

Fevereiro 2026

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Materiais não estruturados: influência na imaginação e criatividade das crianças

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

MARIANA REITOR MONTEIRO MOURA

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Paula Pequito de Almeida Sampaio Soares Lopes



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

**Materiais não estruturados: influência na imaginação
e criatividade das crianças**

Mariana Reitor Monteiro Moura

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, orientado pela Doutora Maria Paula Pequito de Almeida Soares Lopes

Porto, fevereiro de 2026



Declaração de Transparência sobre o uso de Recursos de Inteligência Artificial Generativa

No âmbito do compromisso da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) com a integridade científica, a responsabilidade académica e a inovação tecnológica consciente, declaro que, no desenvolvimento do presente trabalho académico, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial generativa como apoio aos processos de investigação, organização e/ou redação.

Todas as decisões conceptuais, metodológicas e analíticas foram tomadas pelo(s) autor(es), garantindo a conformidade com os princípios institucionais da ESEPF.

Ferramentas utilizadas e respetiva finalidade:

(Descreva abaixo as ferramentas de IA utilizadas e a sua função no trabalho)

[Exemplo da descrição das utilizações Ex.: Foi utilizado o (ChatGPT, DALL E ou Gemini) para explorar ideias iniciais e propor uma estrutura preliminar do trabalho; foi aplicado para melhorar clareza, coesão e precisão terminológica. Word AI for foi utilizado para normalização e verificação das referências bibliográficas. (...)]

Para a elaboração do presente trabalho académico, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial generativa, nomeadamente o ChatGPT e o Gemini, com o objetivo de apoiar a organização e a estruturação do texto, bem como contribuir para a melhoria da clareza e coesão da redação. Todas as decisões conceptuais, metodológicas e analíticas foram, no entanto, tomadas pela autora, garantindo que o conteúdo final reflete a sua autoria e responsabilidade académica.

Declaro ainda que em nenhum momento foram utilizadas ferramentas de IA generativa para produzir conteúdos científicos ou substituir o pensamento crítico e a fundamentação bibliográfica. Todo o conteúdo eventualmente gerado com apoio de IA foi sujeito a revisão, validação e adaptação crítica pelos autores. Todas as fontes citadas foram consultadas e analisadas diretamente.

Título do trabalho: Materiais não estruturados: influência na imaginação e criatividade das crianças

Data: 13 / 02 / 2026

Nome completo do(a) autor(a): Mariana Reitor Monteiro Moura

Assinatura: Mariana Moura

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	IV
Codificação dos instrumentos de recolha de dados	IV
Índice de Apêndices.....	V
Índice de Tabelas	V
Índice de Quadros	VI
Índice de Figuras	VII
Introdução.....	1
Parte I-Enquadramento teórico	3
Capítulo I-Importância da organização do ambiente educativo no jardim de infância 3	
1. Organização do ambiente educativo segundo alguns modelos pedagógicos	4
1.1. Organização do ambiente educativo segundo o modelo High- Scope	5
1.2. Organização do ambiente educativo segundo a abordagem Reggio Emilia. 6	
1.3. Organização do ambiente educativo segundo o Movimento da Escola Moderna (MEM).....	7
1.4. Organização do ambiente educativo segundo a filosofia Montessori	8
Capítulo II- Relação entre o desenvolvimento da imaginação e criatividade e o tipo de materiais no jardim de infância	11
1. Conceito de imaginação versus criatividade	12
1.1. Obstáculos ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças	14
1.2. O educador de infância como facilitador do desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças	16
2. Organização do ambiente educativo e materiais	17
2.1. Conceito de materiais estruturados e materiais não estruturados	19
2.2. Relação entre materiais não estruturados e imaginação e criatividade	23

2.3. Papel do educador de infância na seleção e organização dos materiais	24
Parte II- Estudo empírico.....	27
Capítulo III- Apresentação do projeto de investigação	27
1. Pertinência da temática em estudo.....	28
2. Metodologia da investigação	28
3. A pergunta de partida e os objetivos da investigação.....	29
4. Ética da investigação	30
5. Técnicas e instrumentos da recolha de dados	30
5.1. Entrevistas	31
5.2. Grupos de discussão focalizada.....	33
5.3. Observação	34
5.4. Registos de observação.....	34
6. Contexto de investigação.....	35
6.1. Caracterização do espaço da instituição X	37
6.2. Caracterização do espaço da instituição Y	39
7. Participantes da investigação.....	40
Capítulo IV- Análise e discussão dos dados.....	42
1. Intervenções desenvolvidas nas instituições.....	42
1.1. Intervenção desenvolvida na instituição X.....	43
1.1.1. Construções realizadas pelas crianças	43
1.1.2. Criação de uma área de interesse (ateliê)	48
1.1.3. Atividade desenvolvida pela estagiária no âmbito do projeto lúdico.....	50
1.1.4. Introdução de materiais estruturados no ambiente educativo.....	51
1.2. Intervenção desenvolvida na instituição Y	51
1.2.1. Introdução de materiais no ambiente educativo	51
1.2.2. Atividades desenvolvidas pela estagiária	54
2. Análise das entrevistas às educadoras cooperantes	60
2.1. Modelo pedagógico que suporta a prática da educadora.....	60
2.2. O espaço interior e exterior como um local de desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças	61
2.3. Características dos materiais na organização do ambiente educativo	62
2.4. Materiais preferidos pelas crianças.....	64

2.5. Desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças e o tipo de materiais lhes disponibilizados.....	65
2.6. Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de propostas do educador de infância.....	66
3. Análise categorial entrevista à atlierista	66
3.1. Características dos materiais na organização do ateliê.....	67
3.2. Materiais utilizados pelas crianças	68
3.3. Perspetivas relativas ao desenvolvimento da imaginação/criatividade das crianças com a utilização de materiais não estruturados	69
3.4. Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de propostas do educador de infância.....	70
4. Análise categorial entrevista aos grupos de discussão focalizada.....	71
4.1. Análise categorial entrevista aos grupos de discussão focalizada na Instituição X	71
4.1.1. Materiais preferidos no espaço sala e no espaço exterior.....	71
4.1.2. Relação entre imaginação e criatividade e materiais não estruturados ..	73
4.2. Análise categorial entrevista aos grupos de discussão focalizada na Instituição Y	74
4.2.1. Materiais preferidos no espaço sala e no espaço exterior.....	74
4.2.2. Relação entre imaginação e criatividade e materiais não estruturados ..	75
4.3. Análise comparativa dos dados obtidos pelos GDF	76
5. Considerações Finais	77
Referências bibliográficas	80
Apêndices	85

Agradecimentos

Chegou ao fim mais uma etapa da minha vida e olho para este percurso com um profundo sentimento de gratidão. Este caminho foi construído com o apoio de pessoas especiais, que, de diferentes formas, contribuíram para a concretização deste sonho.

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional ao longo destes cinco anos. Um agradecimento muito especial aos meus pais, por serem o meu porto seguro, por acreditarem sempre em mim e por me permitirem chegar até aqui.

Agradeço às amigas que a faculdade me deu, que partilharam este sonho comigo e estiveram presentes em todos os momentos. Obrigada pela vossa amizade, companheirismo e por tornarem esta jornada mais leve, bonita e memorável.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) e a todos os professores que se cruzaram no meu percurso académico, pelos conhecimentos transmitidos, fundamentais para a minha formação pessoal e profissional.

Agradeço, de forma muito especial, à minha orientadora, Professora Ivone Neves, a quem expressei a minha mais sincera gratidão por todo o apoio, disponibilidade, orientação e feedback construtivo, que foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Agradeço à Professora Paula Pequito, pela orientação na fase final deste percurso. Obrigada, acima de tudo, pela serenidade, confiança e tranquilidade que me transmitiu quando tudo parecia desabar.

Agradeço às educadoras, Sandra e Diana, que tão generosamente me acolheram nas suas salas. Obrigada por todos os ensinamentos, conselhos, partilhas e acima de tudo por nunca terem deixado de acreditar em mim. Foram, sem dúvida, fundamentais neste caminho.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que tive o privilégio de conhecer. Sem vocês, esta investigação não teria sido possível. Foram a minha maior motivação.

A todos, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

A presente investigação é o resultado da pesquisa realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, centrando-se na influência dos materiais não estruturados no desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças. O estudo estabeleceu três objetivos centrais: compreender os múltiplos sentidos de exploração atribuídos pelas crianças aos materiais não estruturados; identificar os materiais preferidos pelas crianças e analisar as perceções de duas educadoras de infância e de uma atelierista face à relevância dos materiais não estruturados no desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças.

Foi realizada uma revisão da literatura, seguida de uma investigação de natureza qualitativa, enquadrada no paradigma da investigação-ação e estruturada como estudo de caso. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de jardim de infância, uma de cariz particular de solidariedade social e outra de cariz privado. Para a recolha de dados, recorreram-se a entrevistas semidiretivas com duas educadoras de infância e uma atelierista, bem como a quatro grupos de discussão focalizada. Importa referir que as crianças dos dois grupos envolvidos na Prática de Ensino Supervisionada (PES) foram alvo de observação direta, resultando em diferentes registos de observação.

A análise dos dados permite concluir que, quanto às preferências das crianças, estas apreciam tanto os materiais estruturados como os não estruturados, contudo, quando questionadas sobre quais os recursos que mais lhes permitem imaginar e criar, destacam claramente os materiais não estruturados. Importa referir que através da observação e dos registos, verificou-se que as crianças atribuem múltiplos significados aos materiais não estruturados, explorando-os de diversas formas e evidenciando imaginação e criatividade nas suas produções.

Relativamente às perceções das profissionais, tanto as educadoras como a atelierista reconhecem os materiais não estruturados como recursos potenciadores da imaginação e da criatividade. No entanto, ressalta-se que o seu impacto não ocorre de forma isolada, sendo fundamental a intervenção intencional do educador de infância na seleção, organização e mediação dos recursos. Paralelamente, considera-se igualmente essencial que o educador de infância adote práticas que previnam os obstáculos à imaginação e à criatividade.

Palavras-chave: materiais não estruturados; imaginação; criatividade; jardim de infância

Abstract

The present investigation is the result of research carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education, focusing on the influence of unstructured materials on the development of children's imagination and creativity. The study established three central objectives: to understand the multiple senses of exploration attributed by children to unstructured materials; to identify the materials preferred by children and to analyze the perceptions of two early childhood educators and an atelierista regarding the relevance of unstructured materials in the development of children's imagination and creativity.

A literature review was conducted, followed by a qualitative investigation, framed within the action-research paradigm and structured as a case study. The research was developed in two kindergarten institutions, one of a private social solidarity nature and the other of a private nature. For data collection, semi-structured interviews were used with two early childhood educators and an atelierista, as well as four focus groups. It is important to mention that the children from the two groups involved in the Supervised Teaching Practice (PES) were the subject of direct observation, resulting in different observation records.

The data analysis allows us to conclude that, regarding the children's preferences, they appreciate both structured and unstructured materials; however, when asked which resources allow them to imagine and create the most, they clearly highlight unstructured materials. It is important to mention that through observation and records, it was found that children attribute multiple meanings to unstructured materials, exploring them in various ways and demonstrating imagination and creativity in their productions.

Regarding the professionals' perceptions, both the educators and the atelierista recognize unstructured materials as resources that enhance imagination and creativity. However, it is highlighted that their impact does not occur in isolation, with the intentional intervention of the early childhood educator being fundamental in the selection, organization, and mediation of resources. In parallel, it is also considered essential that the early childhood educator adopts practices that prevent obstacles to imagination and creativity.

Keywords: unstructured materials; imagination; creativity; kindergarten

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

MEM- Movimento de Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar

OPC- Orientações Pedagógicas para Creche

PAA- Plano Anual de atividades

PE- Projeto Educativo

RI- Regulamento Interno

GDF-Grupo de Discussão Focalizada

Codificação dos instrumentos de recolha de dados

Instituição X- Nomenclatura para a Instituição Particular de Solidariedade Social de Jardim de Infância

Instituição Y- Nomenclatura para a Instituição de cariz privado de Jardim de Infância

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

PES- Prática de Ensino Supervisionada

A-Nomenclatura para a educadora de infância pertencente à instituição X

B- Nomenclatura para a educadora de infância pertencente à instituição Y

Índice de Apêndices

Apêndice I - Guião da entrevista realizada para as educadoras cooperantes	86
Apêndice II - Guião da entrevista realizada para uma atelierista	88
Apêndice III - Guião do Focus Group realizado a quatro grupo de crianças de 5 anos das instituições X e Y	89
Apêndice IV - Transcrição da entrevista realizada à educadora A na instituição X	90
Apêndice V - Transcrição da entrevista realizada à educadora B na instituição Y	93
Apêndice VI - Transcrição da entrevista realizada à atelierista da instituição Y	98
Apêndice VII - Transcrição do Focus Group realizado a um grupo de crianças de 5 anos da Instituição X.....	101
Apêndice VIII - Transcrição do Focus Group realizado a um grupo de cinco crianças de 5 anos da Instituição X	102
Apêndice IX - Transcrição do Focus Group realizado a um grupo de cinco crianças de 5 anos da Instituição Y	104
Apêndice X - Transcrição do Focus Group realizado a um grupo de cinco crianças de 5 anos da Instituição Y	105
Apêndice XI - Registos de observação.....	107
Apêndice XII - Reflexões	130
Apêndice XIII - Identificação socioprofissional das educadoras cooperantes e da atelierista.....	134
Apêndice XIV - Análise categorial da entrevista às educadoras de infância	134
Apêndice XV - Análise categorial da entrevista à atelierista	141
Apêndice XVI - Análise categorial da entrevista aos dois grupos de discussão focalizada na instituição X.....	145
Apêndice XVII - Análise categorial da entrevista aos dois grupos de discussão focalizada na instituição Y.....	146

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Identificação das profissionais que participaram no estudo	134
--	-----

Índice de Quadros

Quadro 1- Organização dos materiais da vida prática (elaborado a partir de observação e fonte: Montessori , 2023, p. 29-30)	9
Quadro 2 - Organização dos materiais da área sensorial (elaborado a partir de observação e fonte: Montessori , 2023, p. 29-30)	10
Quadro 3 - Organização dos materiais da escrita e aritmética (elaborado a partir de observação e fonte: Montessori , 2023, p. 29-30)	10
Quadro 4 - Diferenças entre equipamentos fixos e peças soltas no espaço exterior.....	22
Quadro 5- Dimensões de análises às entrevistas às educadoras de infância (Bloco B)	134
Quadro 6 - Dimensões de análises às entrevistas às educadoras de infância (Bloco C)	135
Quadro 7 - Dimensões de análises às entrevistas às educadoras de infância (Bloco D)	135
Quadro 8 - Dimensões de análises às entrevistas às educadoras de infância (Bloco E)	138
Quadro 9 - Dimensões de análises às entrevistas às educadoras de infância (Bloco F)	139
Quadro 10 - Dimensões de análises às entrevistas às educadoras de infância (Bloco G)	140
Quadro 11 - Dimensões de análises à entrevista à atelierista (Bloco B).....	141
Quadro 12 - Dimensões de análises à entrevista à atelierista (Bloco C).....	143
Quadro 13- Dimensões de análises à entrevista à atelierista (Bloco D).....	143
Quadro 14 - Dimensões de análises à entrevista à atelierista (Bloco E).....	144
Quadro 15 - Dimensões de análises aos GDF da instituição X (Bloco A).....	145
Quadro 16 - Dimensões de análises aos GDF da instituição X (Bloco B).....	145
Quadro 17 - Dimensões de análises aos GDF da instituição Y (Bloco A).....	146
Quadro 18 - Dimensões de análises aos GDF da instituição Y (Bloco B).....	146

Índice de Figuras

Figura 1- Planta da sala da instituição X . Fonte: Elaboração própria	38
Figura 2 - Materiais não estruturados presentes na sala de atividades	38
Figura 3 - Planta da sala instituição Y. Fonte: Elaboração própria	40
Figura 4 - Construção “Jardim Zoológico”	45
Figura 5 - Construção “O Castelo Protegido”	46
Figura 6 - Construção “A cidade dos animais”	47
Figura 7- Ateliê com materiais não estruturados.....	49
Figura 8 - Construções realizadas na área do ateliê	49
Figura 9 - Construções dos barcos acompanhadas pelas respectivas narrativas	50
Figura 10 - “Ponte”	53
Figura 11 - “Martelo”	53
Figura 12- “ Ovelha, árvore e casas”	53
Figura 13- Ponte com coisas à volta para as pessoas não caírem.”	53
Figura 14 - “Castelo dos polícias com o metro a andar de um lado para o outro.”	53
Figura 15- “Jardim muito grande com uma igreja no meio.”	53
Figura 16 - Exposição “Pequenos Construtores”	59

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A investigação decorreu em dois contextos de estágio distintos: uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e uma instituição de carácter privado, ambas na valência de jardim de infância.

O estudo tem como tema “Materiais não estruturados: influência na imaginação e criatividade das crianças”, centrando-se exclusivamente na educação pré-escolar. Através da realização deste estudo pretende-se responder à seguinte questão: “Existe uma relação entre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças e a utilização de materiais não estruturados?”. Neste sentido, foram definidos como objetivos compreender os múltiplos sentidos de exploração atribuídos pelas crianças aos materiais não estruturados, identificar os materiais preferidos pelas crianças e analisar as perceções de duas educadoras de infância e de uma atelierista relativamente à importância do uso dos materiais não estruturados no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.

O projeto de investigação envolveu a participação de duas educadoras de infância, de uma atelierista e de crianças pertencentes aos dois grupos das instituições envolvidas. O estudo assenta numa metodologia qualitativa, enquadrada numa investigação-ação, desenvolvida através de um estudo de caso.

Este relatório encontra-se organizado em duas partes principais: enquadramento teórico e estudo empírico. A primeira parte integra dois capítulos. No Capítulo I – Importância da organização do ambiente educativo no jardim de infância, analisa-se a organização do ambiente educativo segundo diferentes modelos pedagógicos.

O Capítulo II – Relação entre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e o tipo de materiais no jardim de infância encontra-se estruturado em dois subcapítulos. O primeiro aborda os conceitos de imaginação e criatividade, os principais obstáculos ao seu desenvolvimento e o papel do educador de infância enquanto facilitador destes processos. O segundo centra-se na organização do ambiente educativo e nos materiais, explorando os conceitos de materiais estruturados e não estruturados, a relação existente

entre materiais não estruturados com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e o papel do educador de infância na sua seleção e organização dos materiais.

A segunda parte, correspondente ao estudo empírico, integra o Capítulo III – Apresentação do projeto de investigação, no qual se fundamenta a pertinência da temática em estudo, a metodologia da investigação, a pergunta de partida acompanhada pelos objetivos e um apreço sobre a ética da investigação. São igualmente descritos os instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente entrevistas realizadas a duas educadoras de infância e a uma atelierista, grupos de discussão focalizada com crianças de cinco anos, observação direta e registos de observação. Procede-se ainda à caracterização dos contextos educativos e dos participantes.

O Capítulo IV – Análise e discussão dos dados, apresenta as intervenções realizadas nas instituições X e Y e a análise dos dados recolhidos, realizada através da análise categorial, bem como a triangulação entre os dados empíricos e o enquadramento teórico. Seguem-se as considerações finais, onde é exposta uma breve análise dos objetivos da investigação face aos resultados alcançados, as limitações da investigação e recomendações para futuras investigações e/ou estudos sobre a temática e é apresentada uma reflexão conclusiva sobre o impacto deste estudo para a estagiária desta investigação. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os apêndices.

Assim, espera-se que este estudo contribua para uma melhor compreensão dos materiais não estruturados, nomeadamente no que concerne à sua influência no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.

Parte I-Enquadramento teórico

Capítulo I-Importância da organização do ambiente educativo no jardim de infância

Para compreender a relevância da organização do ambiente educativo no jardim de infância, torna-se essencial caracterizar, numa primeira abordagem, o jardim de infância. Este contexto integra a educação pré-escolar e assume um papel determinante no desenvolvimento de cada criança. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016),

a educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (p.5)

Neste sentido, a organização do ambiente educativo configura-se como um dos pilares fundamentais da prática pedagógica, assumindo uma função estruturante nas aprendizagens. Para entender o ambiente educativo, é necessário ir além do espaço físico, reconhecendo a sua dimensão pedagógica, que orienta e estrutura as aprendizagens. Segundo Zabalza (1998), o espaço refere-se “aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p.232). Contudo, o ambiente educativo é mais do que a junção destes elementos físicos, é uma extensão dinâmica que, como propõe Iglesias (1998), se configura como “uma extensão indefinida, um meio sem limites que contém todas as extensões finitas” (p. 230).

Nesta perspetiva, o ambiente educativo deixa de ser apenas um cenário para se tornar uma experiência vivida. Battini (citado por Iglesias, 1998) reforça esta visão ao afirmar que, para a criança, o ambiente educativo é o que ela sente e faz nele . Esta conceção é sustentada pelas OCEPE (2016) que definem o ambiente educativo como “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5). Esta linha de pensamento converge com a filosofia de Malaguzzi (2016), em que o “ambiente educativo é visto como algo que educa a criança, na verdade ele é considerado o terceiro educador, após a família e os educadores que a rodeiam” (p.59).No contexto de jardim de infância, este ambiente não deve ser meramente funcional, deve ser um fator determinante para “facilitar aprendizagens, criar desafios,

provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12). Reforçando esta ideia, Zabalza (1998) sublinha que tudo o que a criança vivencia no ambiente educativo influenciará a sua linguagem e o seu crescimento. Por este motivo Lino, (2013) sustenta que o meio onde as crianças interagem exige um planeamento rigoroso, visando um ambiente agradável e familiar. Na mesma linha de pensamento Post & Hohmann (2011) sustentam que, quando o ambiente é bem pensado e centrado na criança, promove o desenvolvimento físico, a comunicação e as competências sociais. Esta perspetiva culmina na visão de Davies e Uzodike (2021), que referem que a criança absorve o mundo através dos seus sentidos, aquilo que vê, ouve e sente no ambiente educativo acaba por ser integrado na sua própria identidade.

1. Organização do ambiente educativo segundo alguns modelos pedagógicos

A compreensão do ambiente educativo enquanto elemento estruturante e potenciador da aprendizagem assume configurações distintas, de acordo com as opções pedagógicas adotadas em cada contexto. De acordo com Zabalza (1998), o ambiente apenas se constitui como um verdadeiro educador ao serviço da criança quando se encontra intencionalmente organizado e equipado para sustentar essa função. Nesta perspetiva, Ferrão Tavares (2000) sublinha que a estruturação do ambiente educativo deve ser encarada como um recurso dinâmico, orientado para promover a interação da criança com os seus pares e com o grupo no seu conjunto.

