de inúmeras conversas sobre o assunto, começámos então a construir o nosso foguetão e usamos caixas grandes, papel de alumínio, tubos de cartão, tudo com materiais recicláveis. Depois fizemos também experiências com água, com luz, com sombras para simular mesmo o espaço e até criámos uma galeria com extraterrestres desenhados e inventados por eles.

Pronto, depois também proponho muitas atividades relacionadas com as artes, fazemos desenhos ao som de músicas clássicas, ou dramatizações livres com fantasias feitas com materiais disponíveis aqui na sala, ou até atividades onde todos juntos, usamos o corpo para contar histórias. Basicamente, tento sempre garantir que não há um “certo” nem um “errado”, o importante é o processo e não o produto final.

Bloco D – Organização do contexto educativo

Objetivo Geral: Compreender de que forma a organização dos espaços e a escolha dos materiais promovem a criatividade das crianças

De que forma organiza o espaço da sala e seleciona os materiais para estimular a criatividade das crianças, garantindo-lhes diversidade e acessibilidade?

Então, como já tiveste oportunidade de ver, a nossa sala está dividida em áreas



bem visíveis e acessíveis, temos a das construções, da expressão plástica, a dos jogos, a da biblioteca e a área da ciência. Os nossos materiais estão dispostos, normalmente em cestos e são sempre organizados segundo os critérios deles, se eles acharem que algum material, por algum motivo, não deve estar no mesmo cesto que outro, eles sabem que têm liberdade quase total, para o mudarem de sítio, desde que avisem. Por exemplo, temos um cantinho das ciências, que tem diversos materiais, e eles criaram uma espécie de laboratório, e colocaram lá as lupas, os frascos e materiais que eles acharam que fazia sentido colocar no seu espacinho do laboratório. Entretanto surgiu também a partir do interesse do grupo, fazermos poções, e todos participaram.

Mas normalmente as áreas mudam ao longo do ano. Por exemplo, a área da casinha foi, uma vez, invadida porque quisemos construir um submarino e então eu dei-lhes a opção de escolher, porque se tivessem o submarino não poderiam ter a casinha, não era suficiente o espaço. Então juntos, decidimos que estaríamos algum tempo sem usufruir da casinha, em prol de usufruir do submarino, genial, não é? Eu penso sempre em aproveitar qualquer interesse para promover, no fundo, a criatividade deles e, ao mesmo tempo, decidimos juntos sobre a organização do espaço também de forma criativa.

De que forma os espaços exteriores ou outros espaços da instituição contribuem para a criatividade das crianças?

Eu acho que, de uma maneira geral, todos aqui na escola concordam que o nosso espaço exterior é um verdadeiro laboratório de criatividade. Lembro-me de um dia em que encontraram um pau muito comprido e começaram a imaginar que era uma serpente, depois já era um varão de ginástica, e depois já era uma antena para comunicar com extraterrestres, tudo na mesma manhã! E eu acho que essa liberdade de transformar os objetos permite-lhes desenvolver um jogo simbólico riquíssimo.

Nós usamos muito o pátio lá fora, é espaçoso, tem o essencial para eles brincarem, no fundo é onde as crianças se sentem livres, tirando uma ou outra. Mas nós usufruímos muito do espaço exterior. Está bom tempo, porque não deixá-los dar uma corrida lá fora. Ou pô-los a lanchar lá fora. Eu sou completamente apologista disso.



Bloco E – Desafios e condicionantes

Objetivo Geral: Identificar estratégias da organização do ambiente educativo para promoção da criatividade

Quais os principais desafios que encontra na organização do ambiente educativo, enquanto estimulador da criatividade e que estratégias utiliza para os superar?

É assim, num grupo misto como o nosso, o maior desafio é garantir que todos têm as mesmas oportunidades significativas de envolvimento, ou seja, olha, um desafio que estive perante recentemente foi com os mais novos, com os de três anos, que, apesar de não transmitirem, notava-se que estavam a sentir-se menos integrados nas brincadeiras dos mais velhos. Então precisei de andar aí a encontrar estratégias para que eles se integrassem, não é, para que não houvesse diferenças de comportamento como estava a haver. E olha, por exemplo, outro desafio que me lembrei é o tempo para planear e refletir. É porque o ritmo do dia a dia nem sempre nos permite parar e olhar com calma para o que está a acontecer. Por isso, normalmente uso a documentação, ou fotografias, ou frases que vou escrevendo aqui no meu caderno, ou registos das crianças, para que consiga refletir mais rapidamente com a equipa pedagógica ou até com as próprias crianças. Isto ajuda-nos a ajustarmos propostas, sem perdermos o fio à meada.

Acredita que o ambiente educativo influencia a criatividade das crianças? Que melhorias sugeriria para a sua otimização?

Sim, claro que sim, acredito profundamente que um espaço cuidado, e esteticamente pensado, e com materiais acessíveis e com espaço para a liberdade, é meio caminho andado para que a criança se sinta segura e criativa. Eles precisam de se sentir donos do espaço, que aquele é também o lugar deles para criarem, mas também para errarem e destruírem e reconstruírem.

Apêndice 4 – Entrevista à educadora C

Antes de mais, agradeço a sua disponibilidade e colaboração para participar nesta entrevista. A presente entrevista tem como finalidade recolher informações sobre as suas perceções e práticas relativamente à promoção da criatividade no



contexto da educação de infância, com especial enfoque na organização do ambiente educativo, nos recursos materiais utilizados e nas estratégias pedagógicas que considera facilitadoras do desenvolvimento criativo das crianças. a entrevista será conduzida com carácter confidencial, garantindo-se o anonimato e a privacidade das respostas fornecidas, sendo os dados recolhidos utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos.

Bloco A – Caracterização da Entrevistada

Objetivo geral: Conhecer o percurso profissional e académico da entrevistada

Qual é o modelo curricular de trabalho que privilegia e porquê? Em função disso, seleciona materiais relacionados com o modelo?

Olhe, na instituição onde eu trabalho, nós seguimos assim... diferentes modelos curriculares, mas damos mesmo prioridade às pedagogias participativas. Por exemplo, trabalhamos muito com a Pedagogia em Participação e também com a Metodologia de Trabalho de Projeto. Achamos que essas abordagens são as mais indicadas porque envolvem mesmo as crianças no seu próprio processo de aprendizagem, percebe? Elas não estão só a receber, estão a construir connosco. E depois, com base nisso, o nosso papel enquanto educadoras é organizar o ambiente, estarmos atentos, observar bem o que acontece, e só então aí conseguimos dar respostas mais adequadas ao que eles precisam naquele momento.

Em relação aos materiais que usamos na sala, damos prioridade aos de fim aberto, sabe? Coisas como materiais de desperdício, recicláveis e naturais... porque esses permitem uma utilização mais criativa e flexível. Depois também temos muitos materiais de madeira, e tudo está assim mais ou menos organizado por áreas, mas essas áreas vão mudando ao longo do ano, consoante os projetos que vão surgindo com as crianças.

Bloco B – Perceções da entrevistada

Objetivo Geral: Conhecer perceções da entrevistada sobre a criatividade

O que significa para si a criatividade na infância e qual a sua importância no desenvolvimento da criança?

Então, eu acho que a criatividade é mesmo uma peça-chave para o



desenvolvimento global da criança, sabe? E aqui na escola, nós acreditamos muito que a criança é um ser competente. Ela gosta de ter liberdade para participar, para se envolver... por isso, vemos a criança como alguém que se motiva a si própria através da ação. E nesse sentido, a criatividade acaba por estar no centro de tudo o que ela faz, porque é através dela que a criança vai tentando encontrar respostas para as suas próprias dúvidas e curiosidades. E claro, o papel do educador aqui é super importante, estamos aqui para apoiar, para ajudar a guiar esse processo, sem tirar a autonomia da criança, mas ajudando-a a chegar mais longe.

Bloco C – Estratégias da entrevistada

Objetivo Geral: Compreender de que forma a educadora promove a criatividade no contexto educativo

Que estratégias e atividades utiliza para estimular a criatividade nas crianças?

Sinceramente, o que mais resulta comigo, neste grupo de crianças, é mesmo observá-los muito bem e ir ajustando o que proponho ao que vejo que os deixa entusiasmados. A criatividade deles floresce quando eles sentem que têm liberdade para experimentar, e para isso tento garantir que os momentos de brincadeira livre são mesmo respeitados. Também gosto, por exemplo, de criar ambientes que sejam ricos em materiais não estruturados, sei lá, como tecidos, caixas, folhas secas, canos de plástico, tudo e ver o que eles fazem com isso. E o que acontece várias vezes e eu adoro são as reações deles ao descobrirem e manipularem um objeto que anteriormente era desconhecido, que nunca tinham tocado ou visto. Às vezes eles criam coisas que eu nem imaginaria. Também gosto muito de usar a música e o movimento, às vezes coloco uma música diferente e pergunto: ‘O que é que esta música vos faz querer fazer?’... e a partir daí surgem histórias, danças, construções... basicamente tento ser mais facilitadora do que condutora porque, na verdade, o meu foco é criar espaço para que as ideias deles tenham também espaço para crescer.