Partindo da premissa de que “a organização do espaço é a mensagem do que ali se pretende fazer” (Lino, 2013, p. 120), torna-se pertinente analisar de que modo diferentes correntes pedagógicas expressam as suas conceções educativas através da organização do ambiente de aprendizagem no quotidiano escolar. Assim, o presente capítulo visa explorar quatro modelos pedagógicos de referência que, embora partilhem uma visão centrada no protagonismo da criança, adotam estratégias diferentes de organização do ambiente educativo: o modelo High-Scope, a abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a filosofia Montessori.

1.1. Organização do ambiente educativo segundo o modelo High- Scope

No modelo High-Scope, a organização do ambiente educativo é entendida como uma estrutura flexível que se deve adaptar ao longo do ano letivo, tendo no jogo educativo quotidiano a sua principal força motriz. Post e Hohmann (2011) defendem que a sala deve ser constituída por um conjunto de áreas de interesse estrategicamente organizadas e equipadas, tais como: i) área de movimento; ii) área de areia e água; iii) área de livros; iv) área de artes; v) área de blocos; vi) área da casa das bonecas e vii) área de jogos. Sobre a relevância desta divisão, Oliveira-Formosinho (1996) sublinha que é através desta organização que “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação que constituem a textura social básica, são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite” (p. 68). Relativamente à gestão dos materiais Post e Hohmann (2011), defendem que estes devem ser variados para promover uma ação independente e estimulante. A sua disposição deve ser feita por áreas, de acordo com a sua utilização, recorrendo a locais visíveis e etiquetas indicativas (com desenhos, fotos ou silhuetas) que facilitem a compreensão da criança. Na mesma linha de pensamento, Pablo e Trueba (1994) salientam que “uma cuidada organização e disposição dos materiais ajudam a aprendizagem, a relação entre as crianças e a aquisição da autonomia e de outros valores, atitudes e normas” (p. 132). Complementando esta visão, Oliveira- Formosinho (2013) esclarece que o educador não prepara o contexto de qualquer maneira, mas sim para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças, o que exige uma reflexão profunda sobre o papel do espaço na ação educativa. Assim, o ambiente deve ser organizado ao nível do olhar e do alcance da criança, garantindo que esta consiga ver e escolher de forma autónoma as suas ferramentas de trabalho. Reforçando esta perspetiva, Hohmann & Weikart (2011), acrescentam que, a partir desta organização, deixa de ser necessário focar o discurso na imposição de ordens, propiciando-se um quotidiano ordenado. Isto significa que o ambiente já impõe uma estrutura natural, permitindo que a organização surja de maneira fluida e espontânea. É esta organização que permite a rotina diária típica deste modelo, permitindo que a criança cumpra o ciclo Planeamento-Ação-Revisão. Segundo Post e Hohmann (2011), este ciclo constitui a parte central da rotina diária High-Scope, sendo o período em que as crianças agem com base nas suas intenções, executam as suas ideias em áreas específicas e, por fim, refletem sobre as experiências realizadas.

1.2. Organização do ambiente educativo segundo a abordagem Reggio Emilia

A abordagem de Reggio Emilia é amplamente reconhecida pela importância que confere ao ambiente educativo, entendendo o espaço como parte integrante do processo pedagógico. Nesta perspectiva, o ambiente não é entendido como um mero cenário onde decorrem as atividades, mas como um elemento ativo que influencia, orienta e sustenta os processos de aprendizagem. A escola assume, assim, a função de um espaço vivo, no qual a arquitetura e a educação dialogam de forma permanente. Segundo Malaguzzi (2016), fundador da abordagem, conceptualiza o ambiente como o “terceiro educador”, sublinhando que este deve estimular a curiosidade, a autonomia e o desejo de descoberta da criança. Esta conceção pressupõe uma intencionalidade pedagógica clara na organização do espaço, traduzida na proposta de desafios, na promoção da exploração e na construção ativa do conhecimento por parte da criança. De acordo com Lino (1996), a organização do espaço nas escolas de Reggio Emilia inspira-se na estrutura das cidades italianas, privilegiando a interação, a visibilidade e o encontro entre crianças e adultos. Esta forma de conceber o espaço respeita o desenvolvimento infantil e favorece relações de proximidade, transformando o ambiente educativo num lugar de partilha de experiências, significados e narrativas. A importância da transparência e da continuidade visual é igualmente destacada por Sá (2010), que recorre à metáfora do “aquário” para caracterizar estes contextos educativos. Segundo a autora, a presença de superfícies transparentes permite o reconhecimento mútuo entre os diferentes intervenientes, contribuindo para que a criança se situe no espaço, compreenda o seu funcionamento e se sinta parte integrante de uma comunidade educativa. Segundo Rinaldi (2006), a continuidade do ambiente educativo é assegurada através de soluções arquitetónicas que privilegiam a transparência e a comunicação visual, tais como janelas amplas, paredes envidraçadas e espelhos, favorecendo a exploração sensorial, a construção da identidade e o sentimento de pertença. Um dos espaços mais emblemáticos da abordagem Reggio Emilia é o atelier, identificado por Rabitti (citado por Lino, 2013) como um contexto privilegiado para a exploração artística e expressiva. De acordo com o autor, o atelier funciona como um verdadeiro laboratório de investigação, no qual as crianças são convidadas a experimentar, combinar e transformar materiais, mobilizando diferentes linguagens de expressão. Neste espaço, privilegia-se a utilização de materiais não estruturados e diversificados, tais como argila, tintas, carvão, fios, tecidos, materiais naturais, sucata e elementos recicláveis, que potenciam a criatividade, a formulação de

hipóteses e a construção de significados. Vecchi (2017) reforça esta perspetiva ao afirmar que, no atelier, as crianças utilizam de forma integrada as mãos e a mente, utilizando as “cem linguagens da criança”. Os materiais assumem, assim, um papel mediador da aprendizagem, permitindo à criança expressar pensamentos, emoções e interpretações do mundo através de múltiplas formas de comunicação. Para além dos espaços interiores, a abordagem Reggio Emilia valoriza igualmente o espaço exterior enquanto extensão natural do ambiente educativo. Segundo Rinaldi (2006), o contacto com o meio natural proporciona experiências corporais, sensoriais e motoras diversificadas, contribuindo para um desenvolvimento mais equilibrado e para a construção de uma relação de respeito e cuidado com o ambiente. Por fim, Malaguzzi (2016) salienta que a identidade do espaço educativo não é estática nem previamente definida, sendo construída continuamente a partir das experiências, interações e necessidades das crianças e dos adultos que o habitam no quotidiano.

1.3. Organização do ambiente educativo segundo o Movimento da Escola Moderna (MEM)

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) concebe o espaço educativo como um verdadeiro cenário de vida democrática, no qual a organização do ambiente reflete uma estrutura social assente na cooperação e na partilha. Nesta perspetiva, o ambiente é intencionalmente planeado para funcionar como um suporte ativo à gestão autónoma do trabalho por parte das crianças. Aprofundando esta conceção, Vasconcelos (2011) sublinha que o ambiente educativo deve assumir-se como um espaço simultaneamente acolhedor e funcional, capaz de sustentar a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem cooperativa. Para a autora, esta organização ultrapassa uma dimensão meramente decorativa, orientando a ação da criança e atribuindo intencionalidade pedagógica às suas escolhas. No sentido de operacionalizar essa intencionalidade, Niza e Martins (1998) defendem que a sala deve organizar-se em torno de seis áreas básicas de atividades, articuladas com um espaço central polivalente, destinado às reuniões e ao trabalho coletivo do grupo. Esta configuração possibilita uma articulação contínua entre momentos de exploração individual nas diferentes áreas e momentos de reflexão e partilha no espaço comum.

Relativamente à relevância pedagógica desta organização, Folque e Bettencourt (2018) salientam que a divisão do espaço por áreas é essencial para que crianças e adultos

reconheçam distintas naturezas de atividades humanas, como a investigação ou a expressão artística, favorecendo a compreensão da complexidade do mundo social. Para além da organização espacial, a dimensão organizacional do ambiente é reforçada pela visibilidade dos processos de trabalho. Lopes (2020) defende que a presença de instrumentos de monitorização, colocados à altura das crianças, promove a autorregulação do grupo. Dispositivos como o diário de grupo ou o plano de atividades transformam, assim, as paredes num suporte organizador do trabalho coletivo da sala. Por fim, para além da função de monitorização, a valorização do percurso educativo das crianças é assegurada através da documentação pedagógica. Niza (1996) sustenta que a exposição permanente das produções das crianças contribui para transformar as paredes em expositores dinâmicos, conferindo visibilidade ao trabalho realizado e reforçando, simultaneamente, a identidade do grupo.

1.4. Organização do ambiente educativo segundo a filosofia Montessori

O método Montessori, desenvolvido pela médica e educadora Maria Montessori, revolucionou a compreensão do desenvolvimento infantil ao colocar a criança no centro do processo educativo como sujeito ativo da sua própria construção de conhecimento. Sobre a génese da sua proposta, Montessori (2023) afirma que o seu método consiste em realizar uma experiência pedagógica com um objeto didático e aguardar a reação espontânea da criança, comparando esta abordagem à psicologia experimental. Nesta filosofia, a liberdade constitui um pilar fundamental, embora não signifique ausência de orientação, uma vez que Montessori (2023) esclarece ser necessário que o adulto guie a criança sem que a sua presença seja demasiado sentida. Assim, o ambiente educativo deve ser preparado para oferecer à criança a oportunidade de explorar e aprender de forma autónoma. Na mesma linha de pensamento, Lillard (2017) defende que um ambiente Montessori eficaz deve promover a ordem e a clareza, permitindo que a criança escolha o seu trabalho sem a interrupção constante do adulto. Para operacionalizar esta autonomia, a sala de atividades organiza-se em áreas distintas, equipadas com armários de apoio e dedicadas a domínios específicos de aprendizagem. Na área da vida prática, a criança executa tarefas que mobilizam as dimensões mental, emocional e física. Como refere Herrmann (2022), nestas atividades a criança "aprende a ser independente, a concentrar-se, a controlar os músculos e a analisar a sequência lógica de uma atividade" (p. 18). Os recursos utilizados são objetos do quotidiano, semelhantes aos que a criança

encontra no seu contexto familiar, mas "construídos particularmente para elas, em proporções adequadas ao seu tamanho" (Montessori, 2017, p. 92). Já na área sensorial, os sentidos são valorizados como "órgãos de «preensão» das imagens do mundo exterior, necessários à inteligência" (Montessori, citado por Herrmann, 2022, p. 89). Os materiais são criteriosamente "agrupados segundo uma determinada qualidade de suas estruturas, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc." (Montessori, 2017, p. 114). Na área de escrita e aritmética, os espaços reúnem materiais direcionados para a aquisição de competências linguísticas e recursos específicos que promovem o domínio da matemática e do raciocínio lógico. Esta organização responde à natureza da criança que, segundo Montessori (2023), "imita aqueles que a rodeiam e não faz porque lho digam, mas em resposta a uma necessidade interior" (p. 17). Existe, portanto, um desejo intrínseco por parte das crianças de participar nas rotinas diárias, como cozinhar ou limpar. Ao utilizar objetos reais no seu ambiente de aprendizagem, a criança deixa de ser uma mera observadora e torna-se um ator numa cena real, integrando de forma significativa a experiência vivida na sua própria identidade (Montessori, 2023, p. 25).

No que concerne aos materiais didáticos concebidos por Maria Montessori, procedeu-se à elaboração de quadros sistematizados por áreas de aprendizagem. Esta organização visa sistematizar os recursos fundamentais de um ambiente montessori, tendo a sua seleção sido fundamentada tanto na revisão bibliográfica efetuada como nas evidências recolhidas durante a observação direta em contexto educativo inspirado nesta pedagogia.

Quadro 1- Organização dos materiais da vida prática.

Área	Materiais didáticos
Vida prática	Instrumentos de jardinagem
	Utensílios de cozinha (tábua, facas, louça, raspador)
	Instrumentos de limpeza(vassoura, pá, esfregona, balde)
	Chaves e cadeados
	Recipientes de diferentes formas, tamanhos e texturas
	Sapato e escovas para os escovarem
	Utensílios de limpeza (vassoura, pá, esfregona, balde, molas, estendal, escova e sabão para esfregar panos)

Fonte: Adaptado de Montessori (2023, p. 29-30)

Quadro 2 - Organização dos materiais da área sensorial

Área	Materiais didáticos
Sensorial	Três conjuntos de encaixes sólidos.
	Três conjuntos de sólidos de tamanhos graduados, incluindo : -Torre Rosa -Escada Castanha - Barras verdes, vermelhas e azuis, alternadamente.
	Sólidos geométricos (prisma, pirâmide, esfera, cilindro, cone, entre outros)
	Placas de áspero e liso.
	Caixa de tecidos.
	Placas de Béricas
	Caixas de cores
	Gabinete geométrico
	Cartões de formas geométricas
	Cilindros de sons
	Conjuntos de sinos, placas de música para sinos e símbolos e notas musicais
	Perfumes e sabonetes perfumados;
	Venda.

Fonte: Adaptado de Montessori (2023, p. 29-30)

Quadro 3 - Organização dos materiais da escrita e aritmética

Áreas	Materiais didáticos
Escrita e aritmética	Encaixes metálicos;
	Letras de lixa;
	Alfabeto móvel;
	Números de lixa;
	Quadros de aritmética;
	Caixa de fusos;
	Papel quadrado do tamanho dos encaixes metálicos.

Fonte: Adaptado de Montessori (2023, p. 29-30)

Capítulo II- Relação entre o desenvolvimento da imaginação e criatividade e o tipo de materiais no jardim de infância

Segundo Oliveira-Formosinho (2016), o jardim de infância constitui-se como um contexto educativo onde a criança é reconhecida como um sujeito competente, capaz de construir o seu próprio conhecimento através da interação com o meio. Esta perspetiva valoriza o papel ativo da criança no processo educativo, atribuindo-lhe um lugar central na construção das suas aprendizagens. Nesta linha de pensamento, Carmen (2008) defende que o jardim de infância deve assumir-se como um espaço promotor da curiosidade, do desafio e da investigação, permitindo às crianças encontrar soluções para os problemas e desenvolver a sua capacidade de adaptação às constantes mudanças do mundo. É neste contexto que a imaginação e a criatividade assumem particular relevância, na medida em que sustentam processos de exploração, reflexão e adaptação. Na mesma linha de pensamento, Daly (2024) afirma que a imaginação e a criatividade constituem competências fundamentais para que a criança consiga lidar com a incerteza e desenvolver um pensamento flexível. Esta perspetiva encontra-se em consonância com as OCEPE (2016), que salientam que,

ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança mobiliza e integra um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhes novos significados e encontrando formas próprias de resolver problemas, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade (p. 34).

Todavia, a eficácia do processo de aprendizagem das crianças está intrinsecamente ligada à natureza dos recursos disponibilizados. De acordo com Neto (2020), os materiais não são neutros, eles possuem a capacidade de condicionar ou expandir as possibilidades de ação e pensamento da criança. O autor reforça que materiais demasiado estruturados ou com funções predefinidas tendem a limitar a exploração, enquanto materiais não estruturados desafiam a criança a projetar neles as suas próprias ideias, agindo como catalisadores da imaginação. Neste sentido, o ambiente educativo deve ser criteriosamente organizado, uma vez que a qualidade da resposta criativa pode depender diretamente do potencial de transformação que os materiais oferecem.

Contudo, para que se compreenda a relação entre os materiais no jardim de infância e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, torna-se fundamental clarificar, em primeiro lugar, os conceitos de imaginação e de criatividade. Embora estes

termos sejam frequentemente utilizados como sinónimos, correspondem a processos cognitivos distintos, ainda que profundamente interligados. Deste modo, torna-se necessário clarificar ambos os conceitos, procedendo a uma análise que evidencie as suas especificidades e a respetiva relevância no desenvolvimento das crianças.

1. Conceito de imaginação versus criatividade

A capacidade humana de imaginar e criar tem sido objeto de estudo em diversas áreas, nomeadamente na educação, refletindo a importância destes processos no desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural (Alves et al., 2023). No entanto, pedagogos, filósofos e investigadores não chegam a um consenso, apresentando conceções distintas sobre imaginação e criatividade.

De acordo com o Dicionário Priberam, a imaginação é a “ faculdade com que o espírito cria imagens, representações e fantasias”. Fonseca (2007) vai de encontro a esta perspetiva e caracteriza atividade imaginativa como “a capacidade de elaborar imagens na ausência da perceção” (p.63). O mesmo autor, acredita que a imaginação é um processo que se divide em três direções: a imaginação ideológica associada à memória, a imaginação lógico-construtiva à qual se recorre o pensamento e por fim a imaginação criadora, a da fantasia (p.65) .

No entanto, para Vygotsky (2012) a imaginação é “uma cognição sensível, uma capacidade para a reprodução de impressões sensoriais” (p. 14). O mesmo autor também opta por encarar a imaginação como um processo, no entanto, acredita que se divide em duas direções: a imaginação reprodutiva, associada à memória, e a imaginação criativa, que vai para além da memória, o que permite a criação de novas imagens e conceitos. Acrescenta ainda que a imaginação do ser humano se modifica ao longo do processo de crescimento até atingir um certo tipo de maturidade. Ribot (citado em Vygotsky, 2012) acredita que existe uma relação direta entre a imaginação e o pensamento. Vygotsky (2012) partilha da mesma opinião e afirma que “a criança pode imaginar muito menos coisas do que um adulto, mas acredita mais nos produtos da sua imaginação e controla-os menos, e por isso a imaginação (...) é certamente maior na criança do que no adulto” (p. 30). Assim, segundo o autor, o pensamento diminui a imaginação. Robinson (2011) não partilha da mesma opinião, no entanto, afirma que “a imaginação é a base de tudo o que é única e exclusivamente humano. É a base da

linguagem, da arte, da ciência, dos sistemas filosóficos e do resto de muitas outras atividades da cultura humana” (p.66) .

Por outro lado, de acordo com o Dicionário Priberam a criatividade é a “capacidade de criar, de inventar”. Na mesma linha de pensamento, Vygotsky (2012) afirma que um ato criativo é “qualquer ato humano que dá origem a algo novo” (p.21). Patrício (2002) apoia essa ideia, associando a criatividade à “capacidade de criar coisas novas” (p. 401). O mesmo autor acrescenta que a criatividade pode trazer melhor de qualidade de vida às pessoas, visto que, lhes permite resolver problemas e enfrentar desafios. Por outro lado, Freire (2008) não acredita que a criatividade seja uma capacidade mas sim “um processo multifacetado, de nível distinto e ligado à inteligência, que envolve definição e redefinição de problemas e [ainda a] combinação de conhecimento anterior numa nova forma de aplicação” (p.46) . Robinson (2011) acredita que a criatividade tem uma relação direta com a imaginação, defende que a criatividade é um passo além da imaginação porque requer que façamos algo e que não fiquemos apenas de braços cruzados a pensar no assunto.

Posto isto, verifica-se que a pluralidade de definições, conceptualizações, domínios, perspetivas, disciplinas, métodos empíricos, níveis de análise e riqueza envolvidos na compreensão do conceito de criatividade, fazem com que não seja aceite unanimemente por toda a comunidade científica. Neste sentido (Alves, et. al., 2023), afirma que encontrar uma definição de criatividade que seja universalmente aceite, é um desafio considerável, dado o número elevado de interpretações existentes sobre o conceito. Na mesma linha de pensamento, Boden (1999) , associa a criatividade a “ um quebra- cabeças , um paradoxo, para alguns um mistério.”(p.81) . A criatividade, portanto, é a capacidade de transformar a imaginação em ação concreta, sendo muitas vezes vista como o processo de fazer o que ainda não foi feito, ou de repensar o que já existe de uma maneira diferente.

Assim, embora frequentemente usadas de forma intercambiável, a imaginação e a criatividade são conceitos distintos, mas interligados. Ferreira (1994) acredita que sempre que soltamos a fantasia e damos largas à imaginação para pensar, inventar ou fazer algo de novo e diferente estamos a ser criativos (p.85) .

1.1. Obstáculos ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças

A criatividade constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, permitindo às crianças considerar alternativas, ultrapassar restrições e gerar formas inovadoras de pensar. Trata-se de um processo que implica, necessariamente, tempo, liberdade e oportunidades para experimentar (Beloglovsky, 2023). Contudo, nem sempre o contexto educativo e social oferece as condições necessárias para que este potencial se manifeste. Segundo Runco (2018), os obstáculos podem surgir sob diferentes formas e dimensões, abrangendo desde restrições cognitivas e emocionais até limitações impostas pelo ambiente social e cultural.

Um dos principais obstáculos à imaginação e à criatividade prende-se com a escassez de tempo livre. Estas capacidades emergem, sobretudo, em contextos de espontaneidade, pelo que a ausência de tempo não estruturado compromete o seu desenvolvimento. Segundo Neto (2023), muitas crianças encontram-se excessivamente ocupadas com agendas sobrecarregadas, o que limita drasticamente a brincadeira livre. “Esta realidade é preocupante se considerarmos que cerca de 70% das crianças portuguesas brincam menos de uma hora por dia, passando grande parte do tempo em atividades sedentárias” (p.47). A ausência de momentos de brincar livre e de exploração não dirigida pode limitar a fantasia que sustenta o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. As OCEPE (2016) reforçam a importância do brincar ao salientarem que “ao brincar, a criança 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.11)

Outro fator condicionante reside na natureza da intervenção do adulto. Neto (2023) sublinha que as crianças percecionam os recursos ao seu redor de forma distinta dos adultos, quando estes impõem significados ou usos fechados aos objetos, acabam por limitar o pensamento criativo. Esta ideia é corroborada por Rinaldi (2012), que defende uma pedagogia da escuta, na qual o papel do educador não consiste em transmitir verdades absolutas, mas sim em apoiar a criança na construção das suas próprias teorias sobre o mundo. Neste sentido, o excesso de orientação por parte do adulto impede a exploração autónoma, levando as crianças a reproduzir modelos impostos pelos adultos em vez de construírem a sua própria interpretação da realidade. Para que a imaginação e a criatividade floresçam, o adulto deve assumir-se como um mediador, que provoca e

desafia sem controlar excessivamente. Segundo, Hohmann e Weikart (2011), o papel do educador assenta no equilíbrio entre a sua intencionalidade e a iniciativa da criança, através de uma postura de apoio à aprendizagem ativa. Cabe-lhe, assim, garantir um espaço de segurança onde o risco e a incerteza sejam permitidos, uma vez que a gestão do risco é fundamental para o desenvolvimento da resiliência e para a capacidade de tomada de decisão da criança.

Outro obstáculo surge quando o adulto disponibiliza apenas materiais previsíveis, que não desafiam nem estimulam a exploração ativa das crianças. Mesmo que o espaço esteja equipado com muitos recursos deste tipo, a criança acaba limitada por usos previsíveis e padrões de comportamento habituais, sem ser incentivada a questionar ou a construir significados próprios. As OCEPE (2016) destacam que a organização do espaço e a seleção dos materiais devem permitir diversidade e flexibilidade, promovendo a autonomia e a iniciativa das crianças. Contudo, quando o ambiente educativo se limita a materiais com funções pré-definidas, a imaginação e a criatividade das crianças tendem a ficar restringidas. De forma semelhante, Beloglovsky (2023) sublinha que materiais com funções rígidas ou limitadas reduzem as oportunidades de exploração e aprendizagem ativa, impedindo que a criança transforme o meio e converta a experiência num processo de descoberta genuína.

A par dos fatores anteriormente mencionados, a escassez de exploração de contextos diversificados e a limitação dos espaços físicos constituem entraves significativos ao potencial imaginativo e criativo das crianças. A crescente institucionalização dos tempos livres, aliada à permanência prolongada em ambientes fechados e repetitivos, reduz drasticamente o leque de possibilidades de ação e de descoberta da criança. Nesta perspetiva, as OCEPE (2016) reforçam que o contacto direto com realidades, pessoas e contextos distintos é fundamental para que a criança amplie a sua visão do mundo, alimentando a curiosidade e o interesse pelo saber. Quando esta abertura ao exterior é comprometida, a curiosidade tende a estagnar. A falta de interação com a comunidade e a permanência em cenários invariáveis forçam a criança a seguir padrões de comportamento habituais, o que acaba por bloquear a liberdade imaginativa e criativa. Desta forma, Neto (2023) defende que a aproximação gradual aos espaços públicos como praças, jardins ou a própria rua é um elemento essencial para que os processos de exploração das crianças se tornem mais ricos e complexos. Ao vivenciar e observar novos ambientes, a criança diversifica as suas experiências e vivências, o que resulta numa maior abertura a novas possibilidades imaginativas e criativas.

1.2.O educador de infância como facilitador do desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças

O papel do educador de infância é determinante na gestão do potencial criativo e imaginativo das crianças. De acordo com Sá-Chaves (2011), as práticas pedagógicas e a forma como o ambiente educativo é organizado podem atuar tanto como impulsionadores quanto como bloqueadores deste desenvolvimento. Para que o educador se assuma como um verdadeiro facilitador, torna-se imperativo que a sua ação privilegie a escuta ativa e a criação de contextos que estimulem o pensamento divergente e a experimentação. Esta postura implica romper com a lógica de produtividade e controlo que, segundo Gonçalves (2013), ainda caracteriza muitas instituições escolares, reduzindo o espaço para o imaginário. Como defende Daly (2024) suportada em Compton (2010), a capacidade criativa está presente em todas as crianças e, embora não possa ser formalmente ensinada, deve ser incentivada através de um foco no processo e não apenas no produto final. Beloglovsky (2023) apoia esta ideia e defende que ao valorizar esta dimensão, o educador evidencia os pontos fortes de cada criança, promovendo a sua autoconfiança e inovação. Nesta perspetiva, o educador de infância pode incentivar a facilitação da imaginação e da criatividade começando pela forma como interage e provoca a criança. O educador deve ser capaz de desafiar as crianças para novos tipos de brincadeira, demonstrando que os objetos e as situações podem ter múltiplos significados. Segundo Neto (2023), esta presença do adulto é valorizada, pois “as crianças gostam de brincar com os adultos, especialmente com aqueles que sabem tomar parte nas brincadeiras, e que lhes mostram outras possibilidades, para que a brincadeira se torne mais complexa e mais desafiante.” (p. 98). Neste sentido, ao mostrar novas perspetivas, o educador não limita a criança, mas expande o seu repertório imaginativo. Esta facilitação passa também, fundamentalmente, pela intencionalidade na organização do espaço e na seleção de recursos. Daly e Beloglovsky (2022) afirmam que o educador deve criar ambientes que apoiem e acolham a criatividade, comparando o espaço educativo a um estúdio onde a experimentação com materiais autênticos é a norma (p.31). Neste sentido, o educador deve assegurar a qualidade dos recursos disponíveis, tal como sugerem as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC, 2024):

cabe ao/à educador/a de infância, com base num conhecimento específico, garantir o acesso das crianças a espaços e a materiais de qualidade, que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia, que sejam culturalmente relevantes e

diversificados, sem se deixar ofuscar pela profusão de brinquedos que o mercado produz numa lógica de consumismo. (p. 27)

Esta diretriz sublinha que a riqueza do ambiente educativo não reside na quantidade de objetos, mas na intencionalidade da sua escolha, privilegiando recursos que desafiem a curiosidade e permitam à criança assumir um papel ativo na sua exploração. A valorização de um ambiente promotor da descoberta não se limita espaço interior da sala, exigindo que o educador atribua igual atenção às oportunidades oferecidas pelo meio exterior. Neste enquadramento, as OCEPE (2016) defendem que

as múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança. (p. 27)

Esta atenção ao planeamento do espaço exterior é fundamental para promover o contacto direto com a natureza, o qual, segundo Neto (2023), contribui positivamente para o desenvolvimento de diferentes domínios desde o físico, emocional, social, intelectual e espiritual, estimula a criatividade e a resolução de problemas.

Em suma, de acordo com as perspetivas de Daly e Beloglovsky (2022) “o papel do/a educador/a, enquanto facilitador/a de experiências criativas, deve passar por criar ambientes intencionais, com materiais artísticos ricos e desafiantes, bem como por oferecer oportunidades regulares para que as crianças possam explorar, experimentar e expressar-se livremente.” (p. 33)

2. Organização do ambiente educativo e materiais

A compreensão da criança sobre o mundo e a qualidade das suas experiências lúdicas encontram-se intimamente relacionadas com a natureza dos recursos que a rodeiam. Contudo, a forma como esses objetos são disponibilizados, utilizados e consumidos tem sofrido transformações significativas ao longo do tempo. Segundo Marques (2019), em décadas anteriores, a oferta de brinquedos era significativamente menos diversificada do que na atualidade, quer em termos de variedade, quer no que respeita aos contextos de acesso. Atualmente, os brinquedos encontram-se amplamente disponíveis em múltiplos espaços comerciais e plataformas digitais, o que facilita uma aquisição rápida e frequente. Esta abundância e renovação constante de brinquedos pode

dificultar o estabelecimento de uma relação emocional duradoura por parte das crianças, bem como a seleção daqueles que verdadeiramente estimulam o seu interesse e a sua imaginação. Neste contexto, a experiência do brincar tende a centrar-se na expectativa do próximo brinquedo a adquirir, em detrimento de um envolvimento profundo e continuado com os materiais disponíveis. Importa notar que esta vasta oferta do mercado atual privilegia, frequentemente, materiais altamente direcionados e com funções pré-definidas. Estes objetos, embora visualmente apelativos, tendem a limitar o pensamento criativo e a autonomia na resolução de problemas, uma vez que a sua estrutura dita o modo como a criança deve atuar. Como destacam Bordin, Souza e Kunz (2014), muitos dos brinquedos industrializados parecem brincar sozinhos, bastando à criança o acionamento de um dispositivo mecânico ou eletrónico, o que restringe as possibilidades de experimentação real. Face a este cenário de consumo e passividade, a organização intencional do ambiente educativo torna-se um imperativo pedagógico. Cardona (1992) defende que a estruturação do equipamento deve pautar-se pela funcionalidade e acessibilidade, garantindo que a criança possua a autonomia necessária para selecionar os recursos de que carece para as suas investigações. Nesta perspetiva, Hohmann e Weikart (2011) salientam que a eficácia dos processos de aprendizagem está estritamente dependente de espaços devidamente planeados que funcionem como convites à exploração ativa. Desta forma, o ambiente configura-se como um elemento estruturante que, pela sua organização e intencionalidade, potencia o envolvimento e a curiosidade da criança. Barbosa e Horn (2008) reiteram esta ideia ao afirmarem que o espaço não constitui apenas um pano de fundo, mas é parte integrante da própria ação pedagógica, influenciando diretamente as interações que nele ocorrem. Neste sentido, a organização do ambiente educativo não deve assentar na mera acumulação de objetos, mas numa seleção criteriosa de materiais que respondam aos interesses e necessidades das crianças. Para que os recursos promovam uma exploração significativa, importa que o educador de infância compreenda a natureza das suas propriedades, assim, torna-se essencial analisar os conceitos de materiais estruturados e não estruturados, bem como as suas especificidades.

2.1. Conceito de materiais estruturados e materiais não estruturados

A organização do ambiente educativo e a seleção dos recursos que o compõem são determinantes para a qualidade das experiências de aprendizagem das crianças. No que concerne ao material estruturado, de acordo com Botas (2013) suportado em Ribeiro (1995), este tipo de recurso corresponde a “material manipulável cuja composição envolve, de forma implícita ou explícita, a intencionalidade de, pelo menos, um propósito educativo” (p. 259). Por outras palavras, são objetos concebidos com um fim didático específico, onde a forma como a criança deve interagir com eles já está, à partida, delineada pelo próprio material. Nesta linha de pensamento, Kishimoto (2003) observa que alguns materiais educativos possuem funções pedagógicas mais definidas, direcionando a utilização da criança para determinados objetivos de aprendizagem. A autora destaca que estes recursos, embora valiosos para atingir metas educativas específicas, podem oferecer menos oportunidades de exploração espontânea, em comparação com materiais mais flexíveis ou de fim aberto (p. 38). Assim, torna-se evidente que o grau de estruturação de um material não é indiferente ao processo de brincar, podendo influenciar a liberdade de ação da criança e o tipo de experiências que emergem da interação com o objeto. Neste sentido, Brougère (2018) defende que os brinquedos e materiais não são neutros, uma vez que a sua estrutura, forma e finalidade condicionam as possibilidades de ação e os significados construídos durante a brincadeira. Objetos concebidos com usos previamente definidos tendem a orientar a atividade lúdica para modos de utilização previstos pelo adulto, delimitando o espaço para a iniciativa, a imaginação e a criação livre da criança. Em oposição a esta especificidade, surge a necessidade de integrar elementos que não possuam uma função rígida, designados por material não estruturado. Este é definido por Botas (2013) como “aquele que, ao ser concebido, não corporizou estruturas e que não foi idealizado para trabalhar um determinado conceito, não apresentando, por isso, uma determinada função, dependendo o seu uso da criatividade” (p. 259). Esta ausência de uma função rígida permite que o objeto se adapte à imaginação. Reforçando esta ideia, Guerra e Zuccoli (2014) consideram que estes são “materiais altamente informais e indefinidos” (p. 64). Trata-se de recursos que, pela sua neutralidade, convidam à exploração sensorial e à descoberta sem regras pré-estabelecidas. Kishimoto (2003) partilha desta visão ao distinguir estes materiais dos estruturados por não possuírem uma utilidade previamente

definida. Assim, a criança deixa de ser uma mera utilizadora de um brinquedo para passar a ser a criadora da sua própria brincadeira. De acordo com Rosa (2018), a relevância destes materiais reside no facto de permitirem uma interpretação individual de cada criança, tornando-se essenciais para motivar a aprendizagem ativa (p. 23). Neste sentido, cada objeto pode representar algo diferente para cada criança, respeitando os seus ritmos e interesses únicos. Esta ideia é reforçada por Post e Hohmann (2011), que classificam estes objetos como materiais versáteis, cujo uso não está estritamente limitado a uma única ação, permitindo que a criança os utilize de múltiplas formas. Esta versatilidade é o que garante que o material se mantenha interessante para a criança durante longos períodos de tempo. O foco recai, portanto, na ação da criança sobre o objeto. Beloglovsky e Daly (2022) referem-se a estes recursos como "peças soltas" (*loose parts*), sublinhando que as mesmas podem ter diversas origens, como madeira, metal, vidro, tecido ou elementos da natureza. A sua versatilidade permite que sejam recicladas ou reaproveitadas, tornando-se ferramentas sensoriais ricas que estimulam a descoberta de texturas, sons, cheiros e cores. Esta riqueza material é o que garante que o ambiente educativo seja um espaço de constante novidade e desafio para os sentidos da criança. Dando continuidade a este conceito, Neto (2023) defende que os melhores brinquedos são aqueles que não possuem um fim previamente definido, permitindo às crianças uma utilização aberta e flexível. Estes materiais podem ter origem natural ou sintética e, por não apresentarem uma função específica, podem ser utilizados isoladamente ou em combinação com outros recursos. Exemplos de materiais soltos incluem cartão, pedras, areia, tecidos, galhos, madeira, caixas, cordas, pneus, conchas, sementes, botões ou outros materiais reciclados e de desperdício, frequentemente presentes no quotidiano familiar. O autor sublinha ainda que os materiais mais significativos são aqueles que são encontrados e apropriados pelas próprias crianças, uma vez que estas se relacionam com o espaço e os objetos a partir de uma maior proximidade ao chão. Esta perspetiva realça que o valor do material não reside no seu custo ou complexidade, mas sim na liberdade que concede à criança para transformar o meio que a rodeia. Como aponta Beloglovsky (2023), a ausência de uma maneira certa de utilizar estes recursos reduz a ansiedade e o medo do fracasso, promovendo a autoconfiança da criança. Ao sentir que não pode errar na manipulação de um objeto, a criança sente-se encorajada a testar hipóteses e a desenvolver o seu pensamento crítico de forma autónoma. Adicionalmente, Bartolini (2023) destaca que este tipo de material é ideal para as ações de construir e desconstruir. Segundo Beloglovsky (2023), o potencial destes materiais está ligado ao despertar da

curiosidade, definida como o prazer de aprender algo novo. A autora explica que “ as crianças respondem ao ambiente fazendo julgamentos cognitivos rápidos. Primeiro decidem se um objeto ou ferramenta oferece algo de novo, complexo ou desafiador. Depois avaliam se conseguem manusear o objeto ou a ferramenta com sucesso.” (pp. 139-140). Desta forma, a utilização de peças soltas promove o pensamento criativo e a autonomia, colocando a criança no centro da sua investigação. Esta dinâmica de investigação torna-se ainda mais rica quando o contexto de aprendizagem deixa de estar limitado ao espaço interior da sala. Neste sentido, Daly (2024) reforça ainda que estes materiais são indispensáveis, particularmente ao ar livre, devido à sua versatilidade e sustentabilidade . Esta visão é partilhada por Neto (2023), que afirma que em espaços exteriores como passeios, largos, praças e jardins estes materiais assumem uma relevância particular, pois permitem ampliar as possibilidades de exploração e de brincadeira da criança .

A eficácia pedagógica do espaço exterior depende, em grande medida, do equilíbrio entre os recursos disponíveis e a liberdade de ação conferida à criança. Nesta ótica, apresenta-se de seguida uma tabela elaborada por Daly (2024), que compara os materiais estruturados designados como equipamentos fixos com os materiais não estruturados, designados como peças soltas:

Quadro 4 - Diferenças entre equipamentos fixos e peças soltas no espaço exterior.

Equipamentos Fixos	Peças soltas
- Caros para comprar e possivelmente para instalar.	- Baratos ou gratuitos; sustentáveis.
- Necessitam de inspeções semanais para verificar o uso, os efeitos do tempo e vandalismo na estrutura e na superfície protetora do solo; precisam de inspeções trimestrais de equipamentos e superfícies quanto a desgaste. Pode ser necessário substituir o equipamento.	- Requerem alguma manutenção. Alguns recursos têm de ser lavados e limpos. Por exemplo, utensílios de cozinha de barro têm de ser lavados regularmente. Têm de ser verificados antes e durante as sessões de jogo para remover quaisquer perigos. Por exemplo, tábuas de madeira lascadas têm de ser lixadas.
- Não requerem mão de obra adicional além da substituição de peças partidas, rachadas, soltas, em falta e enferrujadas, se necessário.	- Têm de ser inicialmente recolhidos pelos educadores ou doados pelos pais e pela comunidade. - Têm de ser repostos à medida que se desgastam.
- Requerem supervisão cuidadosa, especialmente perto de balouços, escorregas e escadas, onde ocorrem a maioria das lesões em zonas de recreio (Sawyers 1994)	- Convidam os educadores a afastar-se, observar e permitir que as crianças liderem a brincadeira.
- Não requerem armazenamento.	- Requerem armazenamento como recipientes, estantes ou arrumações a que as crianças possam aceder de forma independente. - Desafiam as crianças a participar na limpeza.
- São estáticos e destinam-se a ser usados de maneiras específicas.	- Criam ambientes mais ricos para as brincadeiras das crianças. - Permitem que as crianças reorganizem o ambiente com a frequência desejada.
- Beneficiam a mobilidade grossa (escalar, saltar, rodar, deslizar). - Podem ser inclusivos ou acessíveis para todas as crianças.	- Adaptam-se a todos os tipos de brincadeiras (criativa, imaginativa, social, física e cognitiva). - São inclusivos para todas as crianças.
- São menos adaptáveis às ideias das crianças.	- Permitem às crianças criar, imaginar, explorar e transformar para concretizar as suas ideias.
- Com o tempo, tornam-se aborrecidos.	- Tornam-se mais envolventes com o tempo, à medida que as capacidades das crianças aumentam.
- Geram oportunidades de interação social.	- Promovem níveis elevados de brincadeiras entre pares e integração social.

Fonte: Retirado de Daly (2024, p. 15)

Com base nesta tabela, constata-se que a utilização de peças soltas apresenta vantagens superiores aos equipamentos fixos. Neste sentido, Daly (2024) defende que ambientes de brincar ao ar livre compostos por peças soltas proporcionam às crianças a oportunidade de imaginar, descobrir e criar de formas que não ocorrem em recreios estáticos. Segundo a autora, os equipamentos fixos podem tornar-se estéreos com o uso repetido, enquanto as zonas com peças soltas evoluem à medida que as competências das crianças aumentam. Embora existam benefícios nos equipamentos fixos, brincar com materiais não estruturados oferece um ambiente de aprendizagem mais rico e envolvente.

2.2. Relação entre materiais não estruturados e imaginação e criatividade

A promoção da imaginação e da criatividade nas crianças pode estar associada à natureza dos materiais disponibilizados, uma vez que, conforme defendido por Nicholson (1971), a flexibilidade e abertura dos objetos ampliam as possibilidades de exploração e criação. Esta premissa é corroborada por Marques (2019), ao sustentar que os dispositivos lúdicos concebidos pela própria criança, dada a ausência de uma estrutura pré-fabricada, exigem uma mobilização superior do pensamento criativo e garantem períodos de exploração significativamente mais prolongados. Por conseguinte, para compreender a profundidade desta relação, torna-se essencial analisar o papel do objeto enquanto suporte fundamental para o brincar. Segundo Brougère (2006), o brinquedo é aquilo que serve de suporte numa brincadeira, podendo ser um objeto fabricado ou um elemento não estruturado. Nesta perspetiva, Silva e Sarmiento (2017) reforçam que a qualidade da experiência lúdica não exige recursos sofisticados, pois "o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo" (p. 43). Assim, o valor educativo reside no significado que a criança atribui ao objeto e não nas suas características intrínsecas. Todavia, nem todos os objetos oferecem as mesmas possibilidades criativas. Fochi (2018) adverte que os brinquedos industrializados possuem, frequentemente, objetivos únicos e respostas previsíveis, o que limita as perspetivas de criação e leva à perda de interesse. Em sentido oposto, Beloglovsky e Daly (2022) defendem que os materiais não estruturados dão total liberdade à inovação, sublinhando que para o educador de infância promover efetivamente a criatividade, deve selecionar recursos de fim aberto que permitam múltiplas formas de utilização. Para as autoras, estas peças funcionam como uma "janela" para o pensamento da criança, permitindo-lhe expressar a sua identidade e ativar a cognição criativa, o processo de usar conhecimentos prévios para gerar novas ideias e resolver problemas. Esta visão é complementada por Neto (2023), que caracteriza os materiais não estruturados pela sua capacidade de serem transportados, combinados e reorganizados, favorecendo a imaginação e a criatividade. Para aprofundar as potencialidades dos materiais não estruturados, Beloglovsky (2023) destaca que o uso destas peças soltas permite aperfeiçoar a linguagem criativa e o desenvolvimento pessoal da criança em diversas vertentes, nomeadamente:

- Promovem a inovação, criatividade e invenção e ativam aquele lugar profundo que nos ajudam a dizer: "Tenho uma ideia";

- As peças soltas ajudam as crianças a expressar quem são e como se veem;
- Ajudam as crianças a estabelecer laços e construir relacionamentos ;
- Convidam as crianças a participar em algo maior do que elas mesmas;
- As peças soltas bonitas convidam as crianças a olhar de perto, observar detalhes e pensar como irão usá-las para expressar as suas ideias ;
- Ajudam a adquirir perspetiva e a obter novos entendimentos sobre si mesmas e sobre o mundo ;
- Oferecem múltiplas oportunidades de exploração e experimentação;
- Oferecem aos educadores uma janela para o pensamento das crianças e para a sua perceção do mundo;
- Ajudam os adultos a expressar e amplificar as ideias das crianças;
- Encaram os erros como oportunidades para aprender;
- Convidam crianças e adultos a colaborar (pp.4-5).

Esta perspetiva é também defendida pelas OCEPE (2016), que explicam que o uso de materiais não estruturados naturais ou reutilizáveis pode proporcionar o desenvolvimento da criatividade das crianças:

A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade (p. 26).