Bloco D – Organização do contexto educativo

Objetivo Geral: Compreender de que forma a organização dos espaços e a escolha dos materiais promovem a criatividade das crianças



De que forma organiza o espaço da sala e seleciona os materiais para estimular a criatividade das crianças, garantindo-lhes diversidade e acessibilidade?

Olhe, aqui na nossa sala, todos os materiais estão mesmo ao alcance das crianças, nada está colocado em prateleiras altas ou assim – elas não precisam de pedir ao adulto para lhes dar nada. É tudo pensado para que possam aceder de forma autónoma. O espaço está organizado por áreas, claro, mas essas áreas não são fixas, entende? Podem ir mudando ao longo do ano, consoante o que vai acontecendo no grupo. Às vezes há áreas que deixam de fazer sentido e desaparecem, outras vezes adaptam-se, e podem até surgir áreas novas. E isso parte muito dos interesses das próprias crianças. Quando elas mostram vontade de explorar algo novo, nós tentamos acompanhar isso. Na minha opinião, eu acho mesmo que isso também estimula muito a criatividade delas, porque não é só na brincadeira em si, é também na forma como pensam e organizam o que querem fazer.

De que forma os espaços exteriores ou outros espaços da instituição contribuem para a criatividade das crianças?

Os espaços exteriores da instituição são mesmo muito importantes... dão às crianças oportunidades incríveis de serem criativas. Lá fora, com a terra, a areia, com tudo o que é natural, elas inventam brincadeiras que nem sempre surgem dentro da sala. E o mais bonito é que, além de serem muito criativas, essas brincadeiras também acabam por ser muito positivas em termos de interação. Vê-se mesmo como elas colaboram, comunicam, fazem coisas em conjunto. É muito rico, mesmo.

Bloco E – Desafios e condicionantes

Objetivo Geral: Identificar estratégias da organização do ambiente educativo para promoção da criatividade

Quais os principais desafios que encontra na organização do ambiente educativo, enquanto estimulador da criatividade e que estratégias utiliza para os superar?

Olha, um dos principais desafios com que me deparo, tendo um grupo heterogéneo, é mesmo conseguir oferecer possibilidades de brincadeira que façam



sentido para as diferentes idades. Porque os interesses variam bastante, não é? E os materiais também têm de acompanhar isso, têm de ter diferentes níveis de complexidade. Por exemplo, uma criança mais velha pode já conseguir resolver um puzzle mais complexo ou jogar ao mikado, enquanto para os mais pequeninos isso já é mais difícil. Então o que eu faço ao longo do ano é ir observando muito... vejo o que resulta, o que já não tem tanto interesse, e vou adaptando. Tiro alguns materiais, introduzo outros, e assim vou oferecendo opções que respondam às necessidades do grupo, mesmo sendo tão diverso.

Acredita que o ambiente educativo influencia a criatividade das crianças? Que melhorias sugeriria para a sua otimização?

Sim, acredito mesmo que o ambiente é o motor para o desenvolvimento global da criança, sabes? Se o educador conseguir criar um ambiente rico, com boas interações, seja entre adultos e crianças, ou entre as próprias crianças, com materiais que realmente estimulem o pensamento e a criatividade, e ainda com momentos de reflexão, de conselho... tudo isso vai ter um impacto muito positivo no desenvolvimento deles.

Agora, claro, cabe ao educador estar atento, observar o grupo, perceber que estratégias pode usar, sempre tendo em conta a opinião ativa da criança. Em relação a melhorias, olha, uma coisa que sinto é que às vezes há mesmo dificuldades financeiras nas escolas, sabes? Fica complicado trazer materiais diferentes, fugir ao que já existe.

Acho que devia haver mais investimento, mais apoio financeiro por parte das entidades que gerem as escolas públicas ou as IPSS, para conseguirmos enriquecer mais o ambiente. E outra coisa que considero importante é a formação, devia haver mesmo uma aposta forte em formações contínuas para os educadores e para todos os adultos que trabalham com crianças, para estarmos atualizados nas metodologias e percebermos como aplicá-las da melhor forma no dia a dia.

Apêndice 5 – Grupo Focal a crianças pertencentes à instituição A

Apresentam-se, de seguida, excertos selecionados das respostas dadas pelas crianças durante os grupos focais, com o objetivo de ilustrar a diversidade de perceções e experiências identificadas ao longo da análise. Estes excertos foram escolhidos com base na sua relevância para os indicadores definidos e



representam diferentes faixas etárias e contextos.

Legenda:

CA – Criança pertencente à Instituição A

1. Preferem brincar dentro da sala ou no recreio, porquê?

CA3 – Gosto de correr lá fora, dá para correr muito e fazer jogos.

CA4 – Aqui fora, porque podemos trazer os brinquedos de casa e brincar.

CA7 – Eu gosto de brincar na sala às vezes, porque tem legos e eu faço castelos. Mas no recreio dá para correr.

CA8 – Gosto lá dentro tem brinquedos de cozinhar e eu brinco que sou a mãe.

CA10 – Lá fora, por causa que lá fora dá para jogar futebol num canto e descansar.

CA13 – Fora, porque nós podemos brincar e correr e fazer pinos e podemos brincar sem os brinquedos

CA21 – Dentro, mas gosto de apanhar sol.

CA22 - Hoje fui para onde quis, escolhi as letras.

2. Quando estão a brincar, preferem imaginar que são outra pessoa ou não? Já inventaram alguma brincadeira?

CA2 – Brinco que sou o L.

CA3 – Em casa eu faço isso com os meus bebés, com todos os bebés que eu tenho lá em minha casa.

CA4 – Eu já. Foi hoje que nós brincamos. Eu brinquei com as meninas e o G. Nós fizemos uma fila, só que era separada, e depois nós tínhamos de escolher um par e se sentarem. E depois o par, nós fingíamos que íamos a um passeio.

CA5 – Brinco que sou uma princesa que perdeu o sapato.

CA6 – Eu não brinco ao faz de conta, invento na hora. Eu inventei uma hoje que é da natureza. Era encontrar passarinhos e depois já pomos na lista.

CA7 – Prefiro jogar à apanhada.

CA8 – Eu sou tipo robô e mexo-me assim.

CA9 – Tipo eu inventei uma brincadeira um dia em que tipo estávamos a brincar e tipo a Ema e a Pilar eram tipo dois cavalos que estavam doentes e só queriam comer chocolate. E eu era o médico.

CA10 – Uma vez inventei um jogo novo que quem salta mais alto ganha um ponto.



CA11 – Às vezes sim. Às vezes invento que sou a irmã mais velha ou a mãe.”

CA12 – Eu nunca fiz uma brincadeira que eu inventei.

CA13 - Eu digo que esta caixa é o meu carro.

CA14 – Eu inventei um jogo de antigamente do Mário. Até fiz ontem os desenhos, era para nós brincarmos cá fora.

CA17 – Eu invento a ser bebezinho.

CA20 – Eu invento que estou a fazer a sopa da avó, com batatas e couves.

CA24 – Eu invento ser bonecos e faço estátua.

3. Imaginem que só tinham um brinquedo para brincar o dia todo, qual escolhiam?

CA2 – Eu escolhia os lápis de cor, porque eu gosto de fazer desenhos com muitos animais e árvores. Eu desenhava uma floresta toda!

CA3 - Eu escolhia os livros.

CA4 – Eu também os blocos, para construir casas e depois meto os bonecos lá dentro e depois faço lá dentro uma festa.

CA5 – Eu brincava com legos.

CA6 – As minhas bonecas, eu digo que elas são minhas filhinhas.

CA7 – Eu escolhia as peças de Lego, porque às vezes faço castelos grandes com torres.”

CA8 – Eu gosto de desenhar a minha casa e os meus amigos da escola, por isso eu escolhia os lápis e o caderno para fazer tudo no dia todo!”

CA9 – Eu escolho o livro dos animais.

CA10 - Eu escolhia o meu jogo da cozinha, porque eu gosto de fingir que sou um chef e depois eu cozinho para a minha família. Faço sopa e assim.

CA11 – Os paus e as esponjas para montar casas.

CA12 – Blocos porque posso fazer pontes e até estradas para os carros passarem, ou muros gigantes.

CA13 - Eu prefiro a biblioteca porque tem muitos livros engraçados e eu sento-me lá a ver as histórias.

CA14 – Eu escolhia o telefone, mas o de brincar, porque eu gosto de fingir que sou a minha mãe a falar ao telefone, com o meu papá.

CA15 – O meu caderno, porque gosto de desenhar pessoas e o meu cão.



CA16 – Eu adoro desenhar, para isso precisava de cartolina e essas coisas.

CA17 – Eu escolhia as tintas porque era para fazer desenhos para a mamã.

CA18 – Eu já sei! Era um carrinho. Brincava como se fosse uma rua e podia brincar com os outros amigos.

CA19 – Eu tenho três que eu prefiro, desenhos, letras e construções. Eu gosto muito das letras porque aprendemos coisas a ler, a escrever, muito cedo, e depois já sabemos algumas coisas das letras.

CA20 – Desenhar.

CA21 – Brincava com caderneta e cromos que eu recebi a caderneta do futebol ontem.

CA22 – Fazer desenhos.

CA23 – Também fazer desenhos.

CA24 - Construções e desenhos.

4. Qual é a vossa área preferida para brincar dentro da sala?

CA3 – Todas, mas vou dizer só duas: construções e desenhos.

CA8 – Eu tenho 3, desenhos, letras e construções. Eu gosto das letras porque aprendemos coisas a ler, a escrever, muito cedo, e depois já sabemos algumas coisas das letras.

CA10 – A área das palavras, das letras do nosso nome.

CA13 – Eu prefiro a biblioteca porque tem muitos livros engraçados e eu sento-me lá a ver as histórias.

CA16 – Prefiro dos desenhos.

CA21 – Gosto muito dos livros. Da biblioteca.

5. Se pudessem mudar qualquer coisa na vossa sala, o que mudavam?

CA3 – Mudava a área dos carros para a área das plantas, que era para plantar as plantas.

CA4 - Eu queria meter um jacuzzi na sala, e um escorrega com água para escorregar e depois era um enorme parque aquático!

CA5 – queria pôr mais desenhos nas paredes.

CA7 – Gostava de mudar os desenhos para as construções porque estou sempre a desenhar.



CA9 – Eu mudava a sala toda!

CA11 – podíamos fazer uma pista de dança.

CA14 – Podia ter uma porta que levava a um túnel secreto.

CA19 – Eu mudava as esponjas e punha lá um bocado de recreio. Porque assim podemos correr e na sala não podemos correr. Tipo uma parte que tinha espaço para nós correremos.

CA20 – Queria que fosse uma sala diferente todos os dias.

CA22 – Eu queria ter um jacuzzi na escola.

6. Acham que têm bastante tempo para brincar aqui na escola ou gostavam de ter mais tempo?

CA3 – Mais tempo, eu gostava de dormir cá na escola.

CA4 - Gostava de brincar até à hora de ir embora.

CA6 – Eu não me cansava de fazer elásticos o dia inteiro!

CA8 – Eu gosto de ter tempo em casa e tempo na escola.

CA10 – Acho. Gostávamos de ter o tempo que as professoras dessem-nos.

CA16 - A S. é que sabe quando é para brincar ou para fazer trabalhos.

CA19 – Brincamos muito, mas às vezes temos que ir para o lanche.

CA20 - Não gosto porque quero continuar a construir e tenho de guardar tudo.

CA21 – Eu acho por acaso.

CA22 – Nós temos quase sempre atividades. Eu gostava que a escola tivesse mais 10 minutos ou muitos minutos. Acabava só as 10 da noite.

7. Quando o tempo para brincar termina, o que é que sentem?

CA2 – Podíamos deixar tudo montado para brincar amanhã.

CA4 – Tristeza.

CA5 – Às vezes até quero parar porque já estou cansado.

CA9 – Eu adoro arrumar!

CA10 – Sim, eu gosto de arrumar tudo direitinho.

CA11 – Nós arrumamos e ficamos calados com um sorriso.

CA17 – Eu fico feliz porque eu gosto de arrumar. Em minha casa, na escola e nas outras casas dos meus amigos.

CA18 – Não gosto porque estava a brincar com a minha amiga.



CA19 – Nós gostamos de arrumar. Alguns não.

CA20 – Eu sinto-me bem, porque eu também quero comer. Imagina que há uma audição, é sempre no refeitório. Nós lanchamos na sala, assim não precisamos de sair e é divertido quando lanchamos na sala. Eu gostava que fosse sempre assim.

CA21 – Eu sinto duas coisas, sinto-me triste porque eu queria um bocadinho mais de tempo e sinto-me feliz porque tenho sempre muita fome.

CA22 – Eu sinto alguma tristeza, porque queria brincar mais tempo.

CA23 – Eu gostava que fosse assim, a S. dizia “hora do almoço” e depois a S. e a L. iam buscar o almoço e nós comíamos na área que nós estávamos”

8. Vocês gostam mais de brincar com os vossos amigos ou preferem brincar com um adulto?

CA17 – Eu gosto dos dois.

CA18 – Às vezes eu gosto mais de brincar com a Luísa e com a Sandra.

CA19 – Eu gosto de brincar com as minhas melhores amigas.

CA23 – Eu, em casa, quando o pai e a mãe estão a cozinhar, eu brinco com a mana.

CA24 – Eu prefiro com todos.

9. Do que é que vocês precisam para brincar?

CA4 – Brincar com um brinquedo e brincar com os meus amigos.

CA15 – Dos meus amigos e dos meus pais.

CA19 – Preciso da minha amiga L., porque sozinha não tem graça nenhuma.

CA22 – De nada! Só das mãos e da cabeça para imaginar coisas.

CA24 – Preciso de blocos para construir e dos livros só.

10. Quando precisam de alguma ajuda enquanto estão a brincar, a quem pedem ajuda?

CA2 – Às professoras.

CA5 – Eu gosto de fazer as coisas sozinha, mas a S. ajuda se eu precisar.

CA18 – Às crianças mais altas que eu, se a professora estiver peço a ela.

CA20 – Peço à minha melhor amiga do mundo, à M.

CA23 – Eu peço ajuda ao J., ele é muito bom a fazer construções.



Apêndice 6 – Grupo Focal a crianças pertencentes à instituição B

Apresentam-se, de seguida, excertos selecionados das respostas dadas pelas crianças durante os grupos focais, com o objetivo de ilustrar a diversidade de perceções e experiências identificadas ao longo da análise. Estes excertos foram escolhidos com base na sua relevância para os indicadores definidos e representam diferentes faixas etárias e contextos.

Legenda:

CB – Criança pertencente à Instituição B

1. Preferem brincar dentro da sala ou no recreio?

CB3 – Lá fora dá para correr mais.

CB5 – Fora, posso correr e fazer o que eu quiser.

CB10 – Dentro, porque aqui tem mais brinquedos e eu gosto muito dos bonecos.

CB14 – Lá fora, eu posso brincar com os carros na terra, é mais divertido.

CB16 – Lá fora posso saltar e correr.

CB19 – Eu prefiro lá fora, porque posso fazer corridas e também brincar à bola.

CB20 – Gosto mais da sala porque tem legos.

2. Quando estão a brincar, preferem imaginar que são outra pessoa ou não? Já inventaram alguma brincadeira?

CB1 – Eu faço como os outros fazem.

CB2 – Eu sou um dragão! Fogo e tudo! E vou a todos os sítios a voar.

CB3 – Nós fizemos uma brincadeira que era uma casa no espaço.

CB4 – Eu gosto de brincar a ser pescador como o meu avô, porque ele conta sempre histórias e fotos.

CB5 – Eu sou a mamã das minhas bonecas, elas têm de comer, vesti-las, pô-las a dormir e assim.

CB7 – Brinco como no filme do Spider-Man.

CB8 – Gosto de escolher as coisas que quero usar.

CB9 – Eu gosto de ser uma fada e faço magia e tenho pozinhos de pre-lim-pim-pim.



CB10 – Eu sou o super-herói, salvo o mundo todo dos malvados!

CB11 – Inventei que sou a professora e ensino as bonecas.

CB12 – Eu fiz uma brincadeira onde as minhas bonecas vão ao supermercado comprar chocolates e depois ficam cheias de dores de barriga e têm de ir ao médico!

CB15 – Eu fiz uma corrida com os carros, mas foi só dentro de casa.

CB16 – Eu sou a mãe e ela é o bebé... ele tá a dormir.

CB17 – Eu inventei que era o médico, e os outros eram doentes!