2.3.Papel do educador de infância na seleção e organização dos materiais

O papel do educador de infância é decisivo na configuração e dinamização do ambiente educativo, sendo que a escolha dos materiais não deve ser aleatória, mas sim orientada por critérios claros de qualidade e variedade. Segundo as OCEPE (2016), estes recursos devem ser selecionados com base na sua “funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p. 26). Esta necessidade de uma seleção cuidada

é reforçada pelas OPC (2024), que sublinham que a qualidade das experiências das crianças está diretamente ligada à diversidade dos materiais disponíveis. De acordo com este documento:

As potencialidades do ambiente físico, quer interior quer exterior, estão diretamente associadas à qualidade e diversidade dos materiais pedagógicos disponibilizados aos bebés e às crianças. A sua seleção deve ser intencional e tomar em linha de conta critérios de segurança, flexibilidade e abertura à manipulação e exploração, à criatividade e imaginação da criança. Os materiais naturais (materiais em madeira ou metal, etc.) devem ser privilegiados pelas suas propriedades multissensoriais e pela possibilidade de resposta a diferentes sensibilidades sensoriais. Da mesma forma, é importante disponibilizar objetos do quotidiano que evoquem diversas situações sociais (conjuntos de chaves, colheres de vários tamanhos, recipientes, etc.) (p.49)

No entanto, é fundamental que o educador adote uma postura reflexiva e crítica, de modo a evitar que a seleção de recursos pedagógicos seja condicionada por hábitos puramente normativos ou pela reprodução de estereótipos. Nesta perspetiva, Zabalza (1998) adverte que, frequentemente, os materiais comercializados ou concebidos sem a devida intencionalidade apresentam visões estereotipadas que limitam o potencial educativo. Em sentido oposto a esta padronização, as OCEPE (2016) preconizam que “o/a educador/a deve promover o envolvimento da criança através da estruturação de um ambiente educativo onde esta disponha de materiais diversificados que estimulem os seus interesses e a sua curiosidade” (p. 11). No entanto, é importante compreender que ter bons materiais, por si só, não garante a aprendizagem. Como afirma Bartolini (2023), o educador de infância funciona como um “andaime”, apoiando a criança enquanto ela investiga. Para que isto aconteça, Beloglovsky (2023) defende que os próprios educadores devem brincar com as crianças e explorar por exemplo as peças soltas primeiro, para que se sintam confortáveis com elas e percebam o seu verdadeiro valor. Os materiais não devem estar na sala apenas por serem “giros”, devem, como dizem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), transmitir mensagens e ser capazes de responder aos diferentes ritmos e identidades de cada criança. Na mesma linha de raciocínio, as OCEPE (2016) referem que :

Cabe ao educador alargar as experiências das crianças, proporcionando-lhes oportunidades diversificadas de exploração e criação. Assim, torna-se essencial garantir

o acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos, tais como papel de diferentes dimensões e texturas, tintas de várias cores, diferentes tipos de lápis (pastel seco, carvão, entre outros), barro, plasticina e outros materiais moldáveis. Para além destes, podem ainda ser utilizados materiais de uso utilitário ou reutilizáveis, como tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão e elementos da natureza, cuja diversidade amplia as possibilidades de criação (p. 49).

Neste sentido, o papel do educador de infância assume uma função mediadora fundamental, não apenas na seleção dos materiais, mas também na forma como organiza o espaço e acompanha as experiências das crianças. Segundo Fochi (2018), o educador deve “apoiar os meninos e meninas nas suas descobertas de modo a interferir o mínimo possível, mas criando as condições adequadas através da organização do espaço e dos materiais e, durante a brincadeira, sustentando a atividade” (p. 94) .Deste modo, a intencionalidade pedagógica concretiza-se na forma como os materiais são disponibilizados e na postura do educador, que observa, apoia e intervém de forma ajustada às necessidades do grupo.

Parte II- Estudo empírico

Capítulo III- Apresentação do projeto de investigação

A definição de um percurso metodológico é o alicerce fundamental para a validação científica de qualquer estudo, garantindo que a recolha e análise de dados respondem com rigor aos objetivos traçados. Como sublinha Aires (2011), este processo deve pautar-se por um “conjunto flexível de linhas orientadoras que relaciona os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha do material empírico”(p. 20). Sob esta premissa, o presente estudo decorreu entre o ano letivo 2024/2025 e 2025/2026 coincidindo com o percurso académico da investigadora no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, recorrendo à investigação-ação através da metodologia de estudo de caso, tendo sido desenvolvida em dois contextos distintos na valência de Jardim de Infância: uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e uma instituição de carácter privado.

A escolha deste tema teve origem na primeira Prática de Ensino Supervisionada (PES I), durante a qual a estagiária observou as crianças em momentos de brincadeira livre, a explorarem os materiais não estruturados. Verificou-se que estes materiais eram utilizados de forma criativa, sendo-lhes atribuídos diferentes significados ao longo da brincadeira. Um mesmo objeto podia assumir rapidamente várias funções. Esta exploração ativa e espontânea por parte do grupo despertou o interesse da estagiária em investigar a influência dos materiais não estruturados no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.

Neste capítulo, é abordada a pertinência da temática em estudo, a metodologia utilizada, a pergunta de partida e os objetivos delineados. São ainda descritas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, a caracterização dos contextos e, por fim, o processo de análise dos dados recolhidos através de entrevistas, grupos de discussão focalizada, observação e registos de observação produzidos durante a PES.

1. Pertinência da temática em estudo

A presente investigação foca-se na relação entre a utilização de materiais não estruturados e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças. Atualmente, verifica-se uma crescente comercialização de brinquedos estruturados e tecnológicos que, por possuírem funcionalidades já determinadas, acabam por limitar a intervenção ativa da criança. Este tipo de recurso tende a restringir a liberdade de criar e imaginar, uma vez que a criança é levada a seguir um caminho já traçado pelo objeto. Neste sentido, Neto (2022) alerta que, quando o brinquedo é demasiado estruturado, é o objeto que brinca com a criança e não a criança com o objeto, limitando a riqueza da experiência lúdica.

A imaginação e a criatividade são dois conceitos distintos mas interligados essenciais no desenvolvimento das crianças, desempenhando um papel crucial não apenas na infância, mas também na vida adulta. Por isso, é essencial refletir sobre quais os contextos e materiais que melhor potenciam estas capacidades. Embora os materiais não estruturados comecem a ganhar algum destaque nas práticas educativas, ainda são frequentemente desvalorizados ou vistos como objetos sem utilidade pedagógica. No entanto, é precisamente a ausência de uma forma ou função pré-definida que permite à criança assumir o papel principal, explorando e transformando o material segundo os seus interesses. Torna-se, assim, relevante estudar de que forma estes materiais influenciam a imaginação e a criatividade das crianças. Importa sublinhar que este trabalho não pretende desvalorizar o uso de outros materiais, mas sim compreender como os objetos não estruturados podem influenciar a imaginação e a criatividade das crianças.

2. Metodologia da investigação

A definição da metodologia é um passo crucial, uma vez que, como referem Sousa e Batista (2011), esta consiste num “processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (p. 52). No âmbito deste estudo, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa. Segundo Vilelas (2020), a investigação qualitativa pressupõe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, estabelecendo

um vínculo indissociável entre a objetividade do fenómeno e a subjetividade do investigador, algo que não pode ser traduzido apenas em números.

Dada a natureza do contexto da PES, esta investigação assume-se como uma Investigação-Ação. Esta metodologia é definida por Coutinho (2023) como uma estratégia de investigação que se caracteriza por uma espiral de ciclos que envolvem o planeamento, a ação, a observação e a reflexão, visando a resolução de problemas práticos e a melhoria das práticas educativas. Neste sentido, a investigadora não se limita a observar a realidade, mas intervém nela com o intuito de a melhorar e de compreender os efeitos dessa intervenção.

Esta estratégia de investigação concretiza-se através de um estudo de caso, que permite uma análise detalhada e profunda de uma realidade delimitada. VanWynsberghe e Khan (2007) definem o estudo de caso como uma estratégia que envolve uma “delimitação cuidadosa do fenómeno para o qual a evidência se recolhe”(p. 80). No presente trabalho, esta delimitação traduz-se no acompanhamento de dois grupos de crianças em contextos de Jardim de Infância distintos, uma IPSS e uma instituição de ensino particular.

3. A pergunta de partida e os objetivos da investigação

Segundo Almeida e Freire (2008), “uma investigação inicia-se sempre pela definição de um problema” (p. 37), pois é através desta etapa que “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender, melhorar” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 32). Assim sendo, a presente investigação pretende dar resposta à seguinte questão “Existe uma relação entre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças e a utilização de materiais não estruturados?” , tendo como objetivos:

1. Compreender os múltiplos sentidos de exploração atribuídos pelas crianças aos materiais não estruturados;
2. Identificar os materiais preferidos pelas crianças;
3. Analisar as perceções de duas educadoras de infância e de uma atelierista face à importância do uso de materiais não estruturados no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.

Assim, com a realização desta investigação, pretende-se compreender se, efetivamente, os materiais não estruturados desempenham um papel determinante no estímulo do potencial imaginativo e criativo das crianças em idade pré-escolar.

4. Ética da investigação

No que respeita à dimensão ética, Bogdan e Biklen (2013) referem que “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos, [garantindo que] não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (p. 75). Sob esta ótica, foram seguidos rigorosamente os princípios éticos fundamentais ao longo de todo o processo, assegurando o respeito e a proteção de todos os participantes. Neste sentido, os adultos envolvidos foram informados de forma clara e objetiva sobre a natureza e os objetivos da investigação. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade de todos os dados recolhidos, utilizando-se siglas para proteger a identidade dos intervenientes e das instituições. Relativamente à participação das crianças, o seu bem-estar foi a prioridade constante, respeitando-se sempre o desejo de participar ou de interromper qualquer atividade.

No que concerne aos materiais utilizados durante a PES, a sua seleção obedeceu a critérios rigorosos de segurança e adequação à faixa etária das crianças, garantindo que o ambiente educativo era seguro e que as propostas não apresentassem qualquer risco físico ou psicológico para as crianças.

5. Técnicas e instrumentos da recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados são pilares fundamentais em qualquer processo de investigação. Como referem Sousa e Baptista (2011), estes constituem o “conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (p. 70). Desempenham, por isso, um papel crucial ao possibilitarem a obtenção de informações detalhadas e pertinentes sobre o objeto de estudo: a relação entre a utilização de materiais não estruturados e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças.

A seleção dos métodos de recolha de dados deve ser fundamentada na natureza da investigação, nos objetivos delineados e no contexto em que esta se insere. No âmbito do presente estudo, a observação realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES I e PES II) revelou-se um método essencial, permitindo a recolha de dados significativos junto dos profissionais de educação e do grupo de crianças em contexto de Jardim de Infância. Com o intuito de responder à questão de partida, “Existe uma relação direta entre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças e a utilização de materiais não estruturados?”, foram definidos como instrumentos principais as entrevistas, os grupos de discussão focalizada, a observação direta e os registos de observação.

No que respeita à aplicação destes instrumentos, durante a PES I, decorrida entre outubro e janeiro do ano letivo 2024/2025 numa IPSS, procedeu-se à realização de uma entrevista a uma educadora de infância e à dinamização de dois grupos de discussão focalizada, cada um constituído por cinco crianças de cinco anos. Posteriormente, durante a PES II, decorrida entre outubro e janeiro do ano letivo 2025/2026 numa Instituição Particular, foram realizadas quatro intervenções para a recolha de dados: uma entrevista a uma atelierista, uma entrevista a uma educadora de infância e, novamente, a dois grupos de discussão focalizada, cada um constituído por cinco crianças com cinco anos.

5.1. Entrevistas

Segundo Aires (2011), a entrevista é considerada “uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (p. 27). Esta relevância prende-se com a natureza comunicativa do método, uma perspetiva partilhada por Morgan (1998, citado por Bogdan & Biklen, 2013), que define a entrevista como uma “conversa intencional geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas” (p. 134). No campo da investigação qualitativa, outros autores enfatizam a profundidade que este contacto direto permite alcançar. Campenhoudt et al. (2023) defendem que as entrevistas “caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele. Corretamente aplicados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p.260). No seguimento deste raciocínio, Bogdan e Biklen (2013) corroboram esta ideia ao afirmarem que a entrevista serve para

recolher dados descritivos na própria linguagem do sujeito, possibilitando que o investigador compreenda a forma como os indivíduos interpretam o mundo. Embora, atualmente, as entrevistas possam ser realizadas através de diversos meios como presencialmente, por e-mail ou pelo telefone, no caso desta investigação, optou-se exclusivamente pelo formato presencial. Esta escolha foi deliberada, pois permitiu à investigadora observar as expressões faciais e interpretar as reações dos entrevistados em tempo real, enriquecendo a recolha de dados.

No que respeita à sua estrutura, estas podem ser classificadas como diretivas, semidiretivas ou não diretivas. No âmbito deste estudo, selecionaram-se as entrevistas semidiretivas, uma vez que esta abordagem se baseia em “questões previamente determinadas e que são consideradas importantes para os objetivos do trabalho” (Sousa & Baptista, 2011, p. 81). Esta tipologia é igualmente validada por Campenhoudt et al. (2023), que explicam que a entrevista semidiretiva é caracterizada por não ser “inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (p. 261), assentando num guião de perguntas-guia relativamente abertas. A eficácia deste modelo é também destacada por Bogdan e Biklen (2013), que utilizam o termo “entrevistas semiestruturadas” para defender que este formato assegura a obtenção de dados que podem ser comparados entre os vários sujeitos (p. 135). Deste modo, a entrevista semidiretiva permitiu uma interação fluida, mas ancorada numa ordem pré-estabelecida.

Para operacionalizar esta recolha de dados, foram elaborados guiões distintos e adaptados ao perfil de cada participante. Esta flexibilidade é fundamental, pois, como referem Bogdan e Biklen (2013), mesmo com a utilização de um guião, este tipo de entrevista oferece uma amplitude de temas considerável e dá ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (p. 135). Neste sentido, foram estruturados três guiões específicos: um dirigido às educadoras de infância (Apêndice I), outro para os grupos de discussão focalizada com as crianças (Apêndice II) e um terceiro destinado à atelierista (Apêndice III).

5.2. Grupos de discussão focalizada

No âmbito da presente investigação, os grupos de discussão focalizada foram dinamizados com crianças do Jardim de Infância provenientes de dois contextos distintos: a Instituição X, de natureza solidária (IPSS), e a Instituição Y, de carácter privado. Esta técnica revelou-se particularmente pertinente em contexto educativo, uma vez que, segundo Amado (2014), o grupo focal possibilita o acesso às representações e opiniões dos sujeitos através de uma dinâmica que valoriza a interação entre pares e a construção partilhada de significados. Em cada uma das instituições participaram dez crianças com cinco anos de idade, organizadas em dois grupos de cinco elementos. Esta organização teve como objetivo garantir um ambiente favorável à expressão individual, considerando que grupos de menor dimensão promovem uma maior qualidade da interação. No seguimento deste raciocínio Bogdan e Biklen (2013) referem que a gestão do número de participantes é fundamental para garantir a espontaneidade dos sujeitos e a fluidez da comunicação durante a recolha de dados (p.135).

Relativamente à constituição dos grupos de discussão focalizada, a seleção dos participantes foi realizada de forma intencional em ambas as instituições, não obedecendo a uma lógica de amostragem aleatória. De acordo com Aires (2011), a intencionalidade na escolha dos participantes permite assegurar a existência de dinâmicas adequadas à promoção de um debate produtivo em torno do fenómeno em estudo, selecionando-se informantes que possam contribuir de forma rica para os objetivos do trabalho. Os primeiros dois grupos de discussão focalizada decorreram na Instituição X, durante o ano letivo de 2024/2025, mais concretamente no dia 23 de Maio. Nesta instituição, verificou-se que as crianças presentes demonstravam, de um modo geral, boas competências comunicativas. Assim, a seleção dos participantes procurou garantir a heterogeneidade dos grupos, integrando crianças com perfis e vivências distintas, de forma a assegurar a diversidade de perspetivas e respostas. Por outro lado, na Instituição Y, a seleção intencional dos participantes para os grupos de discussão focalizada, realizados nos dias 14 e 22 de Janeiro do ano letivo de 2025/2026, seguiu critérios centrados na articulação entre as competências comunicativas das crianças e a diversidade de respostas. Foram selecionadas crianças com maior facilidade de expressão verbal e que, simultaneamente, evidenciavam pontos de vista distintos entre si. Como reforçam Bogdan e Biklen (2013), a escolha de participantes que comunicam com facilidade permite obter dados mais detalhados e matizados sobre a forma como os sujeitos interpretam o mundo à sua volta.

5.3. Observação

No contexto desta investigação, a observação emergiu como uma das técnicas centrais, sendo fundamental para a compreensão dos comportamentos, das interações e das explorações das crianças com os materiais em ambos os contextos. Neste sentido, de acordo com Zabalza (1998) a observação é uma ferramenta imprescindível em educação de infância, pois possibilita uma compreensão profunda dos fenómenos educativos na sua envolvimento natural, tornando visíveis as aprendizagens das crianças. Esta técnica permite ao investigador captar a realidade no momento em que ela ocorre, acedendo a dados que, muitas vezes, não são verbalizados pelas crianças, mas sim expressos através da ação e da manipulação. Na mesma linha de raciocínio, Estrela (2019) reforça que esta imersão no terreno é essencial para que o observador possa captar a complexidade das situações educativas, permitindo uma análise mais rigorosa e contextualizada das dinâmicas observadas.

No âmbito deste estudo, optou-se por uma observação direta, na qual a investigadora assume um papel ativo na dinâmica do grupo, interagindo com as crianças sem, no entanto, condicionar as suas escolhas. Como refere Coutinho (2023), a proximidade da investigadora em relação ao contexto permite uma recolha de dados mais sensível às linguagens não-verbais e às interações espontâneas, garantindo que a interpretação dos fenómenos seja fiel à realidade vivida pelos participantes.

5.4. Registos de observação

Os registos de observação constituíram outra técnica de recolha de dados ao longo de todo o percurso investigativo, revelando-se um dos instrumentos mais adequados para aferir, de forma direta e contextualizada, os comportamentos e atitudes demonstrados pelas crianças durante a exploração de materiais não estruturados e materiais estruturados.

No âmbito desta investigação, foram mobilizados dois tipos de registo narrativo: as descrições diárias e os registos de incidentes críticos. Segundo Parente (2002), a descrição diária consiste em registos narrativos do quotidiano, que podem variar entre notas breves e descrições mais detalhadas, permitindo acompanhar de forma contínua o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por sua vez, os registos de incidentes críticos correspondem a relatos breves e objetivos de episódios significativos, centrados

na descrição factual do que aconteceu, quando, onde e como, possibilitando a compreensão imediata do fenómeno observado.

A aplicação destes instrumentos foi fundamental para a investigação, permitindo compreender os múltiplos sentidos que as crianças atribuem aos materiais não estruturados; as dinâmicas de exploração e produção das crianças com materiais não estruturados e identificar os materiais que as crianças utilizam no espaço interior e exterior.

Estes registos decorrem da observação realizada durante a PES I e PES II, acompanhando o quotidiano dos grupos. Os dados encontram-se organizados por instituição e devidamente anexados no apêndice XI. Concretamente, na Instituição X, foram elaborados sete registos de observação, nomeadamente seis registos de incidente crítico e uma descrição diária enquanto na Instituição Y foram realizados quinze registos de observação, nomeadamente treze registos de incidente crítico e duas descrições diárias.

6. Contexto de investigação

O presente estudo de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo decorrido numa instituição educativa em que se sucedeu a PES I e a PES II. Sendo que o primeiro momento ocorreu num Jardim de Infância inserido numa IPSS, que será identificada como Instituição X e o segundo momento numa instituição de ensino privado, identificada como Instituição Y.

A Instituição X localiza-se no Porto, no concelho do Porto sendo uma IPSS. Abrange as valências de creche, pré escolar e 1º ciclo. A sua abordagem pedagógica é centrada na criança, valorizando as suas múltiplas linguagens e reconhecendo o papel ativo que esta desempenha na construção do seu próprio conhecimento. A sua prática alicerça-se em modelos pedagógicos como MEM, a abordagem de Reggio Emilia e o modelo High Scope. Estes modelos sustentam princípios de a escuta ativa, a participação e a liberdade de expressão, respeitando o ritmo, os interesses e a identidade de cada criança. Importa referir que a instituição demonstra uma preocupação clara em proporcionar às crianças o contacto com o espaço exterior, pelo que, sempre que possível, estas se deslocam tanto ao espaço exterior da própria instituição como a espaços exteriores fora da mesma.

O Projeto Educativo da instituição (PE) evidencia uma valorização clara da Educação pela Arte, entendendo-a como um pilar essencial para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética e da expressão individual das crianças. Esta visão é sustentada por uma intencionalidade pedagógica que se reflete na qualidade dos recursos humanos e materiais disponíveis, os quais favorecem vivências artísticas e culturais ricas, diversificadas e significativas.

Entre os objetivos definidos no PE, destacam-se o de fomentar uma educação pela arte e o de desenvolver o sentido estético e a criatividade da criança através do acesso a diferentes formas de cultura. Estes princípios orientadores manifestam-se concretamente na existência de um ateliê de artes plásticas, devidamente equipado com uma grande variedade de materiais, como tintas, tecidos, argila, instrumentos de estampagem e modelagem, entre outros suportes e ferramentas.

Relativamente à Instituição Y, esta localiza-se na Senhora da Hora no concelho de Matosinhos. É uma instituição de ensino particular que abrange as valências de creche, pré escolar, 1º, 2º, 3º ciclo do ensino básico e ainda o ensino secundário. Esta coloca a construção da identidade da criança no centro do processo educativo, assumindo uma perspetiva holística do desenvolvimento infantil. A identidade é entendida como um processo dinâmico e contínuo, no qual cada criança é reconhecida como um ser único e multifacetado, com características, talentos e uma personalidade própria. Neste enquadramento, a instituição procura potenciar e estimular as diferentes dimensões do desenvolvimento da criança, nomeadamente as competências linguísticas, o raciocínio lógico, a capacidade de resolução de problemas, o domínio das tecnologias, a sensibilidade estética e artística, a destreza física, o desenvolvimento emocional, o autoconhecimento, a autonomia, a comunicação e a relação com os outros, bem como o pensamento crítico e criativo. Esta visão integra os domínios do saber ser, saber fazer e saber estar e viver com os outros, mobilizando diversas áreas do saber para a construção da identidade de cada aluno.

De acordo com o PE, a Instituição Y tem como objetivo central formar indivíduos íntegros, socialmente responsáveis, com espírito crítico e sentido do outro, capazes de liderar processos de transformação que contribuam para a construção de um mundo mais sustentável e mais justo. Esta intencionalidade educativa reflete-se numa oferta curricular diversificada e estruturada, que procura responder às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. As crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar participam em atividades que integram os conteúdos do currículo nacional, bem como diversas

atividades de oferta complementar previstas no projeto curricular da instituição. Entre estas, destacam-se as Línguas Inglesa e Espanhola, o Xadrez, a Natação, a Educação Física e um projeto de Educação Artística que contempla Música, Jogo Dramático e Artes Visuais, para além de atividades programadas no exterior, como passeios e visitas de estudo. Neste sentido, as crianças da Instituição Y apresentam uma agenda diária preenchida, marcada pela participação em múltiplas atividades curriculares e extracurriculares. É relevante mencionar que as crianças têm, no seu horário semanal, um momento destinado à utilização do espaço exterior, o que revela uma preocupação da instituição em promover o contacto regular com esse ambiente.

Importa referir que esta instituição revela uma preocupação clara com o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças, o qual ocorre, sobretudo, no âmbito das atividades de Artes Visuais. Estas atividades são realizadas numa sala especificamente destinada a este efeito, que dispõe de uma diversidade de materiais. A maioria destes materiais são não estruturados, apresentando diferentes tamanhos, formas e texturas, o que potencia a exploração livre, a experimentação e a expressão criativa por parte das crianças.