CB20 - Eu brincava que era um super-herói com uma espada de pão que eu já vi na televisão da minha tia.

CB22 – Eu inventei um jogo que é de monstros bons, que ajudam os amigos quando estão tristes.

CB23 – Eu sou um dragão que voa no meu carro e vou ao espaço buscar gelados! Depois, vou à escola e conto tudo aos meus amigos!

CB24 – Brinco às novelas que a minha mãe vê.

3. Imaginem que só tinham um brinquedo para brincar o dia todo, qual escolhiam?

CB1 – Eu escolhia os meus legos para construir castelos.

CB2 – Eu os livros. Escolho sempre os livros.

CB3 - Os livros da biblioteca porque eles falam sobre sereias e eu queria ser uma sereia, mas só que não sei se isso dá.

CB5 – Eu era os legos para fazer os meus castelos com telhados e janelas gigantes!

CB7 – Escolhia a caixa das letras para aprender o nome da minha mana.

CB9 – Escolhia o livro de histórias, assim posso ver imagens.

CB10 – Eu escolhi as coisas para construir a casa. A J. deixou. É bom quando eu posso fazer o que eu quero.

CB11 – Eu brincava com os carrinhos, fazia uma pista grande e enorme

CB14 – Escolhia as minhas amigas bonecas.

CB15 - Eu era a biblioteca porque eu gosto de escolher um livro cheio de imagens e depois eu invento histórias malucas para todos os desenhos que eu vi.

CB16 – Eu queria os legos para brincar sozinho.

CB22 – Escolhia os bebés também.



CB23 – Eu era a bola, porque dá para jogar de várias maneiras e brincar com os meus amigos.

4. Qual é a vossa área preferida para brincar dentro da sala?

CB1 - Eu começo a brincar nas Letras, a escrever o nome da minha mãe e depois vou desenhar um coração para a minha mãe.

CB2 – Eu gosto muito da área dos legos, porque dá para construir castelos.

CB4 – Eu gosto da área dos desenhos, faço sempre coisas lindas.

CB5 – Gosto dos sofás da biblioteca.

CB7 – Gosto da casinha.

CB8 – As letras, para fazer o meu nome.

CB10 – Gosto da área dos carros, porque dá para fazer corridas.

CB11 – As tintas são boas porque posso fazer desenhos de tudo o que eu penso.

CB14 - Eu gosto da Casinha porque cozinho lá para os meus amigos, mas também gosto das Construções porque fiz um castelo para a fada morar.

CB15 – Gosto de todas, mas mais dos desenhos e dos legos.

CB17 – Área dos desenhos, claro! Faço sempre coisas lindas para alguém especial.

CB19 – Eu faço torres até ao teto!

CB23 – Os desenhos, é o que eu gosto mais.

5. Se pudessem mudar qualquer coisa na vossa sala, o que mudavam?

CB1 - Eu queria que a parede fosse pintada com desenhos de dinossauros para poder brincar com eles!

CB2 – Mudava para ter mais livros, gosto de ouvir histórias.

CB3 – Eu queria pôr os meus desenhos todos na parede.

CB4 - Imagina que a sala era um comboio, que anda de verdade e leva os brinquedos e os meninos e a ti a passear.

CB7 – Eu mudava a cama para brincar, não gosto de ter de arrumar.

CB8 – Eu mudava a cama para brincar, não gosto de ter de arrumar ela.

CB10 – Não queria arrumar nunca, só brincar.

CB12 – Eu mudava a janela para ver mais o sol e correr no recreio.

CB17 – Eu queria uma cama gigante para dormir a brincar.

CB19 - Punha um botão vermelho gigante na sala que quando se carrega,



aparecem balões para brincar.

CB20 – Eu queria que a parede fosse toda pintada com desenhos de dinossauros para poder brincar com eles!

CB22 - Queria que o chão fosse uma piscina de bolas e as cadeiras fossem escorregas.

CB23 – Eu pendurava bonecos no teto.

CB24 – Podemos mudar os móveis de sítio.

6. Acham que têm bastante tempo para brincar aqui na escola ou gostavam de ter mais tempo?

CB1 – Acho que temos tempo, mas às vezes é pouquinho.

CB2 – Tava a fazer um castelo e depois parei.

CB7 – Eu queria que tivesse mais tempo para brincar com a areia, fazer castelos e buracos bem grandes.

CB12 – Eu gostava de brincar o dia todo, até de noite! O dia podia ter 140 horas.

CB15 – Eu queria mais tempo sim por favor.

CB16 – Mais tempo! Quero brincar com os meus amigos.

CB17 – Eu preferia ter mais tempo para desenhar e fazer castelos com lápis e inventar histórias.

CB24 – Eu sei que quando a professora diz que é hora de arrumar, é porque já brincámos muito e temos de deixar espaço para os outros brinquedos, mas às vezes eu gostava de ter mais um bocadinho para brincar.

7. Quando o tempo para brincar termina, o que é que sentem?

CB1 – Fico triste, mas depois vou brincar em casa.

CB2 – Fico triste.

CB3 – Eu digo “ok” e vou arrumar.

CB4 – Eu gosto de arrumar, mas não queria que a brincadeira acabasse.

CB17 – Eu fico com fome, mas às vezes vou brincar mais em casa.

CB19 – Fico feliz porque vou comer!

CB20 – Eu fico chateada porque queria brincar mais. Não gosto quando acaba tão rápido!

CB22 – Não, eu odeio e choro às vezes.



CB24 – Quando é para fazer xixi eu arrumo.

8. Vocês gostam mais de brincar com os vossos amigos ou preferem brincar com um adulto?

CB4 – Eu gosto mais com a minha irmã, a Carminho!

CB8 – Eu gosto de brincar com a Luísa e com a Sandra.

CB11 – Com os meus amigos, mas também gosto de brincar com a professora.

CB14 – Eu brinco com as bonecas e com os meus amigos.

9. Do que é que vocês precisam para brincar?

CB3 – Eu preciso de bonecas e de papel.

CB19 – Preciso dos meus amigos para fazer corridas.

CB20 – Eu preciso dos meus lápis e de um caderno para desenhar.

CB23 – Eu preciso de um brinquedo e de espaço para brincar.

10. Quando precisam de alguma ajuda enquanto estão a brincar, a quem pedem ajuda?

CB4 – Eu peço à professora para me ajudar a fazer os desenhos.

CB17 – Peço aos meus amigos, eles sabem brincar comigo.

CB19 – Se precisar, peço à professora para me ajudar a fazer os legos.

CB22 – Às vezes peço à minha amiga Pilar, ela sabe montar as coisas.

CB24 – A J. dá-me ideias para o que eu vou construir às vezes.

Apêndice 7 – Grupo Focal a crianças pertencentes à instituição C

Apresentam-se, de seguida, excertos selecionados das respostas dadas pelas crianças durante os grupos focais, com o objetivo de ilustrar a diversidade de perceções e experiências identificadas ao longo da análise. Estes excertos foram escolhidos com base na sua relevância para os indicadores definidos e representam diferentes faixas etárias e contextos.

Legenda:

CC – Criança pertencente à Instituição C



1. Preferem brincar dentro da sala ou no recreio, porquê?

CC1 – No escorrega e baloiço.

CC2 – No recreio, porque tem o escorrega grande que vai muuuuito depressa e as árvores são pistas secretas.

CC4 – Dos dois.

CC5 – Dentro da sala, porque as bonecas dormem melhor aqui.

CC6 – No recreio porque lá eu posso gritar alto e ninguém diz “mais baixinho”.

CC15 – Aqui dentro.

CC17 – Lá fora, porque posso correr com o vento e lá dentro também porque eu gosto de brincar escondido atrás das mesas.

CC21 – Na sala, porque faço castelos com blocos e não caem com o vento.

CC24 – Na sala, porque posso levar os meus brinquedos lá para fora.

2. Quando estão a brincar, preferem imaginar que são outra pessoa ou não? Já inventaram alguma brincadeira?

CC1 – Sim! As almofadas eram pedras quentes e tínhamos de saltar por cima!

CC2 – O livro gigante dos dinossauros que têm bocas que mexem!

CC3 – As peças grandes de encaixar que fazem casas que eu posso entrar.

CC4 – Eu sou um gato com botas que fala ou a médica dos unicórnios e dos gatos também.

CC5 – Sou a mãe e ponho os bebés a dormir.

CC6 – Inventei um jogo que tem monstros invisíveis que só fogem se dissermos palavras estranhas.

CC8 – As bonecas, porque uma é bebé e a outra vai trabalhar de carro.

CC9 – Gosto de ser o senhor do autocarro e levo os meninos à praia.

CC13 – Não porque eu sou o M. e gosto assim.

CC16 – Eu escolho a bola porque vejo o meu pai em minha casa.

CC17 – Fiz um jogo de dormir com os bonecos, mas eles falavam.



CC18 – Eu brinco que sou a professora e os bonecos estão a fazer trabalhos que eu mandei-lhes.

CC19 - O cesto da bonecas, porque são todas minhas filhas e eu sou a mamã delas. Uma vez, eu inventei que fomos ao supermercado comer gelado.

CC20 – Fiz um supermercado onde tudo era grátis, nem precisavas de levar dinheiro.

CC24 – Sou o cozinheiro e faço sopa para os amigos e às vezes sou pirata e também gosto de ser o L.

3. Imaginem que só tinham um brinquedo para brincar o dia todo, qual escolhiam?

CC1 – Isto é a minha loja e eu sou a pessoa que vende gelados.

CC2 – O tapete dos carros com todos os carros.

CC5 – O livro gigante dos dinossauros que tem bocas que mexem!

CC6 – O meu memé de dormir.

CC8 – As peças grandes de encaixar que fazem casas que eu posso entrar.

CC12 – O puzzle colorido dos dinossauros.

CC14 – Este urso porque ele dorme sempre comigo.

CC15 – Os blocos porque eu gosto.

CC18 – O meu carrinho que está ali porque o meu pai deu-me.

CC24 – O cesto das bonecas, porque são todas minhas filhas.

4. Qual é a vossa área preferida para brincar dentro da sala?

CC1 – Onde eu tou hoje é onde eu gosto mais.

CC3 – A casinha, porque sou o cozinheiro e o pai ao mesmo tempo.

CC5 – Às vezes eu misturo tudo, vou às construções e depois aos lápis e faço uma cama.

CC6 – Eu gosto muito de brincar com os blocos, porque posso fazer muitas coisas com eles, casas, castelos... o que eu quiser.

CC8 – Nas camas dos bebés.



CC12 – Com os lápis e tintas.

CC15 – A biblioteca porque o livro tem imagens bonitas e giras.

CC20 – As construções, faço torres que tocam no teto às vezes.

CC21 – Ali, no canto da biblioteca, é tão silencioso.

CC24 – A mesa de desenhar porque eu invento mundos lá.

5. Se pudessem mudar qualquer coisa na vossa sala, o que mudavam?

CC2 – Fazia um trampolim aqui no meio.

CC5 – Punha um escorrega dentro da sala!

CC8 – Podíamos ter um castelo no meio da sala.

CC13 – Punha mais livros com almofadas para deitar a ler.

CC16 – Queria que o chão fosse de almofada para podermos saltar.

CC17 – Mudava as paredes para serem todas arco-íris.

CC18 – Queria pintar a parede muito.

CC19 – Queria um cantinho só com lanternas e luzes para ler histórias no escuro.

CC20 – A mesa era um carro de verdade e andava devagarinho pela sala toda e nós podíamos entrar nele.

6. Acham que têm bastante tempo para brincar aqui na escola ou gostavam de ter mais tempo?

CC2 – Quero mais, mais e mais.

CC4 – Mais tempo! O tempo foge e eu ainda não acabei!

CC5 – Não, tá bom assim, senão era sempre a brincar.

CC8 – Eu queria brincar até a lua vir.

CC19 – Queria que desse para jogar futebol a todos os segundos e minutos.

CC21 – Está bom... mas se der mais, eu brinco mais.

CC24 – Podíamos não dormir e brincar sempre!

7. Quando o tempo para brincar termina, o que é que sentem?

CC1 – Eu fico com a cara a fazer beicinho.



CC3 – Fico triste, mas depois vou desenhar no ar com o dedo.

CC5 – Eu escondi-me para brincar mais.

CC8 – Eu nunca paro, depois vou ao jogos e depois às construções e ninguém me apanha.

CC13 – Sinto que o relógio devia esperar mais, está sempre com os ponteiros a girar e a girar e nunca para.

CC14 – Eu até gosto, arrumo e depois desarrumo.

CC15 – Fico chateada e triste.

CC20 – Não gosto nada, mas prontos.

8. Vocês gostam mais de brincar com os vossos amigos ou preferem brincar com um adulto?

CC2 – Com os amigos! Os adultos não sabem saltar direito.

CC8 – Com a professora, ela sabe histórias mágicas.

CC17 - Gosto da minha amiga Matilde, ela faz vozes engraçadas.

CC21 – Com os dois! A professora faz de monstro e os amigos fogem.

9. Do que é que vocês precisam para brincar?

CC4 – Só de chão e de um amigo.

CC8 – De bonecas e de música de princesa.

CC12 – Preciso do meu chapéu de brincar, senão não dá!

CC20 – Preciso de ideias nesta cabecinha pensadora!

10. Quando precisam de alguma ajuda enquanto estão a brincar, a quem pedem ajuda?

CC5 - À professora, ela sabe arranjar tudo!

CC6 – Ao meu amigo Tiago, ele sabe montar melhor que eu.

CC18 – À minha mana, mas ela está noutra sala...

CC24 – Às bonecas. Às vezes eu falo com elas e penso melhor.

Apêndice 8 – Registo de incidente crítico Nº1

Nomes das Crianças: CA4, CA8, CA21, CA24

Idade: 5 anos

Nome do observador: Mariana Lagoa

Data: 3 de abril

Registo de Observação

Durante o período de brincadeira livre, um grupo de quatro crianças (três raparigas e um rapaz) começou espontaneamente a construir o que designaram como “hospital de animais” na área das construções. Utilizaram caixas de cartão, panos, frascos vazios, lápis e blocos de madeira para montar as “camas”, os “medicamentos” e os “raios X”. A brincadeira evoluiu de forma autónoma, com as crianças a assumirem diferentes papéis: veterinária, rececionista, dona dos animais, e até um “cientista” que estudava as doenças. Recolheram peluches de várias áreas da sala e integraram-nos na encenação. Ao longo de cerca de 30 minutos, o grupo organizou consultas, simulou telefonemas e combinou turnos.

Comentário

Este episódio evidenciou a importância da brincadeira livre no desenvolvimento da criatividade. A ausência de materiais estruturados funcionou como um estímulo: as crianças utilizaram os recursos disponíveis de forma criativa, atribuindo novos significados a objetos do quotidiano. Para além disso, este momento proporcionou o desenvolvimento de diversas competências: sociais (negociação de papéis e escuta ativa), linguísticas (uso funcional da linguagem), cognitivas (planificação e resolução de problemas) e afetivas.

Esta situação comprovou a importância de respeitar o tempo e o espaço da criança na construção das suas próprias narrativas e aprendizagens.





Apêndice 9 – Registo de incidente crítico N°2

Nomes das Crianças: CB7, CB22

Idade: 4 anos

Nome do observador: Estagiária

Data: 7 de abril

Registo de Observação

Durante a brincadeira livre, a criança CB7, de 4 anos, pegou em vários pratos de plástico, tampas e uma colher de pau, e começou a “cozinhar” no fogão da área da casinha. Declarou que estava a fazer “sopa de nuvens”. A criança CB22, que estava próxima, mostrou curiosidade e perguntou como se fazia essa sopa. A criança CB7 respondeu que era necessário “mexer muito devagar” e “soprar para não ferver o céu”. As duas crianças continuaram a brincadeira, a combinar ingredientes “imaginários” como “pó de estrela” e “chuva doce”. Usaram panos como toalhas de mesa e convidaram duas outras crianças para “o restaurante do céu”. Toda a brincadeira decorreu sem a intervenção do adulto, e durou cerca de 20 minutos, com momentos de partilha e diálogo.

Comentário

Esta situação evidencia como a brincadeira simbólica pode ser extremamente rica em termos de criatividade e de desenvolvimento global. As crianças recorreram a objetos do quotidiano, e atribuíram-lhes novos significados, construíram uma narrativa partilhada a partir de uma ação familiar – cozinhar. As crianças CB7 e CB22 estiveram envolvidas na construção de significados, na utilização do pensamento simbólico e na interação social. A criatividade surgiu de forma espontânea, sem qualquer orientação direta por parte do adulto.