6.1. Caracterização do espaço da instituição X

Segundo as OCEPE (2016), tanto os materiais como a sua disposição “condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). Assim, a caracterização do espaço educativo é essencial para compreender o contexto onde decorreu a investigação.

O espaço da instituição X reflete os princípios da abordagem Reggio Emilia, do MEM e do modelo HighScope, valorizando o ambiente como elemento pedagógico ativo. Ao entrar na sala de atividades onde decorreu a PES I, destacam-se imediatamente as paredes, preenchidas com registos das crianças, muitos acompanhados por comentários transcritos pelos adultos. As cores neutras das paredes, em tons de branco e bege, permitem que a atenção se concentre nas produções, promovendo contemplação e reflexão sobre as experiências vividas pelas crianças.

A sala organiza-se em áreas de interesse, inicialmente cinco e, posteriormente, seis, incluindo casinha, artes, jogos e materiais rotativos, construções, biblioteca e ateliê.

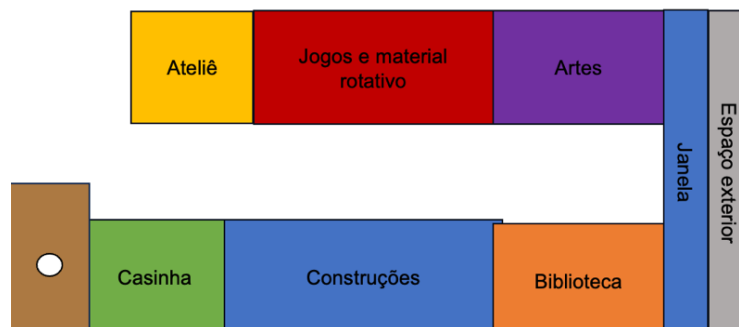


Figura 1- Planta da sala da instituição X . Fonte: Elaboração própria

Todas as áreas dispõem de materiais estruturados e não estruturados, organizados de forma a permitir o acesso autónomo das crianças, incentivando a escolha, a exploração e a criatividade. Destaca-se a grande diversidade de materiais não estruturados, como esponjas, rolos de diferentes tamanhos, dimensões e texturas, conchas, pedras, azulejos, tampas, botões, paus, folhas, caixas, fios, palitos, blocos de madeira, caricas, rolhas e cápsulas de café, estando estes permanentemente à disposição das crianças. De seguida, apresentam-se algumas imagens exemplificativas destes materiais, ilustrando a variedade e o modo como se encontram organizados no espaço.

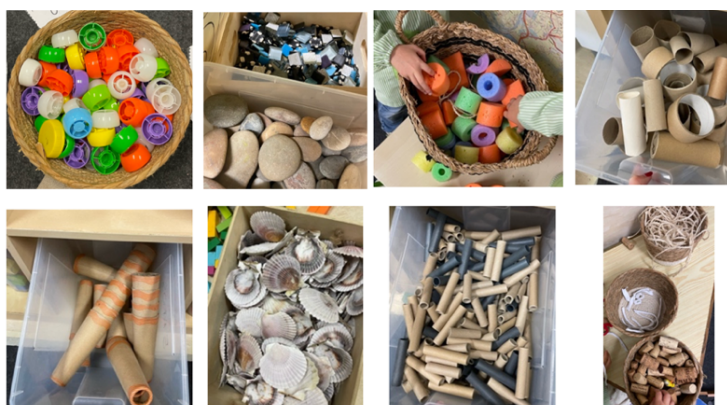


Figura 2 - Materiais não estruturados presentes na sala de atividades

A luz natural entra abundantemente na sala através de uma grande janela, criando uma transição visual para o exterior, que é igualmente valorizado enquanto espaço educativo. Como referem as OCEPE (2016), “O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças (...) é um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27). Neste sentido, a instituição dispõe de dois espaços distintos: um utilizado pelo pré-escolar, com piso de madeira, uma árvore e casa de plástico, que permitem liberdade de movimento e exploração, e um de maiores dimensões, partilhado pelo pré-escolar e pelo 1.º ciclo, com

solo irregular e poucos equipamentos, aproximando-se das características de um ambiente natural. Estes espaços favorecem diferentes tipos de brincadeira, estimulam a autonomia e a iniciativa das crianças, e complementam o trabalho realizado no interior da sala.

6.2. Caracterização do espaço da instituição Y

No que respeita à caracterização do espaço da instituição Y, esta dispõe de um amplo espaço exterior, concebido como um contexto educativo relevante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tal como defende Daly (2024), “os ambientes de aprendizagem ao ar livre devem ser concebidos com os mesmos cuidados que os ambientes de aprendizagem no interior. Com criatividade e determinação, todas as zonas de brincar interiores podem ser instaladas ao ar livre” (p. 7). Neste enquadramento, a instituição evidencia uma clara valorização do exterior enquanto espaço pedagógico, disponibilizando uma cozinha de lama, dois recreios destinados ao pré-escolar e um recreio principal de maiores dimensões, partilhado pelo pré-escolar e pelo 1.º ciclo do ensino básico.

A *mud kitchen* assume particular relevância neste contexto, destacando-se pela integração de materiais naturais, tais como folhas, paus, pinhas e terra, bem como de utensílios de cozinha que, tendo deixado de reunir condições para uso convencional, foram reutilizados com uma nova intencionalidade pedagógica. Entre estes materiais incluem-se tachos, sertãs, talheres, recipientes, vasos e formas habitualmente utilizadas em contextos de praia. Este espaço, devidamente equipado, permite que as crianças atribuam múltiplos significados a um mesmo objeto, de acordo com as suas explorações, interesses e interações, como se pode observar nos registos de incidente crítico n.º 7, 8 e 9 (Apêndice XI) e na reflexão n.º 2 (Apêndice XII).

O recreio exterior principal caracteriza-se pela presença de uma área relvada, um parque infantil com escorrega e uma casa de plástico. Este espaço é particularmente valorizado pelo facto de dispor de poucos equipamentos fixos e de uma área ampla, o que favorece a mobilidade de ação das crianças. Relativamente aos recreios utilizados pelo pré-escolar, um deles integra um escorrega e alguns materiais estruturados, como carros, enquanto o outro disponibiliza materiais plásticos manipuláveis e materiais não estruturados, nomeadamente pneus, potenciando diferentes formas de exploração e brincadeira.

No que concerne ao espaço interior, a instituição dispõe de várias salas de pré-escolar, de um espaço de acolhimento, de um polivalente e de uma sala de artes equipada com uma grande diversidade de materiais, incluindo uma vasta quantidade de materiais não estruturados. A sala onde decorreu a PES II apresenta dimensões relativamente reduzidas, o que exige uma gestão cuidada e intencional do espaço, de forma a garantir que todas as áreas são organizadas e utilizadas de modo eficaz. Esta sala encontra-se organizada em sete áreas de interesse (faz de conta, modelagem, artes, biblioteca, escrita, construções e jogos) e é constituída, maioritariamente, por materiais estruturados.

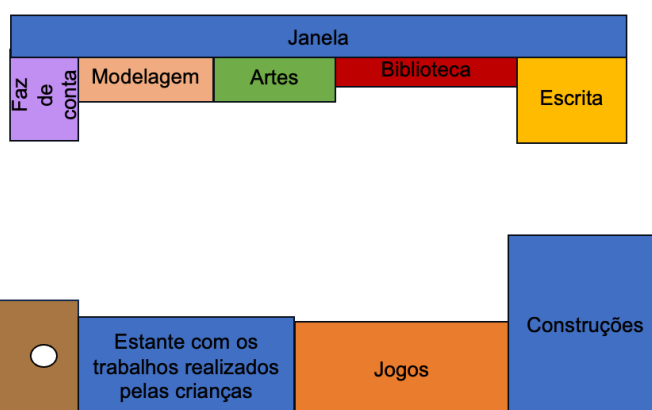


Figura 3 - Planta da sala instituição Y. Fonte: Elaboração própria

Ao longo da prática pedagógica, a estagiária tem vindo a introduzir, de forma gradual e intencional materiais não estruturados. Esta estratégia procura diversificar as possibilidades de exploração do grupo, bem como desenvolver a imaginação e a criatividade nas crianças.

7. Participantes da investigação

A investigação aqui apresentada decorreu durante as Práticas Educativas Supervisionadas em contexto de Jardim de Infância (PES I e PES II). A PES I realizou-se numa IPSS com um grupo de 24 crianças de cinco anos, contando com a colaboração da respetiva educadora cooperante. A PES II teve lugar num colégio de natureza privada e envolveu 24 crianças com cinco anos tendo contado com a participação da educadora cooperante e de uma atelierista.

Para organizar a apresentação dos dados e garantir o anonimato e a proteção dos participantes, foram atribuídas siglas a cada instituição e interveniente. Assim, a

instituição da PES I é designada como Instituição X e a da PES II como Instituição Y. Relativamente aos profissionais, a educadora da Instituição X é representada pela letra A, enquanto na Instituição Y a educadora é representada pela letra B, a atelierista, sendo a única participante com esta profissão no estudo, será mencionada pela sua designação profissional, como atelierista, sem atribuição de letra. As crianças que participaram nos grupos focais de cada instituição foram identificadas pela sigla “C” seguida de um número. Na Instituição X, os participantes vão de C1 a C10, distribuídos em dois grupos focais de cinco crianças cada. Na Instituição Y, as crianças são identificadas de C11 a C20, também organizadas em dois grupos focais de cinco crianças cada. Esta nomenclatura visa garantir o anonimato de todos os intervenientes, respeitando os princípios éticos da investigação científica.

Quanto aos dados das entrevistadas, a educadora da Instituição X tem 38 anos de serviço. Iniciou a sua formação com a licenciatura em Educação de Infância e, posteriormente, completou o seu percurso académico com um mestrado em Envolvimento Parental. No ano em que foi realizado o estágio, encontrava-se a trabalhar na valência de jardim de infância, no grupo dos 5 anos. A educadora da Instituição Y exerce a sua profissão há 11 anos, tendo concluído a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No ano do estudo, trabalhava na valência de jardim de infância, também no grupo dos 5 anos. A atelierista trabalha há 32 anos. Licenciou-se em Educação de Infância e em Design de Equipamento. No período do estágio, encontrava-se a trabalhar com crianças na valência de creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico, abrangendo desde o grupo dos 2 anos até ao 4.º ano de escolaridade. Todos estes dados encontram-se sistematizados na Tabela 1 (ver Apêndice XIII).

Capítulo IV- Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, apresentam-se as intervenções realizadas nas duas instituições que serviram de contexto à presente investigação. Estas intervenções abrangeram dois grupos de crianças com cinco anos de idade, cada um constituído por 24 elementos, pertencentes à Instituição X e à Instituição Y. No âmbito destas intervenções, foram introduzidos materiais estruturados e não estruturados no ambiente educativo, observaram-se várias construções feitas com materiais estruturados e não estruturados e ainda foram desenvolvidas várias atividades, todas relacionadas com a temática em estudo.

De seguida, procede-se à análise e discussão dos dados recolhidos, os quais são examinados à luz da questão de partida e dos objetivos definidos para a investigação. Para o efeito, recorre-se à análise e interpretação dos resultados, estabelecendo-se o necessário cruzamento com o enquadramento teórico desenvolvido nos Capítulos I e II.

A análise incide sobre três instrumentos de recolha de dados, estruturando-se em torno dos seguintes eixos:

- a. Entrevistas realizadas às educadoras das instituições cooperantes;
- b. Entrevista realizada à atelierista na instituição Y;
- c. Grupos de Discussão Focalizada das instituições cooperantes.

Os dados obtidos através destes instrumentos são analisados de forma integrada, recorrendo-se à análise categorial, de modo a permitir uma compreensão aprofundada das perceções, práticas e significados atribuídos pelos participantes.

Neste processo, recorreu-se à técnica de triangulação, confrontando os dados provenientes das diferentes fontes e métodos com o enquadramento teórico, com vista ao reforço da validade, da consistência e da credibilidade dos resultados. Por fim, ainda neste capítulo apresentam-se as conclusões do estudo, procurando verificar em que medida os dados recolhidos dão resposta aos objetivos inicialmente delineados.

1. Intervenções desenvolvidas nas instituições

Durante a PES, a intervenção da estagiária foi diversificada. Contudo, neste documento serão referidas apenas as intervenções consideradas pertinentes para este relatório, nomeadamente: os registos detalhados sobre a exploração das crianças com materiais não estruturados, a introdução de materiais estruturados e não estruturados no

ambiente educativo, a dinamização de uma área de interesse e a realização de atividades que tiveram como objetivo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.

1.1. Intervenção desenvolvida na instituição X

A intervenção na instituição X foi desenvolvida na valência de Educação Pré-Escolar, numa IPSS, localizada na cidade do Porto. Esta intervenção decorreu num grupo misto de crianças com cinco anos de idade.

As intervenções realizadas procuraram responder à pergunta de partida do presente estudo: “Existe uma relação direta entre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e a utilização de materiais não estruturados?”. Neste sentido, foram registadas diversas situações, algumas emergentes da observação espontânea das explorações das crianças e outras resultantes de propostas intencionalmente planeadas pela estagiária. De seguida, passa-se a enunciar algumas observações das construções realizadas pelas crianças, seguidas da criação de um ateliê com materiais não estruturados e por fim da dinamização da atividade “Construção em grupo de um barco e criação de uma narrativa.”

1.1.1. Construções realizadas pelas crianças

A Instituição X disponibilizava de materiais não estruturados no ambiente educativo, sendo estes familiares às crianças, que estavam habituadas à sua manipulação. Através desses materiais, as crianças realizavam diversas construções, maioritariamente em pequenos grupos, evidenciando o desenvolvimento de algumas competências, tais como a cooperação entre pares, a partilha de ideias, a resolução de problemas, a gestão de conflitos e a autonomia, entre outras. Enquanto investigadora tive várias oportunidades de observar diversas construções, de modo a ilustrar o processo de criação e o produto final, apresentam-se a seguir alguns exemplos de construções que evidenciam a imaginação e a criatividade das crianças. Todas as construções desenvolvidas pelos grupos receberam um título atribuído pelos próprios participantes. Neste sentido, serão

apresentadas as três construções intituladas: “**Jardim zoológico**”, “**A cidade dos animais**” e “**O castelo protegido**”.

“**Jardim Zoológico**”

A presente construção foi desenvolvida em pequeno grupo por seis crianças, três do sexo feminino e três do sexo masculino. A composição do grupo foi escolhida pelas próprias crianças. Para a realização da construção, recorreram a materiais não estruturados, como tampas, rolos, placas de cartão, placas de madeira, azulejos e pedras, bem como a materiais estruturados, incluindo carros, animais e bonecos de plástico. A combinação destes diferentes tipos de materiais permitiu ao grupo criar um “jardim zoológico”, tal como se observa na figura 4.

O grupo decidiu apresentar a construção ao grande grupo, descrevendo-a detalhadamente, dizendo que o jardim zoológico está protegido por uma segurança, representado por uma torre construída com rolos; encontra-se dividido em várias áreas, sendo a área dos animais marinhos construída com azulejos azuis a representar água, incluindo os respetivos animais; a área dos dinossauros delimitada por pedras; a área dos animais da quinta, ainda por decidir para onde iriam; e, por fim, o parque de estacionamento, delimitado por placas de madeira, com os carros posicionados no seu interior.

A análise da construção e das descrições das crianças evidencia claramente a presença de imaginação e criatividade. No entanto, o objetivo da estagiária não se limitou à observação do produto final. O acompanhamento do processo permitiu identificar o desenvolvimento de diversas competências ao longo da atividade, nomeadamente, a **autonomia**: manifestada na escolha dos materiais e na definição da construção a realizar; a **partilha de ideias e materiais**: as crianças discutiram e partilharam as suas ideias até alcançarem um consenso ; a **gestão de conflitos**: surgiram situações típicas da idade em que duas crianças pretendiam construir o mesmo elemento, sendo necessário negociar e ceder, tal como se pode observar pela solução dada pela criança B (cf. Apêndice XI, Registo de Incidente Crítico n.º 5).



Figura 4 - Construção “Jardim Zoológico”

A análise desta construção permite identificar a iniciativa das crianças em articular materiais estruturados com materiais não estruturados, combinando-os de forma intencional para dar forma às suas ideias. A partir da observação da imagem e da descrição fornecida pelas crianças, torna-se evidente a presença de imaginação e criatividade, nos quais os materiais têm vários significados.

“O Castelo Protegido”

A presente construção foi desenvolvida por um grupo de três crianças do sexo masculino, recorrendo exclusivamente a materiais não estruturados, designadamente caixas, rolos e peças de madeira. Ao longo da atividade, o equilíbrio afirmou-se como o desafio central, exigindo que o grupo explorasse formas de posicionar os objetos com estabilidade para evitar a queda dos materiais.

Neste processo, a organização do grupo revelou-se bem definida desde o início, destacando-se a capacidade liderança do M. que assumiu o papel de porta-voz, coordenando a distribuição de funções de forma assertiva. Este protagonismo foi visível quando, perante a necessidade de organizar o espaço de trabalho, o M. dirigiu-se aos colegas afirmando: “Tu, V., constróis a parte da frente do castelo; o A. constrói as muralhas de lado” cf. Apêndice XI, Registo de Incidente Crítico n.º 5). Perante esta proposta, o A. e o V. validaram o plano, aceitando as orientações e procedendo à seleção dos materiais necessários. Esta dinâmica demonstra que o grupo conseguiu gerir o

processo de construção de forma autónoma, resolvendo potenciais conflitos através da negociação de papéis.

Após esta fase de planeamento, o grupo iniciou a construção do "Castelo Protegido". A narrativa em torno da construção é rica em detalhes: descreveram uma porta principal controlada por um botão, acionado apenas sob autorização real, e um elevador interno que permite o acesso ao topo, onde se encontra o rei. Como estratégia de segurança, foram posicionadas caixas de grandes dimensões em redor da estrutura, com o objetivo de impedir a entrada de intrusos.

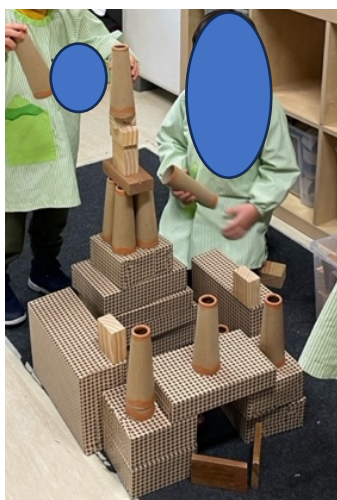


Figura 5 - Construção “O Castelo Protegido”

A análise da construção e do discurso das crianças revela uma grande imaginação e criatividade por parte dos participantes. É evidente a capacidade das crianças em atribuir significados aos materiais não estruturados, transformando-os em elementos fundamentais das suas brincadeiras.

“A cidade dos animais”

Esta atividade foi dinamizada por um pequeno grupo composto por quatro crianças, três do sexo feminino e uma do sexo masculino. Para a edificação da estrutura, o grupo recorreu maioritariamente a materiais não estruturados, tais como rolos de diferentes dimensões, pedaços de cartão e de madeira, complementando-os com materiais estruturados, nomeadamente figuras de animais em plástico e comboios. Uma vez reunidos os recursos, deu-se início ao processo construtivo, onde, mais uma vez, o foco

recaiu sobre o processo em detrimento do produto final. Observou-se que, numa fase inicial, as crianças não estabeleceram uma comunicação verbal para delinear uma estratégia conjunta, pelo contrário, cada elemento explorou livremente os materiais, unindo posteriormente as partes individuais para criar uma narrativa comum.

Nesta construção, evidenciou-se um processo realizado por etapas, em que cada criança contribuiu com ideias distintas que foram emergindo. A C. iniciou o processo com a edificação de duas casas, enquanto a I., demonstrando um interesse particular pela componente do equilíbrio, se dedicou à criação de uma torre através do empilhamento preciso de rolos. Por sua vez, o L., ao perceber que as estruturas se encontravam isoladas, assumiu um papel organizador e decidiu construir estradas para ligar as diferentes habitações. A B., que até então se mantinha num momento de observação, decidiu integrar os animais na cidade e colocou estrategicamente seis cones junto à torre, explicando que estes representavam candeeiros destinados a iluminar todo o espaço. No final, a junção destes contributos resultou numa construção intitulada “A cidade dos animais” e numa história inventada pelo grupo. De acordo com as crianças, nesta cidade, cada animal possuía a sua própria casa. Os animais demonstravam grande interesse em visitar as casas uns dos outros, deslocando-se pelas estradas que interligavam as diferentes habitações. O local preferido dos animais era a torre, onde gostavam de subir até ao topo, observando toda a cidade.



Figura 6 - Construção “A cidade dos animais”

A análise da produção das crianças, em conjunto com a descrição da construção, evidencia que atribuíram aos objetos utilizados e que houve uma clara manifestação de criatividade durante a atividade.

1.1.2. Criação de uma área de interesse (ateliê)

A criação de uma área de interesse, nomeadamente o ateliê, surgiu perante a constatação de que, apesar do valor atribuído às produções realizadas pelas crianças, todas as construções tinham de ser posteriormente desmontadas e desconstruídas. Esta situação gerava alguma frustração no grupo e limitava a possibilidade de continuidade das construções.

Neste sentido, emergiu no grupo a necessidade de criar produções que pudessem ser preservadas ao longo do tempo, sem a obrigatoriedade de serem destruídas. Face a esta necessidade, e em conjunto com a estagiária, foi criada a área do ateliê. A implementação desta área envolveu, numa primeira fase, a organização do espaço e, numa fase posterior, a seleção dos materiais, num processo desenvolvido de forma colaborativa entre a estagiária e as crianças (ver Apêndice XI, descrição diária nº 1). Ao longo deste processo, as crianças cooperaram ativamente, refletindo sobre os materiais que pretendiam integrar no ateliê. Foram colocados rótulos nas caixas de arrumação, elaborados pelas próprias crianças, com o objetivo de identificar os materiais existentes, e foi disponibilizado um móvel exclusivamente destinado ao armazenamento das produções realizadas pelas crianças.

O ateliê passou a disponibilizar uma diversidade de materiais não estruturados, tais como esponjas, tampas, recipientes de diferentes tamanhos, caixas de ovos, fios, pompons, palitos, rolos, garrafas, rolhas, caricas, botões e diferentes tipos de papel, nomeadamente papel de alumínio, revistas e papel EVA. Incluía ainda materiais naturais, como folhas, paus e conchas. Para complementar estes recursos, as crianças tinham igualmente à sua disposição folhas brancas, materiais de escrita, tesouras e cola. De seguida, serão apresentadas imagens do ateliê, bem como de alguns dos materiais disponíveis, ilustrando a organização do espaço e a diversidade de recursos colocados à disposição das crianças.