Apêndice 10 – Registo de incidente crítico N°3

Nomes das Crianças: CC2, CC13

Idade: 4 anos

Nome do observador: Estagiária

Data: 14 de abril

Registo de Observação:

Durante o tempo de exploração livre, a criança CC13 encontrava-se a empilhar blocos de madeira, com o objetivo de construir uma torre alta. Mostrava-se concentrada, mas simultaneamente frustrada, uma vez que a estrutura caía repetidamente após atingir certa altura. A criança CC2 aproximou-se e sugeriu que utilizasse peças maiores na base; contudo, a criança CC13 insistia em recorrer apenas a peças pequenas. Ao observar a persistência e a frustração crescente, a educadora interveio de forma cuidadosa, reconhecendo o empenho da criança na construção da torre e oferecendo-se para ajudar a pensar em estratégias alternativas que permitissem manter a estrutura estável. A criança concordou. A educadora propôs que observassem em conjunto a disposição das peças e questionou o que poderia acontecer se colocassem uma peça maior na base da torre. A criança experimentou essa possibilidade, observou o resultado e, ao verificar que a estrutura se mantinha de pé, reagiu com entusiasmo, manifestando a sua surpresa e satisfação.

Comentário

Este episódio demonstrou o valor da intervenção intencional e respeitadora por parte do adulto, que não dirige a atividade, mas oferece suporte e provocações para ajudar a criança a ultrapassar um desafio. A brincadeira transformou-se num momento de aprendizagem significativa, que promoveu o pensamento crítico, a cooperação e a persistência na resolução de problemas. Enquanto adulto, este momento reforçou a importância de saber quando e como intervir. Não se tratou apenas de corrigir ou de propor um modelo, mas de estar presente, apoiar e orientar a criança na sua descoberta.





Apêndice 11 – Registo de incidente crítico Nº4

Nomes das Crianças: CB4, CB18

Idade: 3 e 4 anos

Nome do observador: Estagiária

Data: 8 de abril

Registo de Observação:

Durante um momento de exploração livre, a criança CB18 encontrou um tubo de cartão (rolo de papel de cozinha) e começou a falar através dele, experimentando diferentes direções e rindo-se ao ouvir o som da sua própria voz. Demonstrou entusiasmo e chamou a atenção da criança CB4, que se juntou à brincadeira. Ambas simularam conversas ao telefone, alternando entre quem “ligava” e quem “atendia”, utilizando palavras inventadas, gestos e expressões faciais.

Entretanto, a criança C18 soprou através do tubo e observou que uma folha de papel se moveu, o que gerou ainda mais interesse. A partir desse momento, ambas as crianças começaram a explorar o movimento do ar em contacto com diferentes objetos, leves e pesados, como pedaços de papel, tampas, lápis, esponjas. Esta brincadeira espontânea prolongou-se durante cerca de 15 minutos, num ambiente de partilha, riso e descoberta.

Comentário

Apesar da simplicidade da situação, observou-se uma grande atividade criativa e exploratória. Através de um objeto comum e acessível, as crianças envolveram-se em jogos simbólicos. Foi evidente que ambas crianças estavam curiosas, mas cooperativas e interessadas pela brincadeira.

A brincadeira livre proporcionou, nas crianças CB4 e CB18, diversas oportunidades de expressão e descoberta.

Apêndice 12 – Registo diário Nº1

Nomes das Crianças: CA4, CA10, CA20

Idade: 5 anos

Nome do observador: Estagiária

Data: 2 de abril

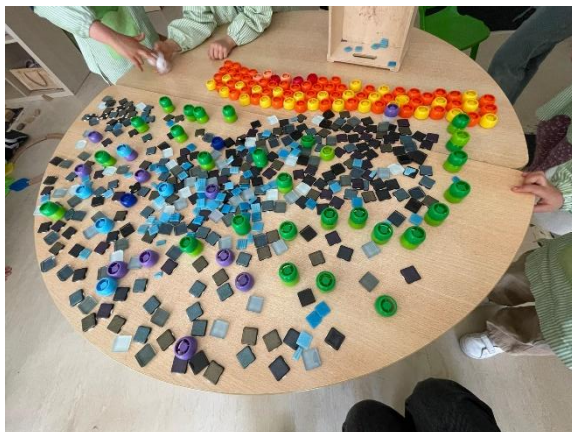
Incidente Crítico

Durante o período de exploração livre nas várias áreas da sala, as crianças CA4, CA10 e CA20 utilizaram de forma inesperada os mosaicos translúcidos, inicialmente disponíveis no espaço de construção, para representar o mar na sua composição de cenário com animais. Organizaram as peças em tons de azul e verde em sequência, explicando que era “a água onde os peixes nadam”. Os peixes foram representados pelas tampas azuis, as alforrecas pela tampas roxas e as algas pelas tampas verdes.

Comentário

Esta escolha espontânea revelou uma associação simbólica entre cor, forma e função, evidenciando um pensamento representacional criativo. A criança demonstrou concentração na atividade, selecionando cuidadosamente os materiais e reorganizando-os conforme desenvolvia a sua ideia. A interação foi maioritariamente autónoma.

A disponibilidade de materiais de fum aberto favoreceu a expressão criativa e simbólica da criança. Os seus comportamentos revelam não só criatividade, mas também capacidade de associação, representação e elaboração de ideias a partir de elementos simples.



Apêndice 13 – Registo diário Nº2

Nome da Criança: CA8

Idade: 5 anos

Nome do observador: Estagiária

Data: 3 de abril

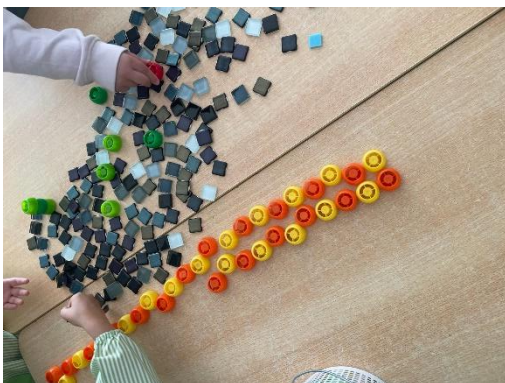
Incidente Crítico

Durante o período de brincadeira livre, a criança CA8 envolveu-se, de forma autónoma, na exploração de tampinhas de plástico de diferentes cores. De forma espontânea, começou a organizar as tampinhas em linha, criando sequências alternadas de cores (laranja-amarelo-laranja-amarelo).

Comentário

A criança verbalizou o que estava a fazer em voz alta e repetiu os padrões para se certificar da ordem estabelecida. Demonstrou intencionalidade e pensamento lógico e revelou competências iniciais ao nível do raciocínio matemático. Esta atividade, surgida sem proposta dirigida, evidenciou como o material não estruturado pode ser catalisador de aprendizagens significativas nas áreas da matemática e da organização espacial.

Esta situação evidencia a importância dos materiais reutilizáveis e não estruturados como promotores de aprendizagens matemáticas. Neste caso, a criança CA8 demonstrou competências ao nível do pensamento lógico, da classificação e da seriação. Este tipo de exploração, surgido em contexto livre, confirma que a matemática está presente em diversas ações quotidianas da criança.



Apêndice 14 – Registo diário N°3

Nomes das Crianças: CA2, CA4, CA12, CA24

Idade: 5 anos

Nome do observador: Estagiária

Data: 4 de abril

Incidente Crítico

Durante o tempo de exploração livre, várias crianças (CA2, CA4, CA12 e CA24) envolveram-se espontaneamente na construção de uma estrutura e utilizando vários tipos de materiais, como discos de madeira, esponjas coloridas, rodelas de espuma, pequenos recipientes e paus de madeira. Ao longo do processo, foi visível o envolvimento prolongado e concentrado das crianças, que dialogavam entre si sobre a colocação dos materiais, negociavam posições e testavam o equilíbrio das peças. Algumas crianças atribuíram significados aos elementos, representando, por exemplo, “casas”, “pessoas” e “muros”.

Comentário

Esta situação evidencia o potencial dos materiais de fim aberto na promoção da criatividade, do pensamento simbólico e da colaboração entre pares. A ausência de uma finalidade pré-definida permitiu que as crianças explorassem livremente, tomassem decisões partilhadas e atribuissem novos significados aos objetos.

A organização dos elementos no chão revelou uma intencionalidade clara, com agrupamentos, empilhamentos e alinhamentos que sugerem uma construção simbólica e estruturada.

A estrutura foi sendo construída progressivamente, o que revelou pensamento espacial, coordenação motora fina e criatividade na reorganização de objetos comuns em novos contextos simbólicos.



Apêndice 15 – Registo diário Nº4

Nome da Criança: CC18

Idade: 4 anos

Nome do observador: Estagiária

Data: 14 de abril

Incidente Crítico

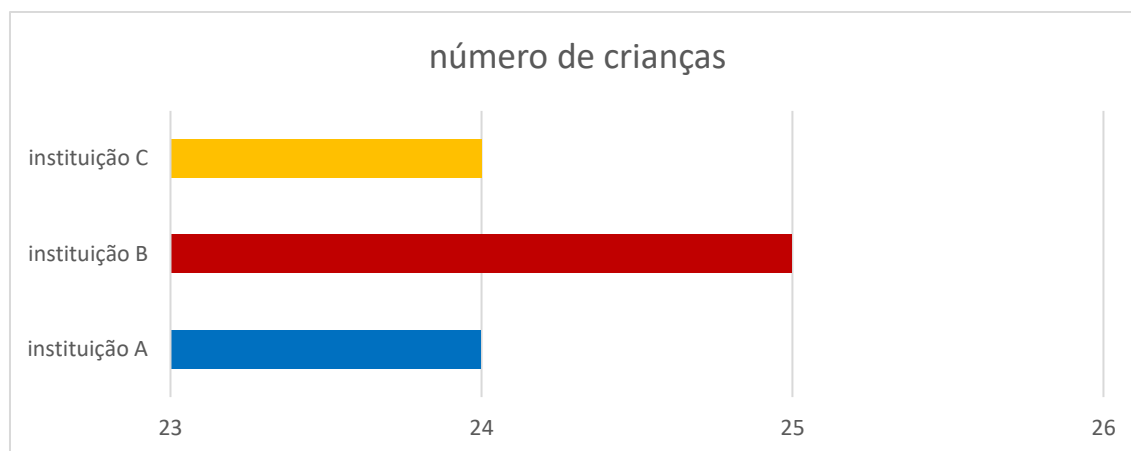
Enquanto organizava as bolas de lã e os paus de gelado, a criança CC18 explicou com entusiasmo que estava a preparar “um mercado de frutas para os bonecos”. Apontou para os pompons vermelhos e disse que eram maçãs, os laranjas eram laranjas, e os amarelos eram limões. Com os paus de gelado, estava a construir as “bancas do mercado”, para “decorar e separar os sítios das frutas”. Disse também que os paus com desenhos coloridos eram “os tapetes” para os clientes se sentarem e que os palitos eram “as colheres” para os bonecos provarem a fruta. Mostrou os bonecos imaginários a aproximarem-se da banca e disse que “eles só compram se estiver tudo bem arrumado por cores”.

Comentário

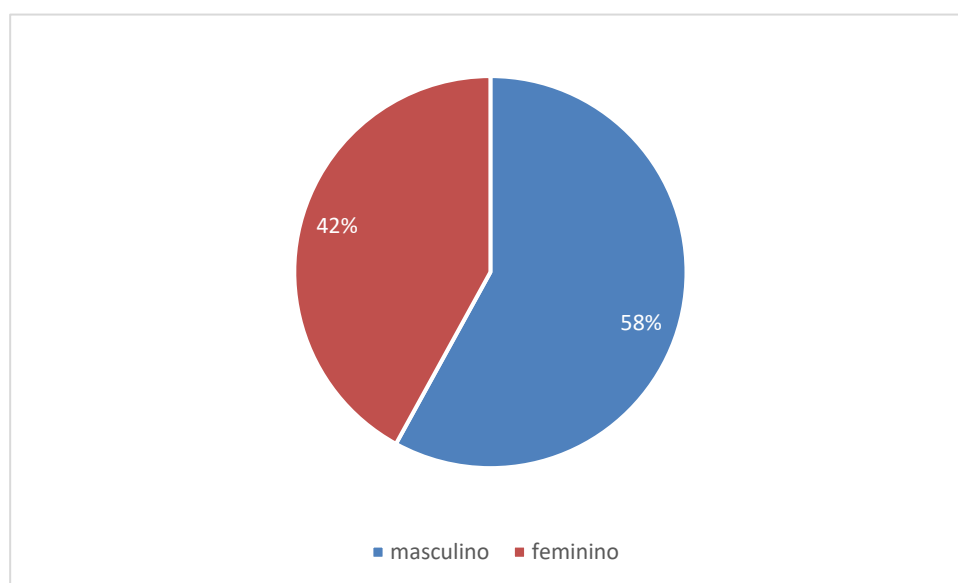
A criança demonstrou elevada capacidade de simbolização e organização ao atribuir significados específicos aos materiais disponíveis. Observou-se a utilização de categorias lógicas (cor, função) e noções básicas de planeamento espacial. A situação evidencia como os materiais de fim aberto potenciam experiências ricas de exploração simbólica e favorecem aprendizagens transversais em áreas como a matemática (classificação), a linguagem (narrativa), a cognição (representação) e a expressão artística.



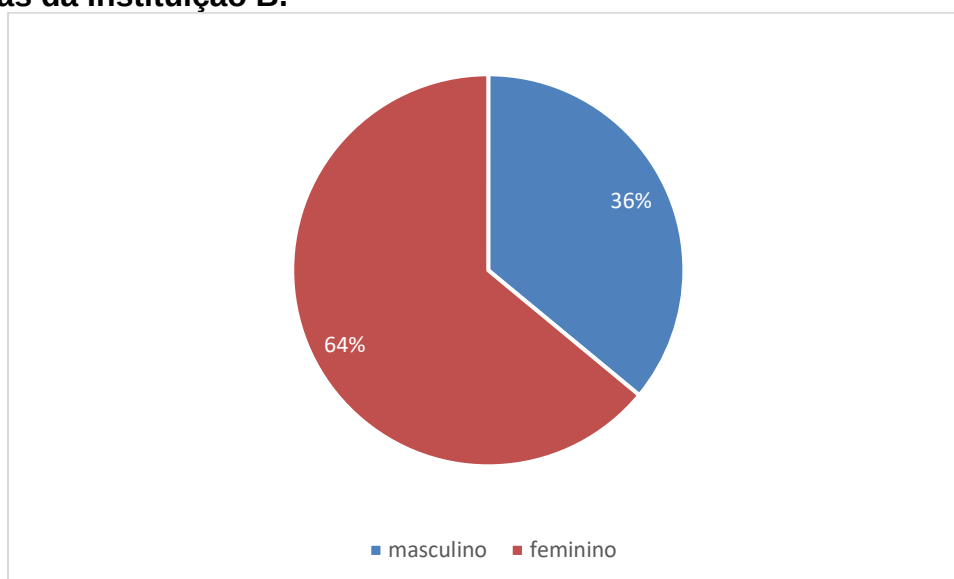
Apêndice 16 – Figura 1 – Distribuição do número de crianças participantes pelas instituições



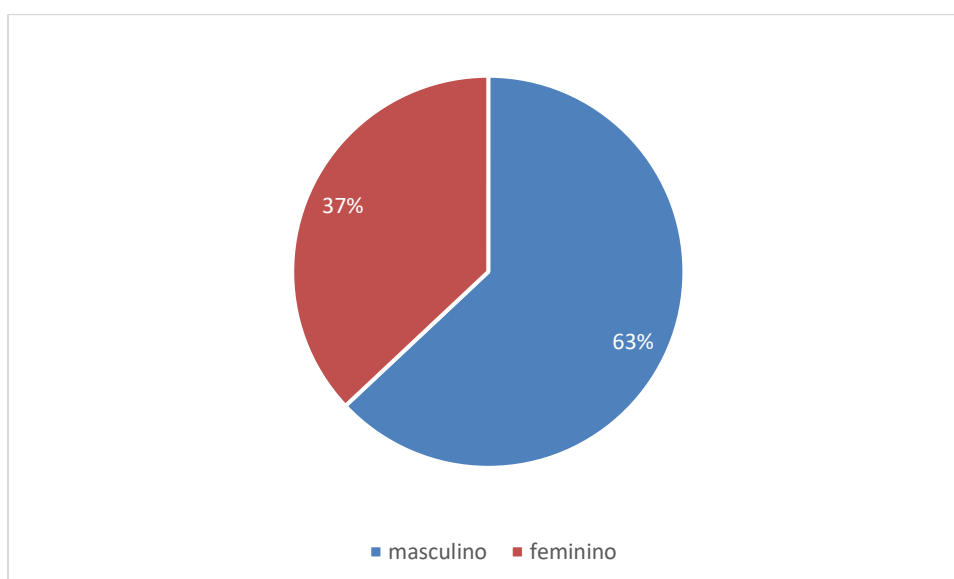
Apêndice 17 – Figura 2 – Gráfico representativo da distribuição do sexo das crianças da Instituição A.