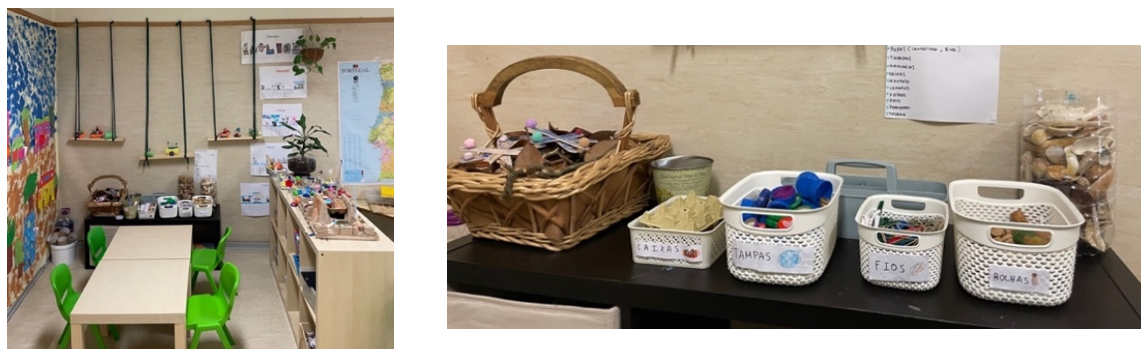


Figura 7- Ateliê com materiais não estruturados

Verificou-se que, recorrendo aos mesmos materiais, as crianças eram capazes de criar objetos variados e diversificados, evidenciando criatividade e imaginação. Numa fase inicial, as construções eram maioritariamente realizadas de forma individual e centravam-se sobretudo na construção de barcos, em articulação com o projeto lúdico em desenvolvimento. Progressivamente, as crianças passaram a diversificar as suas produções, construindo outros objetos e realizando as construções em grupos maiores, o que contribuiu para o reforço das dinâmicas de colaboração e de trabalho em grupo. É possível constatar que as produções realizadas refletiam o contexto em que o grupo se encontrava inserido, nomeadamente através de referências à época natalícia e ao projeto lúdico em curso sobre os barcos. Deste modo, conclui-se que o meio envolvente pode exercer uma influência direta na intencionalidade e no significado que as crianças atribuem às suas obras. De seguida, apresentam-se alguns exemplos de construções realizadas pelas crianças na área do ateliê, ilustrados através de imagens que evidenciam a diversidade e a evolução das produções.



Figura 8 - Construções realizadas na área do ateliê

1.1.3. Atividade desenvolvida pela estagiária no âmbito do projeto lúdico

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), foram desenvolvidas diversas atividades pela estagiária. No entanto, neste relatório será apenas apresentada a atividade que teve como intenção estimular a imaginação e a criatividade das crianças através da utilização de materiais não estruturados. A intervenção da estagiária articulou-se com o projeto lúdico dedicado à temática dos barcos. Neste contexto, foi dinamizada uma atividade em que as crianças, organizadas em pequenos grupos de quatro elementos, foram desafiadas a construir um barco recorrendo exclusivamente a materiais não estruturados disponíveis no ateliê.

Após a fase de construção, solicitou-se a cada grupo a elaboração de uma narrativa associada à sua criação, culminando o processo com a apresentação dos protótipos e das respetivas histórias ao grande grupo. Esta dinâmica resultou na conceção de cinco barcos distintos, cada um sustentado por uma narrativa, como se apresenta de seguida



Figura 9 - Construções dos barcos acompanhadas pelas respetivas narrativas

A análise das produções dos grupos revela que, embora os recursos materiais fossem os mesmos para todas as crianças, as respostas foram heterogêneas. Cada grupo atribuiu significados distintos aos elementos manipulados, transformando objetos simples em representações simbólicas complexas. Assim, tanto os modelos construídos como as narrativas elaboradas evidenciam a elevada capacidade criativa e o forte potencial imaginativo das crianças.

1.1.4. Introdução de materiais estruturados no ambiente educativo

A estagiária integrou diversos materiais estruturados na sala de atividades, selecionados com base nos interesses evidenciados pelo grupo e no contexto educativo em que este se encontrava inserido. Durante o período natalício, e atendendo ao entusiasmo manifestado pelas crianças, foi introduzido um bingo temático, bem como um jogo da memória. Adicionalmente, foram disponibilizados jogos de tabuleiro, nomeadamente um jogo alusivo ao Dia Mundial da Alimentação e outro dedicado à exploração das vogais, criados pela própria estagiária. Após um processo de diálogo com as crianças, decidiu-se, integrar estes novos recursos na área dos jogos. Estes materiais não só proporcionaram momentos de entretenimento, como também estimularam o desenvolvimento do raciocínio lógico e a progressiva compreensão e aceitação de regras. Observou-se que as crianças demonstraram interesse em explorar estes jogos, utilizando-os com frequência.

1.2. Intervenção desenvolvida na instituição Y

A intervenção Y foi desenvolvida na valência de Educação Pré-Escolar, num Colégio localizado na freguesia da Senhora da Hora, no concelho de Matosinhos. Esta intervenção decorreu com um grupo misto de crianças com cinco anos de idade.

Tal como nas intervenções da instituição X, as intervenções realizadas procuraram responder à pergunta de partida do presente estudo: “Existe uma relação direta entre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e a utilização de materiais não estruturados?”. Neste sentido, foram registadas diversas situações, algumas emergentes da exploração de materiais que a estagiária introduziu na sala de atividades e outras de atividades dinamizadas pela própria estagiária, intituladas de “Solta a tua criatividade” e “Vamos criar uma história”, tendo com objetivo principal fomentar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças.

1.2.1. Introdução de materiais no ambiente educativo

Na instituição Y, foram introduzidos no ambiente educativo, mais precisamente na sala de atividades dois tipos de materiais, nomeadamente os materiais não estruturados

como rolos, caixas e pedaços de madeira e os materiais estruturados como jogos e cartas com palavras.

Materiais não estruturados

Na Instituição Y, a exploração de materiais não estruturados no contexto da sala de atividades não constituía uma prática comum, sendo o contacto das crianças com estes recursos maioritariamente circunscrito à sala de artes visuais. Perante esta realidade, a estagiária considerou pertinente promover a exploração deste tipo de materiais de forma frequente nas brincadeiras das crianças. Com esse propósito, a estagiária iniciou um diálogo com o grupo, centrado na identificação de diferentes tipos de materiais não estruturados. Numa primeira abordagem, as crianças mostraram-se surpreendidas, referindo que muitos desses materiais, no contexto familiar, eram habitualmente considerados lixo. No entanto, ao longo da conversa, foram compreendendo que esses objetos poderiam ter outras utilizações e assumir novos significados. Neste sentido, em grande grupo, foi decidido integrar este tipo de materiais na área das construções, a qual, até então, disponibilizava exclusivamente de blocos LEGO e esponjas. Ao longo do tempo, a estagiária procedeu à introdução gradual e intencional de diversos materiais não estruturados, com o objetivo de enriquecer as experiências de exploração, diversificar as possibilidades de construção e potenciar a criatividade das crianças.

A fase inicial da intervenção consistiu na introdução de rolos de cartão de diferentes tamanhos. Perante a novidade, as crianças afastaram-se momentaneamente dos blocos de construção convencional (LEGO), concentrando-se na exploração destes novos materiais que suscitaram uma enorme curiosidade. Nesta etapa, as construções eram predominantemente individuais, observando-se ainda alguma resistência na partilha dos recursos. Contudo, apesar de utilizarem um único material, as crianças foram capazes de representar elementos figurativos muito distintos entre si. Esta diversidade de produções, visível nas imagens que se seguem, surge acompanhada das explicações dadas pelas próprias crianças sobre as suas criações, constituindo uma evidência clara do seu potencial criativo.



Figura 10 - “Ponte”



Figura 11 - “Martelo”



Figura 12-“ Ovelha, árvore e casas”

Numa fase seguinte, a oferta de recursos foi alargada através da introdução de pedaços de madeira e, progressivamente, de caixas de cartão. Esta diversificação de materiais ampliou o leque de possibilidades construtivas, potenciando novas formas de exploração e criação por parte do grupo. Observou-se que as crianças demonstraram capacidade para combinar diferentes materiais de forma intencional, refletindo uma evolução clara na complexidade das suas produções. É neste período que as construções passam a ser realizadas em grupo, evidenciando dinâmicas de interação e cooperação entre pares. Tal como se pode observar na Figura 15, as construções começam a assumir uma escala superior. Através dos registos fotográficos e das verbalizações das crianças apresentados de seguida, é possível constatar a presença de criatividade em cada uma das construções.



Figura 13-Ponte com coisas à volta para as pessoas não caírem.”



Figura 14 -“Castelo dos polícias com o metro a andar de um lado para o outro.”



Figura 15- “Jardim muito grande com uma igreja no meio.”

Materiais estruturados

Para além da introdução de materiais não estruturados na sala de atividades, a estagiária integrou diversos materiais estruturados, selecionados com base nos interesses evidenciados pelo grupo e no contexto em que este se encontrava inserido. Durante o período natalício, foram apresentados puzzles e um bingo temático, recursos que suscitaram elevado entusiasmo e passaram a ser atividades frequentemente solicitadas pelas crianças. Adicionalmente, e em estreita articulação com o projeto lúdico centrado na cidade do Porto, foi disponibilizado um jogo do dominó alusivo a esta temática. Estes materiais foram integrados na área dos jogos, promovendo não só momentos de entretenimento, mas também o desenvolvimento do raciocínio lógico e a compreensão e aceitação de regras. Paralelamente, atendendo à curiosidade manifestada pelas crianças relativamente à escrita de palavras, foram introduzidos na área da escrita cartões de apoio à leitura e à escrita. Estes recursos associavam imagens a palavras, permitindo que as crianças, de forma autónoma, identificassem o conteúdo através da ilustração e procedessem à sua representação gráfica. Do mesmo modo, considerando as dificuldades evidenciadas pelo grupo na escrita dos números, bem como o interesse demonstrado pelas crianças por esta área, foi disponibilizado um jogo de enfiamentos, no qual as crianças tinham de enfiar o fio através dos números, este recurso também era valorizado pelas crianças, como se pode ver no Apêndice XI, registo de observação nº20.

1. 2.2. Atividades desenvolvidas pela estagiária

Na instituição Y foram desenvolvidas duas atividades distintas intituladas como “Solta a tua criatividade” e “Vamos criar uma história”. Tendo as duas como objetivo comum estimular a imaginação e a criatividade das crianças.

“Solta a tua Criatividade”



Na mesma instituição, a estudante dinamizou uma atividade que visou, primordialmente, estimular a imaginação e a criatividade do grupo através do uso de materiais não estruturados. Para o efeito, procedeu-se à seleção prévia de diversos materiais, tais como tampas, rolhas, botões, tecidos, garrafas, rolos, caricas, molas, pedaços de madeira, esponjas e caixas de ovos, para além de materiais de apoio como cola, pincéis e tesouras. Importa referir que os materiais se encontravam organizados por

categorias, em caixas, de forma a facilitar a sua identificação e seleção por parte das crianças. Após a organização do espaço, os materiais foram disponibilizados às crianças, que foram convidadas a construir livremente, sem a imposição de modelos ou resultados predefinidos. Durante a atividade, privilegiou-se o processo de criação em detrimento do produto final, o que permitiu identificar o desenvolvimento de competências fundamentais, tais como a **autonomia**: Esta competência assumiu um papel central na atividade, sendo observada na forma como cada criança geriu as suas escolhas e tomou decisões ao longo de todo o processo, desde a seleção dos materiais não estruturados até à definição do que pretendia construir. A diversidade de recursos disponíveis permitiu que cada criança escolhesse, de forma intencional, os elementos que considerava mais adequados ao seu projeto. As crianças demonstraram ainda autonomia ao recortar e colar os materiais de acordo com as suas intenções, solicitando apoio apenas quando necessário; **cooperação entre pares**: Esta competência evidenciou-se através do auxílio mútuo entre as crianças, manifestado tanto na partilha de recursos como na troca de estratégias ajuda. Um exemplo claro desta dinâmica ocorreu durante a interação entre as crianças A. e A.L.; perante a dificuldade desta última na colagem de materiais, a criança A. prestou apoio, sugerindo uma solução: “É mais fácil pôr a cola nos botões do que na esponja” (cfr. apêndice XI, registo de incidente crítico n.º18). Esta intervenção permitiu que A.L. superasse o obstáculo e prosseguisse a atividade com sucesso. Para além deste episódio, constatou-se que as crianças que se encontravam numa fase mais avançada do processo de construção demonstraram sensibilidade às necessidades do grupo, disponibilizando-se para apoiar os colegas com ritmos mais lentos. Esta atitude de entreajuda foi visível, por exemplo, quando a criança C., após concluir o seu trabalho, se dirigiu ao colega F. perguntando: “Eu já acabei o meu carro. Queres ajuda?” (cfr. apêndice XI, registo de incidente crítico n.º17). Ao identificar que o colega necessitava de materiais específicos, a C. prontificou-se a recolher os recursos em falta. Complementarmente, a partilha de materiais foi uma constante na dinâmica da sala, observando-se gestos de generosidade espontânea, como no caso da criança que afirmou: “Podes usar estas rolhas que eu trouxe para a mesa” (cfr. apêndice XI, registo de incidente crítico n.º18). ; **resolução de problemas e tomada de decisões**: Estas competências foram transversais a toda a atividade, desde a conceção inicial do objeto até à superação de desafios ao longo da construção. Um exemplo foi o da criança R. que, ao tentar equilibrar uma ponte que caía sucessivamente, verbalizou o seu processo de decisão: “Já sei! Vou colocar uma garrafa”, perante a persistência do problema, reajustou

a sua estratégia: “Ahh, posso colocar outra garrafa do outro lado!”. Esta atitude evidencia a capacidade da criança em analisar uma dificuldade e tomar decisões para a solucionar (cfr. apêndice XI, registo de incidente crítico n.º16).

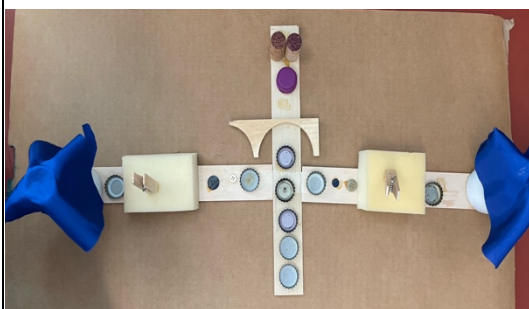
Os produtos finais revelaram-se bastante diversificados, sendo todos distintos entre si. Cada criança teve oportunidade de apresentar e explicar o objeto que construiu, bem como o significado que este tinha para si. Através da análise das explicações dadas pelas crianças, foi possível constatar que recorreram à imaginação para atribuir sentido às suas criações, evidenciando, assim, a presença de criatividade. Embora se tenha observado diferentes níveis de expressão criativa, todas as crianças demonstraram capacidade de criar e atribuir significado às suas produções. De seguida, apresentam-se no quadro 5 alguns dos objetos construídos pelas crianças, acompanhados das respetivas descrições.

Quadro 5 – Objetos construídos pelas crianças acompanhados pelas respetivas descrições

Objeto criado pela criança	Descrição atribuída pela criança
	<p>“Eu fiz uma boneca chamada Carlota. Está vestida com uma saia e com um cinto dourado. A minha boneca está a assobiar.”</p>
	<p>“Eu construí o sino da Torre dos Clérigos. Pus botões dentro da garrafa para fazer barulho.”</p>



“Eu construí uma casa assombrada. Pus os arames para fazer com que a casa pareça assustadora. Em cima da casa tem uma bandeira assustadora. A rolha é a cola. As pessoas entram na casa e cai em cima delas cola. À volta da casa tem uma estrada com botões. Numa parte da estrada os carros furam os pneus.”



“Eu fiz um fantasma com boca, nariz, olhos, braços e mãos. Numa mão o fantasma tem dois dedos, foi por isso que eu fiz dois cortes no tecido, e numa mão tem só um dedo, foi por isso que eu fiz um corte no tecido.”



“Eu fiz um barco de piratas com uma bandeira, umas escadas para os piratas descerem e com um botão que abre um tubo onde os piratas se escondem. Também construí um rádio que dá música, mesas e cadeiras. A parte verde é o chão do barco dos piratas.”



“Eu fiz um sítio para os piratas se esconderem, fiz também um túnel e uma prancha para eles saltarem para o mar. A parte verde é o mar. Depois também construí uma sirene dos bombeiros que dá luz. Pus cargas dentro para os bombeiros conseguirem ouvir.”

A análise das construções realizadas permite compreender que a criatividade das crianças foi influenciada por diversos fatores. Por um lado, destaca-se a influência das festividades em que se encontravam inseridas, nomeadamente a proximidade da celebração do Halloween, evidenciada em construções como um fantasma e uma casa assombrada, bem como o projeto lúdico desenvolvido sobre a cidade do Porto, patente, por exemplo, na construção do sino da Torre dos Clérigos. Por outro lado, tornou-se visível a influência exercida entre as próprias crianças. Embora não se encontrem aqui representadas, observaram-se duas construções muito semelhantes, nomeadamente duas bonecas realizadas por crianças que se encontravam sentadas lado a lado, o que sugere processos de inspiração mútua. Para além destes aspetos, os interesses pessoais das crianças, como o gosto por piratas, constituíram igualmente uma fonte de motivação para as suas criações. Em suma, esta atividade permitiu evidenciar que a criatividade das crianças pode ser influenciada por múltiplos fatores, nomeadamente pelo meio em que estão inseridas, pelas interações com os pares e pelos interesses e preferências individuais de cada criança. Esta multiplicidade de influências fundamenta-se no modelo bioecológico de Bronfenbrenner, que preconiza que o desenvolvimento humano é indissociável dos contextos em que o indivíduo se insere. As dinâmicas observadas ao nível do microsistema, como a interação direta entre pares que resultou na inspiração mútua das bonecas, revelam como o ambiente imediato molda as manifestações criativas das crianças. Simultaneamente, a presença de elementos como o Halloween ou a Torre dos Clérigos demonstra a interconexão com o macrosistema, onde as práticas culturais e os projetos educativos funcionam como estímulos que expandem o imaginário da

criança. Como afirma Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento ocorre através de processos de acomodação mútua entre o ser humano ativo e as propriedades dinâmicas dos ambientes em que vive, validando a ideia de que a criatividade não é um fenómeno isolado, mas sim o resultado de uma interação sistémica entre a criança e o seu meio.

Após a conclusão das produções, e em grande grupo, foi tomada a decisão de organizar uma exposição na receção da instituição, com o objetivo de dar visibilidade aos trabalhos realizados e de os partilhar com a comunidade educativa. As crianças participaram ativamente em todo o processo, desde a escolha do título da exposição até à sua montagem. Cada produção foi identificada com o nome da criança autora e acompanhada por uma frase explicativa, constituindo um elemento fundamental para a interpretação do pensamento da criança e do significado que atribuiu à sua criação. Esta iniciativa teve também como finalidade sensibilizar a comunidade educativa para a reutilização de materiais e para o potencial imaginativo e criativo dos mesmos, demonstrando que é possível construir diversos objetos a partir de materiais que, de outra forma, seriam descartados. A dinâmica desta exposição, bem como o seu impacto no envolvimento da comunidade educativa, levou a estagiária a realizar uma reflexão, a qual pode ser consultada no apêndice XII na reflexão nº 1. De seguida, apresentam-se duas imagens da exposição realizada no dia 10 de novembro na instituição educativa intitulada como “Pequenos Construtores”:



Figura 16 - Exposição “Pequenos Construtores”

“Vamos criar uma história”

A estudante desenvolveu uma segunda atividade com o objetivo de estimular a imaginação e a criatividade das crianças. A proposta consistiu na utilização de uma mala, designada “mala mágica”, que continha diversos objetos estruturados e não estruturados,

tais como um guarda-chuva, um livro, um peluche, uma colher, um copo, um telefone, um colar de flores, uma flor, uma corda, um chapéu, umas luvas, um creme, uma pulseira, um cachecol, uma garrafa, uma bandolete, um avental, um par de meias, uma bola, um yo-yo, um microfone, uns óculos de sol, um batom, entre outros. Cada criança foi convidada a retirar um objeto da mala e, em grande grupo, procedeu-se à construção coletiva de uma história. A narrativa desenvolveu-se de forma sequencial e coerente, sendo que cada criança acrescentou uma parte da história relacionada com o objeto que lhe tinha sido atribuído. No final, o grupo concluiu a história e atribuiu-lhe um título.

A imaginação esteve fortemente presente, uma vez que a proposta incentivava as crianças a criar a narrativa livremente, interpretando os objetos de acordo com as suas próprias ideias, desde que mantivessem coerência com o desenvolvimento da história. A atividade foi muito bem recebida pelo grupo, como evidenciam os comentários espontâneos das crianças no final da sessão. O F. afirmou: “Gostei muito. Foi muito fixe!”, enquanto o S. destacou o interesse pelos materiais, dizendo: “Eu também gostei, porque tínhamos coisas fixas na mala. Podes fazer outra vez esta atividade?” O L. partilhou do mesmo entusiasmo: “Eu também queria que fizesses outra vez a atividade.” Estes comentários sublinham o interesse das crianças e a valorização da atividade (cfr. Apêndice XI – descrição diária n.º 2)

2. Análise das entrevistas às educadoras cooperantes

Durante o período de realização da PES, nos contextos de jardim de infância, foram entrevistadas duas educadoras de infância cooperantes, com o objetivo de compreender a sua perspetiva relativamente à influência dos materiais não estruturados na imaginação e criatividade das crianças. A análise categorial das entrevistas encontra-se no Apêndice XIV, onde estão apresentados os quadros de análise de conteúdo categorial, que facilitam a interpretação dos dados obtidos.

2.1. Modelo pedagógico que suporta a prática da educadora

Como podemos observar nos excertos em baixo e de acordo com o quadro 5 (presente no Apêndice XIV), os dados obtidos revelam que ambas as participantes orientam a sua prática para as pedagogias participativas, embora com matizes distintos. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), as pedagogias participativas definem-se pelo

respeito pelo protagonismo da criança, vista como um ser potente e capaz de construir o seu conhecimento em interação. Questionadas sobre a filosofia que as guia, a educadora A afirma se inspirar na filosofia Reggio Emilia enquanto a educadora B afirma se inspirar no modelo HighScope tal como se pode confirmar nos seguintes excertos:

“Ultimamente no ambiente educativo, tenho-me inspirado sobretudo na filosofia Reggio Emilia.” (Educadora A)

“Nós cá no colégio trabalhamos com o modelo pedagógico híbrido, com forte inspiração no HighScope.” (Educadora B)

Pela análise dos depoimentos, compreende-se que a Educadora A se inspira na abordagem Reggio Emilia, privilegiando uma prática assente nas cem linguagens da criança, em que o espaço e a dimensão estética funcionam como mediadores da aprendizagem (Malaguzzi, 2016). Por outro lado, a Educadora B baseia-se no modelo HighScope, promovendo uma aprendizagem ativa através de uma rotina estruturada no ciclo Planeamento-Ação-Revisão, focando-se na capacidade da criança de organizar as suas próprias escolhas e de refletir sobre elas (Hohmann & Weikart, 2011).