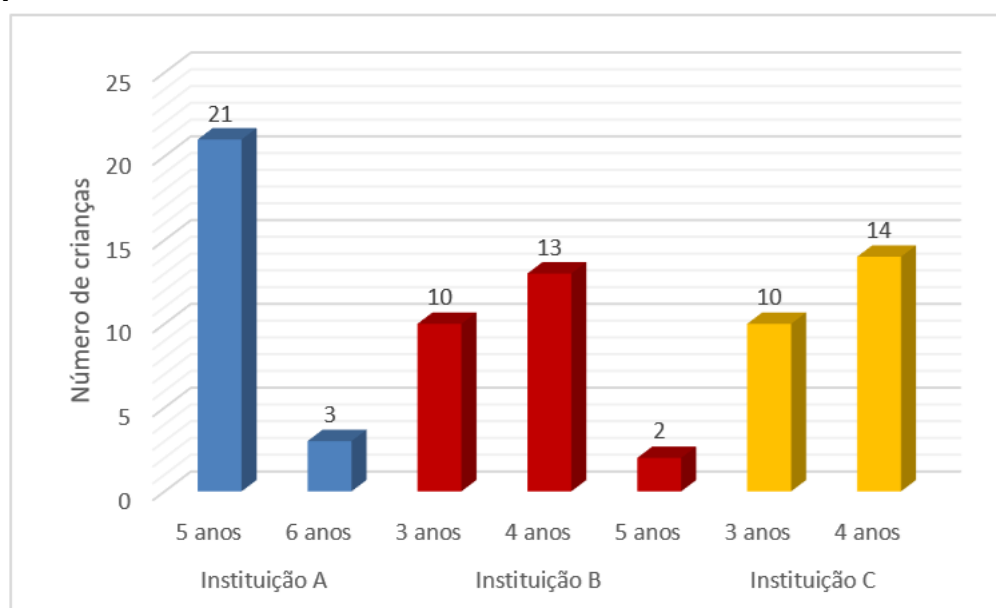
Apêndice 18 – Figura 3 – Gráfico representativo da distribuição do sexo das crianças da Instituição B.



Apêndice 19 – Figura 4 – Gráfico representativo da distribuição do sexo das crianças da Instituição C.



Apêndice 20 – Figura 5 – Distribuição das faixas etárias das crianças por IPSS.



Apêndice 21 – Tabela 23 – Análise categorial dos dados obtidos pelas entrevistas às EA, EB e EC

Categoria	Subcategoria	Unidades de Contexto
1. Modelo Curricular de Trabalho	Abordagem pedagógica adotada	“fui encontrando no modelo de Reggio Emilia uma forma de estar que realmente me faz sentido” (EA) “inspirada na Metodologia de Trabalho de Projeto, com grande influência dos princípios de Reggio Emilia” (EB) “trabalhamos muito com a Pedagogia em Participação e também com a Metodologia de Trabalho de Projeto.” (EC)



	Princípios valorizados	“porque não é um modelo fechado, mas antes uma filosofia que valoriza o escutar, o observar, o seguir os interesses das crianças e tento sempre construir a aprendizagem a partir daí” (EA) “valorizamos imenso a escuta, a construção do conhecimento, e a participação efetiva das crianças no seu processo de aprendizagem.” (EB) “o nosso papel enquanto educadoras é organizar o ambiente, estarmos atentos, observar bem o que acontece” (EC)
2. Perceções sobre a Criatividade	A sua importância	“é muito espontâneo deles, não é? E permitirmos que eles explorem o que os rodeia” (EA) “É uma porta aberta para um pensamento divergente e que contribui tanto para a sua autonomia” (EB) “É através da criatividade que eles e nós juntos construímos um sentido para o que estamos a viver.” (EB) “é mesmo uma peça-chave para o desenvolvimento global da criança” (EC)

	Diversidade de Materiais	“proporcionar que eles tenham os diferentes materiais e diferentes sensações promove que eles trabalhem a sua criatividade, a sua imaginação e ponham aquilo que eles sentem e aquilo que eles observam” (EA) “estes materiais não estão ali para “fazer uma coisa certa” ou para serem usados de uma certa maneira, (...) estão ali para serem explorados, e combinados e transformados pelo grupo.” (EA)
	Exemplos Práticos	“quando eles ouvem uma história e depois fazem o registo, podemos fazê-lo de várias maneiras, ou contar a história e eles não verem nenhuma imagem e criarem” (EA) “a criatividade está presente em tudo, na mais mínima coisa, nas soluções que as crianças inventam para resolver conflitos, nas histórias que criam com os seus bonecos na casinha” (EB)
	Educador como promotor	“tento sempre garantir que não há um certo nem um errado, o importante é o processo e não o produto final” (EB) “estamos aqui para apoiar, para ajudar a guiar esse processo, sem tirar a autonomia

		da criança, mas ajudando-a a chegar mais longe.” (EC) “tento ser mais facilitadora do que condutora (...) o meu foco é criar espaço para que as ideias deles tenham também espaço para crescer” (EC)
3. Estratégias da Entrevistada	Materiais de fim aberto	“acredito que estes materiais, sem um fim pré-definido, estimulam-lhes a imaginação e uma série de competências.” (EA) “os tais chamados materiais de fim aberto que lhes dão uma panóplia de possibilidades de construírem imensas coisas” (EA) “criar ambientes que sejam ricos em materiais não estruturados, sei lá, como tecidos, caixas, folhas secas, canos de plástico” (EC)
	Propostas de Atividades	“o poderem misturar diferentes situações, por exemplo, eles gostam muito de construir e depois desenhar” (EA) “proponho muitas atividades relacionadas com as artes, fazemos desenhos ao som de músicas clássicas, ou dramatizações livres” (EB)

	Observação e Adaptação às Preferências	“O nosso trabalho enquanto educadores é muito também irmos observando” (EA) “Eu uso muitas estratégias que partem da observação do grupo” (EB) “Quando elas mostram vontade de explorar algo novo, nós tentamos acompanhar isso” (EC)
	Trabalho em Grupo	“Mesmo em termos dos pares de sala, muitas vezes fazemos a pares, outras vezes a três, outras vezes fazemos equipas de 3, 4 e 5, porque depois aqui também vamos trabalhando outras competências.” (EA)
4. Organização do contexto educativo	Espaço como Educador	“há comunicação entre, por exemplo, uma sala e as crianças que lhe “pertencem”, a sala convida-as a explorarem, a imaginarem e a criarem” (EA) “o ambiente ao redor dela deve ser flexível, acolhedor e principalmente estimulante.” (EA) “são sempre organizados segundo os critérios deles” (EB) “Eles precisam de se sentir donos do espaço, que aquele é também o lugar deles” (EB)



	Materiais	“Mas o que mais tenho em atenção é o cuidado de garantir que os materiais que eles vão usar estão acessíveis a eles” (EA) “criar ambientes que sejam ricos em materiais não estruturados, sei lá, como tecidos, caixas, folhas secas, canos de plástico” (EC) “todos os materiais estão mesmo ao alcance das crianças” (EC)
	Flexibilidade na Organização	“Se eu vejo, por exemplo, que o grupo está virado para o faz-de-conta, então, reorganizo a sala para que haja mais espaço simbólico” (EA) “normalmente as áreas mudam ao longo do ano” (EB) “mas essas áreas vão mudando ao longo do ano, consoante os projetos que vão surgindo com as crianças” (EC)
		“Olha, muito, às vezes, abrir a porta e deixar que eles contruam a sair pela porta fora” (EA) “o nosso espaço exterior é um verdadeiro laboratório de criatividade.” (EB)

	Exploração de Espaços Exteriores	“Os espaços exteriores da instituição são mesmo muito importantes” (EC)
5. Desafios e Condicionantes	Gestão do tempo	“Conseguir conciliar tudo isso com as outras atividades que existem inerentes ao nosso currículo, faz parte” (EA)
	Heterogeneidade do Grupo	“o maior desafio é garantir que todos têm as mesmas oportunidades significativas de envolvimento” (EB) “tendo um grupo heterogéneo, é mesmo conseguir oferecer possibilidades de brincadeira que façam sentido para as diferentes idades.” (EC)
	Renovação e modificação de materiais	“Os desafios também são muito ter em atenção, por exemplo, mudar os materiais, para criar situações” (EA)
	Planeamento e flexibilidade	“E o difícil, às vezes é conseguir fazer esta rede, ou seja, tem realmente de ser pensado antes, observado antes, planificado antes” (EA) “normalmente uso a documentação, ou fotografias, ou frases (...) ou registos das crianças” (EB)



	Limitações Financeiras e Recursos	“devia haver mais investimento, mais apoio financeiro por parte das entidades que gerem as escolas públicas ou as IPSS” (EC)
	Necessidade de formação contínua	“a formação, devia haver mesmo uma aposta forte em formações contínuas” (EC)