2.2.O espaço interior e exterior como um local de desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças

No que concerne à articulação entre o espaço interior e o espaço exterior, os dados apresentados no quadro 6 (apêndice XIV) revelam que ambas as educadoras lhes atribuem uma importância equivalente, considerando-os espaços privilegiados para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, embora reconheçam as suas especificidades funcionais:

“Completamente, valorizo ambos, sendo que esses espaços devem estar com materiais diversos que lhes permitam alcançar diferentes propostas.” (Educadora A)

“O espaço interior (...) deve ser organizado de forma estimulante com materiais e atividades diversificadas sempre acessíveis (...). Depois o espaço exterior (...) permite experiências mais livres, o contacto com a natureza, movimento e exploração sensorial. (...) é um espaço muito mais amplo que lhes dá uma

liberdade corporal cada vez maior que às vezes as salas não o permitem.”
(Educadora B)

A valorização de ambos os espaços está totalmente de acordo com as observações da estudante nas instituições. A Educadora A levava as crianças para o espaço exterior sempre que possível, incluindo idas frequentes ao parque próximo, assim como aos recreios, conforme evidenciado nos registos de incidente crítico n.º 1, 2, 3 e 4 (apêndice XI). De forma semelhante, a Educadora B também promovia saídas para os recreios exteriores e levava as crianças à *mud kitchen* uma vez por semana, sempre que as condições o permitiam. Nos registos de incidente crítico n.º 7, 8 e 9 (Apêndice XI), é possível observar as crianças a interagirem com elementos naturais no espaço exterior. Relativamente ao espaço interior, ambas as educadoras atribuíram-lhe igualmente grande importância, organizando-o de forma adequada aos interesses e necessidades do grupo, como se pode observar anteriormente na caracterização do espaço, na figura 1 e 3. Esta visão de complementaridade é sustentada por Daly e Beloglovsky (2022), que defendem que a coexistência de ambientes interiores e exteriores, ricos em diversidade de recursos, amplia as oportunidades de exploração e sustenta experiências educativas mais inclusivas, permitindo que cada criança participe de acordo com os seus próprios ritmos e competências.

2.3. Características dos materiais na organização do ambiente educativo

No que concerne aos materiais essenciais na organização do ambiente e à sua tipologia, os dados do quadro 7 (apêndice XIV) revelam uma convergência absoluta entre as educadoras quanto à riqueza que advém do equilíbrio entre recursos estruturados e não estruturados (ou de fim aberto), como se observa nos depoimentos:

“Ultimamente tenho valorizado bastante os materiais de fim aberto porque acho que eles têm realmente muita potencialidade (...) a mistura de materiais não estruturados e estruturados é que acaba por ser a riqueza dos momentos.”
(Educadora A)

“Eu acho que ambos os materiais, quer estruturados quer não estruturados, têm ambos uma importância muito grande nas dinâmicas de construção do dia a dia das crianças.” (Educadora B)

Esta visão de complementaridade corrobora a perspectiva de Daly e Beloglovsky (2022), ao defenderem que ambientes ricos em diversidade de materiais apoiam diferentes estilos de aprendizagem e promovem experiências mais inclusivas.

Contudo, no que concerne às vantagens e aos potenciais obstáculos da utilização de recursos estruturados e não estruturados, as percepções das educadoras revelam uma compreensão profunda da intencionalidade pedagógica, conforme se observa nos excertos:

“Vantagens [nos materiais não estruturados] já percebemos que têm muita potencialidade, apelam muito à criatividade (...). Os materiais estruturados podem dar é mais segurança às crianças porque sabem o que esperar deles. (...) Obstáculos, eu não acho que exista propriamente obstáculos, desde que as crianças tenham a oportunidade de ter outras experiências.” (Educadora A)

“As vantagens que vejo para os materiais estruturados é o facto de favorecerem o jogo simbólico, a imitação de papéis sociais, o desenvolvimento da linguagem (...). Já os materiais não estruturados estimulam de forma mais ampla a imaginação, a criatividade e o pensamento divergente.” (Educadora B)

A análise destes depoimentos permite aferir que a Educadora A identifica como principais vantagens dos materiais não estruturados a criatividade e a imaginação, enquanto nos estruturados destaca a segurança conferida pela sua previsibilidade. Por sua vez, a Educadora B apresenta uma visão detalhada sobre os materiais estruturados, associando-os ao desenvolvimento da linguagem, ao jogo simbólico e à imitação de papéis sociais, sublinhando que os materiais de fim aberto são os que melhor estimulam o a imaginação, a criatividade e o pensamento divergente. No que toca aos obstáculos, ambas as profissionais coincidem na sua inexistência, desde que haja um equilíbrio na gestão do ambiente educativo.

Para concluir esta categoria, e no que toca à relação entre a exploração dos materiais e o papel do adulto, as educadoras são unânimes em afirmar que a postura do educador é o fator determinante para a riqueza da experiência lúdica, como se observa nos depoimentos:

“A forma com que as crianças exploram os materiais depende muito da liberdade que o educador lhe dá. Acho que numa primeira fase devemos deixar que eles explorem.” (Educadora A)

“Claro que sim (...) quando a educadora permite tempo, espaço e abertura para a exploração, as crianças tendem a envolver-se de forma mais criativa. Pelo contrário, uma intervenção demasiado diretiva pode limitar a iniciativa e a imaginação, sobretudo no caso dos materiais não estruturados.” (Educadora B)

A análise destas respostas permite compreender que a Educadora A privilegia uma fase inicial de exploração livre, onde o adulto deve saber recuar para permitir que a criança descubra o material por si própria. Esta visão é reforçada pela Educadora B, que alerta para os riscos de uma prática diretiva, sublinhando que a liberdade concedida pelo adulto é o que permite transformar o material num objeto de aprendizagem significativa. Esta perspetiva vai de encontro a Oliveira-Formosinho (2013), ao postular que a riqueza do ambiente educativo depende da capacidade do educador em organizar um contexto que respeite tanto a necessidade de segurança da criança, como o seu desejo de exploração e invenção.

2.4. Materiais preferidos pelas crianças

No que concerne aos materiais privilegiados pelas crianças e tendo por base os dados do quadro 8 (apêndice XIV), as educadoras descrevem uma articulação entre materiais estruturados e materiais não estruturados:

“É assim, eles adoram puzzles, mas também adoram fazer construções com madeiras, caixas, tubos, tampas entre outros materiais não estruturados.” (Educadora A)

“Materiais como bonecas, telefones, roupas e acessórios são muito procurados (...) caixas, rolos e madeiras.” (Educadora B)

Observa-se que a Educadora A destaca o entusiasmo das crianças pelos puzzles (materiais estruturados), em paralelo com a exploração de madeiras, caixas, tubos e tampas (materiais não estruturados). Já a Educadora B detalha a procura das crianças por objetos estruturados de imitação social no faz de conta, como bonecas,

telefones e acessórios, mencionando também o interesse por materiais não estruturados como caixas, rolos e madeiras.

Esta diversidade de escolhas vai de encontro à perspetiva de Levin (2010), que defende que um ambiente educativo que oferece esta variedade permite à criança lidar com a realidade e a fantasia em simultâneo.

2.5. Desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças e o tipo de materiais lhes disponibilizados

No que concerne à influência dos materiais estruturados no potencial imaginativo e criativo das crianças, os dados do quadro 9 (apêndice XIV) revelam que a qualidade da exploração depende menos do objeto em si e mais da forma como este é apresentado e integrado nas rotinas, conforme se observa nos depoimentos:

“Se as crianças só tiverem acesso a esse tipo de jogos [comerciais] sim, acho que vão ficar limitados. (...) Tudo tem o seu lugar desde que saiba ser usado com consenso e no momento adequado.” (Educadora A)

“Os jogos comercializados geralmente têm regras fixas (...) o que pode limitar a exploração livre. No entanto (...) podem ser positivos quando utilizados de forma flexível, servindo de ponto de partida para atividades mais abertas.” (Educadora B)

A análise das perceções permite aferir que ambas as profissionais identificam os jogos estruturados presentes no mercado como potencialmente limitadores, devido às suas funções pré-definidas. Contudo, concordam que a sua utilização não é negativa, desde que o educador garanta flexibilidade e não restrinja a criança a uma única forma de brincar.

Já os materiais não estruturados são apontados como os principais catalisadores da imaginação, precisamente pela ausência de uma finalidade específica:

“Favorecem o desenvolvimento da imaginação e criatividade (...) porque estás perante algo que não tem um fim definido. Tu podes dar-lhe um [significado] e eu outro.” (Educadora A)

“Acabam por ser materiais como folhas, paus, conchas, caixas (...) que permitem que a criança atribua o seu próprio significado (...). Uma caixa pode tornar-se um carro, uma casa, um castelo ou um barco.” (Educadora B)

As educadoras reforçam que a riqueza destes materiais reside na liberdade de atribuição de novos significados, permitindo que a brincadeira evolua de acordo com o grau de desenvolvimento de cada criança.

2.6. Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de propostas do educador de infância

Por fim, em relação ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças e o tipo de proposta do educador de infância, os dados do quadro 10 (apêndice XIV) revelam que as entrevistadas salientam que o desenvolvimento da criatividade está relacionado com a natureza das propostas do educador:

“Se fizeres sempre o mesmo, sempre a mesma rotina, não deres novas propostas, não estás a deixar que essas crianças sejam criativas.” (Educadora A)

“Se as propostas forem muito dirigidas (...) podem limitar a exploração. Por outro lado, quando as propostas são abertas e flexíveis, com desafios estimulantes, mas sem soluções pré-definidas (...) podem potenciar a imaginação.” (Educadora B)

Esta visão converge com o pensamento de Oliveira-Formosinho (2013), que defende que um ambiente educativo verdadeiramente estimulante deve evitar práticas excessivamente diretivas.

3. Análise categorial entrevista à atelierista

Durante o período de realização da PES II, achou-se interessante entrevistar uma atelierista de modo a se compreender a sua perspetiva relativamente à influência dos materiais não estruturados na imaginação e criatividade das crianças. A análise categorial desta entrevista está anexada no Apêndice XV, onde se encontram as tabelas da análise de conteúdo categorial que facilitam a interpretação dos dados apresentados.

3.1. Características dos materiais na organização do ateliê

Em relação à categoria B - Características dos materiais na organização do ateliê, os dados do quadro 11 (Apêndice XV)revelam que a Atelierista procura selecionar materiais diversificados e que despertem a curiosidade através da novidade, privilegiando elementos que fujam ao repertório habitual da criança:

“O mais diversificado possível, muitas vezes materiais não convencionais mas que não seja do conhecimento da criança (...) para eles irem percebendo as potencialidades em coisas que não têm um objetivo definido.” (Atelierista)

Esta intenção por parte da entrevistada revela uma clara intencionalidade pedagógica assente na novidade. Ao apresentar algo que não é do conhecimento imediato da criança, a Atelierista força um desprendimento de conceitos pré-concebidos e estimula o conflito cognitivo.

Relativamente à tipologia de materiais utilizados no ateliê, observa-se uma coexistência intencional entre os materiais estruturados e não estruturados:

“Materiais convencionais, materiais não convencionais (...) rolos de papel (...) caixas de ovos existem sempre, embalagens de manteiga, portanto, segunda linha de vida dos materiais de cozinha do colégio (...) os bidões grandes de plástico de detergente (...) molas da roupa, fita-cola (...) barro, fios, tecidos e depois tenho os convencionais normais, como a tesoura, canetas, lápis, aguarelas, cartolinas.” (Atelierista)

A análise destes dados revela que a profissional valoriza a sustentabilidade e a economia circular dentro do contexto educativo. Esta seleção demonstra que, no ateliê, o material de desperdício perde a sua função original de "lixo" para se tornar um recurso pedagógico de valor equivalente aos materiais artísticos tradicionais. Mais do que privilegiar um em detrimento do outro, a Atelierista defende que as crianças devem ter contacto simultâneo com ambos os tipos de materiais.

Quanto às vantagens e obstáculos dos materiais estruturados e não estruturados, a Atelierista identifica como vantagem nos materiais estruturados o estabelecimento de regras e objetivos, enquanto nos não estruturados destaca as infinitas possibilidades de descoberta:

“Os convencionais, regra geral, têm um objetivo pré-definido e portanto têm uma certa tendência a fechar mais, que também é importante ter objetivos e regras (...). Os não convencionais abrem-nos muitas possibilidades e portas de descoberta mesmo para o professor (...) é uma aprendizagem constante.” (Atelierista)

A análise destes dados revela que a profissional reconhece uma dicotomia funcional entre os materiais: enquanto os estruturados são valorizados pelo rigor normativo e pela clareza pedagógica os não estruturados são valorizados pela sua natureza disruptiva e aberta. É interessante notar que o "fechar mais", mencionado pela Atelierista, não é visto como algo puramente negativo, mas como uma etapa necessária da organização do trabalho, embora reconheça que o verdadeiro motor da imaginação reside no material não convencional.

3.2. Materiais utilizados pelas crianças

No que diz respeito à categoria C — materiais preferidos das crianças, a análise dos dados apresentados no quadro 12 (Apêndice XV) revela uma relação de equilíbrio e complementaridade entre as diferentes categorias de materiais, tal como se evidencia no depoimento da atelierista:

“(...) Utilizamos de igual para igual, os convencionais e os não convencionais. Muitas vezes usamos os não convencionais e depois os convencionais vêm ajudar.” (Atelierista)

A análise desta unidade de contexto permite aferir que, no quotidiano do ateliê, não se estabelece uma hierarquia entre os diferentes tipos de materiais, sendo valorizada a sua utilização equilibrada. A entrevistada sublinha a importância de recorrer tanto a materiais convencionais como não convencionais.

3.3.Perspetivas relativas ao desenvolvimento da imaginação/criatividade das crianças com a utilização de materiais não estruturados

Relativamente à categoria D - Perspetivas relativas ao desenvolvimento da imaginação/criatividade, a análise dos dados a análise os dados do quadro 13 (Apêndice XV) revela que a Atelierista identifica uma presença superior de criatividade nas produções realizadas com materiais não estruturados, quando comparadas com os materiais convencionais:

“Muita presença de criatividade, muito mais do que com estruturados porque nós já estamos a limitar com um objetivo.” (Atelierista)

Segundo a sua visão, os materiais não estruturados oferecem uma maior liberdade de expressão, uma vez que não impõem um resultado final esperado. A entrevistada nota, ainda, que a riqueza destes materiais reside na capacidade de as crianças lhes atribuírem significados próprios, moldados pelo seu contexto e preferências:

“Atribuem os seus próprios significados e esses significados dependem muito, dependem do imaginário deles nesse momento, dos interesses. Se tivermos no Natal, rapidamente o imaginário foge para o Natal, se for uma criança que gosta muito de dinossauros, o interesse foge para os dinossauros.” (Atelierista)

Esta perspetiva reforça que o significado dos objetos não é estático nem universal, ele é construído subjetivamente por cada criança, sendo influenciado pelo seu imaginário, interesses pessoais e pelos contextos socioculturais em que está inserida (como as festividades).

Por fim, a Atelierista reitera que os materiais não estruturados são catalisadores da imaginação devido à sua natureza elementar:

“Os materiais não estruturados potenciam muito a imaginação e a criatividade porque são elementos base, são elementos que não estão condicionados, estão livres.” (Atelierista)

A análise destes dados permite concluir que, para a Atelierista, o facto de os materiais serem “elementos base” e estarem “livres” de condicionamentos é o que permite à criança assumir o papel de protagonista da sua própria aprendizagem. Durante as observações da estagiária, esta premissa foi verificada ao notar que, perante o mesmo conjunto de materiais não estruturados, cada criança decidia um caminho criativo único, como evidenciado na atividade previamente descrita, dinamizada no ateliê, intitulada “Solta a tua criatividade”.

3.4. Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de propostas do educador de infância

Por fim, em relação à categoria E - Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de propostas do educador de infância, os dados do quadro 14 (Apêndice XV) revelam que a Atelierista atribui ao educador de infância um papel crucial e ativo, funcionando como um impulsionador de vivências que influenciam o potencial imaginativo e criativo das crianças:

“Sim, muito. É assim, a imaginação e a criatividade têm de ter inputs, eu acredito que nada se constrói do zero, é preciso ir vivendo coisas, quer seja uma exposição, uma montra de uma loja, quer experimentar uma poça de água na rua, ou seja, tem de haver observação e experimentação para se conseguir criar e desenvolver a criatividade e cabe ao educador de infância proporcionar oportunidades de observação e experimentação, criando condições para o desenvolvimento da imaginação.” (Atelierista)

Segundo a entrevistada, a criatividade não é um processo isolado. O papel do educador de infância é, portanto, o de favorecer o surgimento de oportunidades, que deve levar as crianças a interagir com a comunidade e com o meio envolvente (seja uma poça de água ou uma exposição artística), de forma a expandir o seu repertório de referências. Esta perspetiva vai de encontro com a de Vygotsky (2012) , que defende que a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da variedade da experiência

anterior da criança. Segundo o autor, quanto mais a criança vê, ouve e experiência, mais material terá a sua imaginação para criar novas realidades.

4. Análise categorial entrevista aos grupos de discussão focalizada

Durante o período de realização da PES, realizaram-se quatro grupos de discussão focalizada, dois em cada instituição. Considerou-se pertinente perceber a opinião das crianças relativamente aos materiais que preferem utilizar nos espaços interiores e exteriores, assim como compreender quais os materiais que lhes permitem maior liberdade criativa. Para além disso, procurou-se compreender se as crianças preferem seguir regras preestabelecidas ou inventar autonomamente as suas próprias brincadeiras.

4.1. Análise categorial entrevista aos grupos de discussão focalizada na Instituição

X

Tal como mencionado anteriormente, na Instituição X realizaram-se dois grupos de discussão focalizada, com cinco crianças em cada grupo, totalizando dez crianças entrevistadas (C1 a C10). A análise categorial dos grupos de discussão focalizada está anexada no Apêndice XVI, onde se encontram as tabelas da análise de conteúdo categorial que facilitam a interpretação dos dados apresentados.

4.1.1. Materiais preferidos no espaço sala e no espaço exterior

Mediante a análise dos dados recolhidos no grupo de discussão focalizada (GDF) e vertidos no quadro 15 (Apêndice XVI), verifica-se que as crianças manifestam preferências diversificadas. No que respeita aos materiais preferidos, observa-se uma variedade significativa de escolhas que refletem a individualidade de cada criança, materiais de maior consenso destacam-se os **animais**, os **legos** e as **caixas**, no entanto, as crianças também consideram como preferidos apesar de ter cada um adesão de uma criança, as **tampas**, os **rolos**, os **livros** e o **puzzle** com duas crianças conforme se observa nos seguintes excertos:

- “Animais” (C1, C10),
- “Legos” (C5, C2)
- “Caixas” (C6, C4)
- “Tampas” (C8)
- “Rolos” (C7)
- “Livros” (C9)
- “Puzzle” (C3)

Esta ausência de unanimidade evidencia a riqueza da heterogeneidade do grupo. Como postula Oliveira-Formosinho (2013), a diversidade de materiais é fundamental para responder aos diferentes estilos e interesses, promovendo a participação ativa. Neste sentido, os dados revelam que as crianças transitam entre materiais estruturados (como animais, livros e puzzles) e materiais não estruturados (como caixas, tampas, legos e rolos). Esta dinâmica é particularmente evidente nas atividades voluntárias do grupo referidas anteriormente (Figuras 4, 5 e 6), onde se observa uma utilização integrada de ambos os recursos, com um enfoque especial na manipulação de materiais não convencionais para a construção de novos significados.

No que respeita aos recursos preferidos pelas crianças para a exploração no espaço exterior, a análise dos dados recolhidos no grupo de discussão focalizada evidencia que as crianças recorrem maioritariamente a materiais naturais e não estruturados. Os participantes identificaram materiais diversificados, tais como **paus**, **pedras**, **folhas** e **flores**, tal como se pode confirmar nos excertos apresentados:

- “Paus” (C1, C5, C6, C10);
- “Pedras” (C4, C7);
- “Folhas” (C3, C8);
- “Flores que estão no chão” (C2, C9).

Estes dados demonstram que a totalidade do grupo reconhece o potencial lúdico dos materiais naturais disponíveis no meio envolvente, atribuindo-lhes valor enquanto ferramentas de jogo e descoberta. Esta interação direta das crianças com os materiais é evidenciada em alguns registos de observação realizados pela estagiária (cf. Apêndice XI, registos de incidentes críticos n.º 1, 2, 3 e 4), que documentam a curiosidade e a iniciativa

na sua manipulação. Neste sentido, Bento e Portugal (2016) salientam que o contacto com materiais naturais no exterior promove experiências sensoriais ricas, estimula a curiosidade e favorece aprendizagens significativas, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento global da criança.

4.1.2. Relação entre imaginação e criatividade e materiais não estruturados

Relativamente aos materiais promotores da criatividade e imaginação, observa-se através da análise dos dados do quadro 16 (Apêndice XVI) uma valorização de recursos não estruturados, destacando-se as **caixas** elegidas por três crianças, seguidas dos **legos**, das **tampas** e dos **rolos** :

“Caixas” (C1, C2, C10);

“Legos” (C3, C9);

“Tampas” (C5, C7);

“Rolos” (C6, C8).

É fundamental destacar que todas as crianças destacaram o processo de imaginar e criar a materiais não estruturados. Esta escolha evidencia que, para este grupo, materiais que tenham a ausência de uma função pré-definida permite-lhes criar e inventar as suas próprias ideias.

O dado mais expressivo desta categoria surge no indicador referente à natureza da brincadeira. Quando confrontadas com a escolha entre seguir regras ou criar as suas próprias brincadeiras, a totalidade das crianças afirmou preferir **inventar as brincadeiras**:

“Inventar” (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10)

Esta preferência absoluta pela invenção é um indicador claro de agência e protagonismo da criança. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), quando a criança reivindica o papel de criadora das suas próprias regras, está a assumir o controlo do seu processo de aprendizagem e a desenvolver o seu pensamento divergente.

4.2. Análise categorial entrevista aos grupos de discussão focalizada na Instituição

Y

Tal como mencionado anteriormente, na Instituição Y realizaram-se dois grupos de discussão focalizada com cinco crianças em cada grupo, totalizando 10 participantes (C11 a C20). A análise categorial dos grupos de discussão focalizada está anexada no Apêndice VII, onde se encontram as tabelas da análise de conteúdo categorial que facilitam a interpretação dos dados apresentados.

4.2.1. Materiais preferidos no espaço sala e no espaço exterior

Mediante a análise dos dados recolhidos no grupo de discussão focalizada e vertidos no respetivo quadro 17 (Apêndice VII), verifica-se que as crianças manifestam preferências diversificadas. No que respeita aos materiais preferidos, observa-se uma variedade significativa de escolhas que refletem a individualidade de cada criança. Como materiais de maior consenso destacam-se, os **legos** e os **rolos**, no entanto, as crianças também consideram como preferidos, apesar de terem a adesão individual de uma criança, as **panelas**, o **telefone**, o **bebé** e os **livros de animais**, conforme se observa nos seguintes excertos:

“Legos “(C11; C18;C17)

“Rolos”(C13 ;C20;C15)

“Telefone” (C12)

“Bebé” (C16)

“Livros de animais” (C19)

“Panelas” (C14)

Esta ausência de unanimidade evidencia a riqueza da heterogeneidade do grupo. Como postula Oliveira-Formosinho (2013), a diversidade de materiais é fundamental para responder aos diferentes estilos e interesses, promovendo a participação ativa. Neste sentido, os dados revelam que as crianças transitam entre materiais estruturados (como o telefone, o bebé e os livros) e materiais não estruturados (como os rolos, os legos, as panelas e a plasticina), sendo que estes últimos assumem um papel preponderante na exploração criativa.

No que respeita aos recursos preferidos pelas crianças para a exploração no espaço exterior, a análise dos dados recolhidos evidencia que as crianças recorrem maioritariamente a materiais naturais e não estruturados. Os participantes identificaram materiais diversificados, tais como **paus**, **folhas**, **flores** e **pneus**, como se pode verificar nos seguintes excertos:

“Paus” (C13, C17, C18, C19);

“Folhas” (C11, C12, C16);

“Flores” (C15, C20);

“Pneus” (C14).

Estes dados indicam que o grupo recorre exclusivamente a materiais não estruturados, sendo a sua maioria de origem natural, com exceção de um caso correspondente a um material de natureza reutilizável (pneus). Esta preferência demonstra que a totalidade das crianças reconhece o potencial lúdico dos elementos disponíveis no meio envolvente, atribuindo-lhes valor enquanto ferramentas de jogo e descoberta. Esta interação direta das crianças com os materiais é evidenciada em alguns registos de observação realizados pela estagiária, nomeadamente no contexto da *mud kitchen* (ver Apêndice XI, registos de incidente crítico n.º 7, 8 e 9) e na reflexão n.º 2 (Apêndice XII), onde as crianças atribuem diferentes significados a um mesmo objeto. Neste sentido, Daly (2024) afirma que os materiais não estruturados são fundamentais porque permitem que a criança assuma o controlo da sua aprendizagem, decidindo o que o objeto será em cada momento.

4.2.2. Relação entre imaginação e criatividade e materiais não estruturados

No que concerne à Categoria B, aos materiais promotores da criatividade e imaginação, a análise dos dados, espelhado no quadro 18 (Apêndice VII) indica que as escolhas das crianças recaem sobre os materiais não estruturados. Neste âmbito, verificamos que quatro crianças elegem as **Caixas** como material de eleição, seguidas por três crianças que preferem os **Legos**. Com menor expressão quantitativa, mas igual valor qualitativo, surgem os **Rolos**, mencionados por duas crianças, e os **Pedaços de madeira**, referidos por uma criança. Os dados organizam-se da seguinte forma:

“Caixas” (C12, C15, C17, C20);

“Legos” (C14, C18, C19);

“Rolos” (C11, C16);

“Pedacos de madeira” (C13).

Importa salientar que a totalidade das crianças optou por materiais não estruturados, evidenciando que, para este grupo, o processo de imaginar e criar está intrinsecamente associado à liberdade de manipulação que estes recursos oferecem.

Tal como na instituição anterior, o dado mais expressivo desta categoria surge no indicador referente à natureza da brincadeira. Quando questionadas sobre a sua preferência entre seguir regras ou criar as suas próprias dinâmicas, as dez crianças que compõem o grupo demonstraram uma convergência absoluta no desejo de autonomia, afirmando unanimemente a preferência por **inventar as brincadeiras**:

“Inventar” (C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19, C20)

Este posicionamento unânime reforça a ideia de que a criança prefere ser uma protagonista que procura o controlo sobre o seu tempo e espaço do que uma mera recetora de instruções.

4.3. Análise comparativa dos dados obtidos pelos GDF

A análise comparativa dos dados recolhidos nas Instituições X e Y permite identificar padrões de comportamento e preferências que se mantêm independentemente do contexto específico de cada instituição. No que se refere à categoria A — Materiais preferidos no espaço de sala e no espaço exterior, observa-se que, no espaço de sala, ambos os grupos utilizam uma combinação de recursos estruturados (animais, livros, puzzles, panelas, telefones e bonecos) e não estruturados (legos, caixas, tampas e rolos). Contudo, em ambas as instituições, as crianças demonstram uma preferência mais acentuada pelos materiais não estruturados.

Relativamente ao espaço exterior, a convergência entre as duas instituições é quase total, sendo que, em ambos os contextos, as crianças privilegiam materiais não estruturados de origem natural, como paus, folhas e pedras.

No que diz respeito à categoria B — Materiais promotores da imaginação e da criatividade, os resultados são igualmente consistentes, evidenciando uma valorização clara dos materiais não estruturados. Tanto na Instituição X como na Instituição Y, caixas de cartão e rolos são identificados como os principais recursos utilizados para imaginar e criar. A análise dos dados revelou ainda que todas as crianças observadas (C1 a C20) demonstraram uma vontade unânime de inventar as suas próprias brincadeiras, reafirmando o seu papel como protagonistas do seu processo de aprendizagem.

5. Considerações Finais

A presente investigação teve como propósito responder à questão de partida: “Existe uma relação entre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças e a utilização de materiais não estruturados?”. Para tal, definiram-se como objetivos compreender os múltiplos sentidos de exploração atribuídos pelas crianças aos materiais não estruturados; identificar os materiais preferidos pelas crianças e analisar as perceções de duas educadoras de infância e de uma atelierista relativamente à importância do uso destes materiais no desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Primeiramente pode afirmar-se que a questão central que se impunha à investigação foi suprida. Confirma-se que existe uma relação entre os materiais não estruturados e a imaginação e a criatividade das crianças. Contudo, esta relação não ocorre de forma imediata, depende da intencionalidade pedagógica do educador de infância. Não é suficiente o adulto disponibilizar os materiais no ambiente educativo, é fundamental que o educador de infância selecione, organize e crie oportunidades para as crianças explorarem, assegurando tempo, espaço e contextos diversificados que favoreçam experiências significativas e promotoras da imaginação e criatividade. De acordo com Gandini & Forman (2012), o papel do educador é facilitador e orientador do ambiente, estruturando situações que incentivem a exploração autónoma, a experimentação e o pensamento criativo.

Os dados recolhidos através das entrevistas às duas educadoras de infância e à atelierista, bem como dos grupos de discussão focalizada e dos registos de observação,

permitiram obter uma visão abrangente e aprofundada sobre as percepções dos participantes. Relativamente ao objetivo de compreender os múltiplos sentidos de exploração atribuídos pelas crianças aos materiais não estruturados, constatou-se que estes materiais assumem significados diversos e mutáveis, não existindo um sentido único ou fixo associado a cada material. Um mesmo objeto pode representar diferentes elementos em momentos distintos, sendo que os significados atribuídos podem, ser influenciados pelos interesses individuais das crianças e pelos contextos em que se inserem, como festividades ou experiências vivenciadas.

Quanto ao segundo objetivo identificar os materiais preferidos pelas crianças, verificou-se que estas recorrem tanto a materiais estruturados como a materiais não estruturados. Ainda assim, os dados revelam uma preferência mais acentuada pelos materiais não estruturados.

Relativamente ao terceiro objetivo, analisar as percepções de duas educadoras de infância e de uma atelierista face à importância do uso de materiais não estruturados no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças os resultados demonstram uma valorização consensual da importância dos materiais não estruturados no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. As três profissionais destacam que é precisamente a ausência de uma função pré-definida nestes materiais que potencia a atribuição de significados próprios, favorecendo os processos criativos das crianças.

Assim, ao analisar os objetivos inicialmente delineados e confrontá-los com os dados obtidos, pode afirmar-se que os objetivos da investigação foram alcançados.

Não obstante os contributos deste estudo, importa reconhecer como limitação o tempo reduzido para a sua concretização, uma vez que a investigação decorreu no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas I e II, obedecendo a critérios temporais previamente estabelecidos.

Neste sentido, considera-se pertinente apontar algumas linhas de investigação futura. Uma possível continuidade deste estudo poderia centrar-se no contexto de creche, procurando compreender de que forma as crianças interagem com os materiais não estruturados e se, desde as primeiras descobertas, lhes atribuem significados.

Ao longo deste percurso investigativo, os avanços e recuos foram constantes. Contudo, a perseverança e a resiliência da autora permitiram ultrapassar os desafios encontrados, concretizar a investigação e cumprir os objetivos propostos. Devido a este processo, a autora começou a valorizar mais os materiais não estruturados nas práticas

educativas. No entanto, apesar de reconhecer que estes materiais influenciam significativamente a imaginação e a criatividade das crianças, percebeu que a qualidade de um ambiente educativo não reside na exclusividade de um único tipo de recurso, mas sim numa combinação equilibrada e intencional de materiais estruturados e não estruturados. Neste sentido, a estagiária compreendeu que esta dualidade é fundamental para oferecer às crianças diferentes perspetivas, múltiplas oportunidades de escolha e experiências diversificadas. Mais do que a natureza dos objetos, a investigação evidenciou que os materiais, por si só, são inertes, a sua eficácia depende da intencionalidade do adulto. Esta ideia alinha-se com o pensamento de Fochi (2018), que defende que o educador deve “apoiar os meninos e meninas nas suas descobertas de modo a interferir o mínimo possível, mas criando as condições adequadas através da organização de espaço e dos materiais e, durante a brincadeira, sustentando a atividade” (p. 94).

Em síntese, conclui-se que todos os materiais têm relevância no ambiente educativo, sendo a articulação entre materiais estruturados e não estruturados essencial para oferecer às crianças diferentes perspetivas, oportunidades de escolha e experiências diversificadas. Ainda assim, os resultados evidenciam que os materiais não estruturados assumem um papel particularmente relevante no desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Este potencial só se concretiza quando o educador adota uma postura pedagógica que organize e selecione os materiais de acordo com os interesses e necessidades do grupo, valorize a exploração livre, proporcione tempo não excessivamente dirigido, ofereça diversidade de contextos e propostas flexíveis, permitindo às crianças assumir um papel ativo e protagonista no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o educador deve refletir continuamente sobre as suas práticas, preparando as crianças para se tornarem adultos criativos, imaginativos e capazes de enfrentar os desafios da sociedade.

Referências bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigmas de investigação qualitativa: Práticas e cenários*. Universidade Aberta.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologias de investigação em Psicologia da Educação*. Psiquilibrios.

Alves, S. H., Sodré, S. S., & Monteiro, J. C. da S. (2023) TikTok e a nova era da aprendizagem criativa. *Revista Educa o, Humanidades e Ciências Sociais*, 7(13), 1-13.

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investiga o qualitativa em educa o*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Beloglovsky, M (2023). *Peças soltas para crianças com capacidades diferentes* (1^aed).APEI

Beloglovsky ,M & Daly . L (2022). *Peças soltas 3 estimular ambientes culturalmente sustentáveis* (1^a ed) . APEI

Boden, M. (1999). *Dimensões da Criatividade* (1^a ed). Artmed.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investiga o Qualitativa em Educa o: Uma introdu o   teoria e aos métodos* (2^a ed.). Porto Editora

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.

Broug re, G. (2018). *Brinquedo e cultura* (8^a ed). Cortez Editora

Campenhoudt, L & Marquet.J &Quivy.R. (2023). *Manual de investiga o em ciências sociais*. (2^a).Gradiva

Cardona, M. (1992). A organiza o do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educa o de Infância*, (24), 136–143

Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2008). *Educa o infantil: Para que te quero?*. Artmed.

Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de investiga o em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (7.^a ed.). Almedina.

Daly, L. (2021). *Descobrir a criatividade com os beb s*. (1^a ed). APEI

Daly, L. (2024). *Transforme o Seu Ambiente de Educa o de Infância ao Ar Livre*. (1^a ed.) APEI

Davies, S., & Uzodike, J. (2021). *O Beb  Montessori*.(1^a ed).Editorial Presença

Direção Geral da Educação (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Direção Geral da Educação (2024) *Orientações Pedagógicas para Creche*. (1ª ed). Ministério da Educação

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf

Drew, W. F., & Rankin, B. (2004). Promoting creativity for life using open-ended materials. *Young Children*, 59(4), 38–45

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *As Cem Linguagens da Criança: A Experiência de Reggio Emilia em Transformação* (3.ª ed.). Penso

Estrela, A. (2019). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto Editora

Fochi, P.(2018). *O brincar heurístico na creche*. APEI

Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferrão Tavares, C. (2000). *Os Media e Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.

Ferreira, P. (1994). *Reinventar a Criatividade*. (1ª ed). Editorial Presença.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3.ª ed.). Lusociência.

Herrmann,E (2022).*100 atividades Montessori para o despertar das crianças*.(1ª ed). Jacarandá

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Iglesias, L. F. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.

Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*.(1ªed).Cortez Editora.

Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The Science Behind the Genius*. (3.ª ed.). Oxford University Press.

Lino, D. (2013). *Ambientes educativos e bem-estar da criança*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Malaguzzi, L. (2016). *Educação infantil em Reggio Emilia: A abordagem italiana*. Penso Editora
- Marques, I. (2019). *A brincar também se educa*. (1ª ed.). Manuscrito
- Montessori, M. (2017). *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Kíron.
- Montessori, M (2023). *O Método Montessori* (1ª ed.). Alma Livros
- Montessori, M (2023). *O Manual Montessori* (1ª ed.). Alma Livros
- Neto, C., & Lopes, F. (2023). *Brincar em todo o lado* (2.ª ed.). APEI.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 62(1), 30–34.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, K. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed.
- Pablo, P. D., & Trueba, B. (1994). *Espacios Y Recursos para ti, para mí, para todos - Diseñar ambientes en educación infantil*. Editorial Escuela Española.
- Patrício, M. (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, uma Resposta*. Porto Editora.
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Priberam Dicionário. (2026). Criatividade.
<https://dicionario.priberam.org/criatividade>
- Priberam Dicionário. (2026). Imaginação.
<https://dicionario.priberam.org/imaginacao>
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender* (1.^a ed.). Paz e Terra.

Robinson, K.; Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto Editora.

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, A. L. de. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Paidéia*, 7(8), 55-80

Sá-Chaves, I. (2011). Educação e criatividade: Uma articulação necessária. In A. Estrela (Org.), *Criatividade e educação*(pp. 27–44). Edições Colibri.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (4.^a ed.).Pactor

Souza, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil*.Artmed

VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80–94.

Vasconcelos, T. (2011). *Tecendo tempos e andamentos na Educação de Infância*. Media XXI.

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: O papel do ateliê na educação da infância*. Porto Editora.

Vilelas, J. (2020). *Investigação: o processo de construção do conhecimento* (3^a ed). Sílabo.

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância* (V. Fróis, Trad.). Dinalivro

Zabalza, M. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil: Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). ArtMed.

Documentos estruturante das instituições X e Y :

Instituição X. (2022-2023).*Plano Anual de Atividades*

Instituição X (2021-2022). *Regulamento Interno*

Instituição X (2020-2023). *Projeto Educativo*

Instituição Y.(2018-2021).*Projeto Educativo.*

Instituição Y.(2018-2021).*Regulamento Interno.*

Instituição Y.(s.d).*Projeto Curricular*

Apêndices

Apêndice I - Guião da entrevista realizada para as educadoras cooperantes

A- Dados de identificação profissional

1. Qual é o seu grau de habilitações ?
2. Exerce a sua atividade enquanto educadora de infância há quanto tempo?

B- Modelo pedagógico que suporta a prática da educadora

3. Baseia-se em algum modelo pedagógico na organização do ambiente educativo da sala e do espaço exterior? 3.1. Se sim qual?

C- O espaço interior e exterior como um local de desenvolvimento da imaginação e da criatividade

4. Valoriza o espaço interior e exterior como um local de desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança? Justifique a sua resposta.

D- Características dos materiais na organização do ambiente educativo

5. Entendendo materiais estruturados como aqueles que possuem uma finalidade pré-concebida, como bonecas, carros, entre outros e materiais não estruturados como objetos sem função predeterminada, tais como folhas, paus, conchas, rolos de papel, esponjas, botões, fios entre outros. Que tipos de materiais valoriza na organização e dinamização do ambiente educativo? Porquê?
6. Identifica vantagens e obstáculos na utilização de materiais estruturados e não estruturados ?
7. Considera que a forma com que as crianças exploram os materiais estruturados e não estruturados depende da liberdade que o educador lhe dá? Quer dar algum exemplo?

E- Materiais preferidos pelas crianças

8. Entende que as crianças preferem mais materiais estruturados com uma função pré definida ou materiais não estruturados, sem uma função pré estabelecida.

F- Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de materiais lhes disponibilizados

9. Entendendo a imaginação como a capacidade de criar imagens, ideias e cenários na mente que não estão presentes no momento e a criatividade como a capacidade de transformar a imaginação em ação concreta. Considera que alguns dos jogos que estão disponíveis no mercado veio condicionar a imaginação/criatividade das crianças? Justifique a sua resposta.
10. Considera que a utilização de materiais não estruturados favorece mais o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças?

G- Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de propostas do educador de infância

11. Considera que as propostas pedagógicas do educador de infância pode condicionar a imaginação e a criatividade das crianças?
12. Existe mais algum aspeto que queira referir?

Apêndice II - Guião da entrevista realizada para uma atelierista

A- Dados de identificação socioprofissional

1. Qual é o seu grau de habilitações ?
2. Enquanto atelierista tem quantos anos de serviço ?
3. Encontra-se a trabalhar com crianças de que grupos?

B- Características dos materiais na organização do ateliê

4. Que critério utiliza para a seleção de materiais?
5. Que tipo de materiais costuma utilizar na dinamização do atelier?
6. Na sua opinião quais são as vantagens e obstáculos que identifica na utilização desse tipo de materiais?

C- Materiais preferidos das crianças

7. Quais os materiais mais utilizados pelas crianças?

D- Perspetivas relativas ao desenvolvimento da imaginação/criatividade das crianças com a utilização de materiais não estruturados

8. Através das produções das crianças com materiais não estruturados identifica a presença de criatividade?
9. As crianças atribuem significados aos materiais não estruturados? Se sim quais?
10. Considera que a utilização de materiais não estruturados potenciam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade?

E- Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de propostas do educador de infância

11. Considera que as propostas pedagógicas do educador de infância pode condicionar a imaginação e a criatividade das crianças?

12. Existe mais algum aspeto que queira referir?

Apêndice III - Guião do Focus Group realizado a quatro grupo de crianças de 5 anos das instituições X e Y

A- Materiais preferidas no espaço sala e no exterior

1. Existe algum brinquedo ou material da sala que mais gostam ?
2. Quando vão para um espaço exterior brincam com que materiais ?

B- Relação entre imaginação e criatividade e organização do espaço

3. Quais os materiais da sala que vos permitem criar mais brincadeiras ?
4. Quando brincam vocês gostam mais de seguir regras ou de inventarem as vossas próprias brincadeiras ?

Apêndice IV - Transcrição da entrevista realizada à educadora A na instituição X

(realizada a 23 de maio de 2025)

Apresentação do objetivo da entrevista

Estagiária- Como eu lhe estava a dizer, a minha investigação é sobre a influência que os materiais não estruturados têm na imaginação e na criatividade das crianças. Assim sendo, iria-lhe pedir se me poderia começar por dizer os seus dados, nomeadamente qual é o seu grau de habilitações e o tempo em que exerce a sua atividade enquanto educadora de infância.

A- Claro. Tenho licenciatura em Educação de Infância e mestrado em envolvimento parental e exerço esta atividade há 38 anos.

Estagiária - E baseia-se em algum modelo pedagógico na organização do ambiente educativo da sala e do espaço exterior? Se sim qual?

A- Não me baseio em nenhum específico. Vou-me apoiando em vários tipos de metodologias, metodologias de projeto, em Reggio Emilia , High Scope e Movimento de Escola Moderna. Portanto, todas as metodologias que eu vejo que se adaptam ao meu grupo e aos interesses do grupo. Vou tentando buscar um bocadinho aqui e ali e assim contruindo todo o ambiente educativo e todas as propostas. Ultimamente no ambiente educativo, tenho-me inspirado sobretudo na filosofia Reggio Emilia porque nos permite utilizar muitos materiais de fim aberto em que conseguimos trabalhar várias áreas em simultâneo.

Estagiária- Valoriza o espaço interior e exterior como um local de desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança?

A- Completamente, sendo que esses espaços devem estar com materiais diversos que lhes permitam alcançar diferentes propostas. Sendo que esses materiais não devem ser postos todos ao mesmo tempo e devemos de ir criando surpresas, muitas vezes retiramos alguns materiais e voltar a polos mais tarde e vemos alterações nas descobertas . Acho que devemos ter alguma flexibilidade na organização do tempo e do espaço quando organizamos as atividades.

Estagiária- Claro. Entendendo materiais estruturados como aqueles que possuem uma finalidade pré-concebida, como bonecas, carros, entre outros e materiais não estruturados

como objetos sem função predeterminada, tais como folhas, paus, conchas, rolos de papel, esponjas, botões, fios entre outros. Que tipos de materiais valoriza na organização e dinamização do ambiente educativo? Porquê?

A- Ultimamente tenho valorizado bastante os materiais de fim aberto porque acho que eles têm realmente muita potencialidade não querendo dizer que os outros não tenham o seu lugar. Não quer dizer que os carros e os bonecos não se possam misturar com os não estruturados. Acho que os materiais de fim aberto, não só como as caixas, as madeiras entre outros mas também os naturais. Não só os podemos utilizar no exterior mas também trazê-los para a sala e misturar com todos os outros que nós já temos. Portanto, mais uma vez, acho que essa mistura de materiais não estruturados e estruturados é que acaba por ser a riqueza dos momentos e das situações que se podem criar.

Estagiária- E Identifica vantagens e obstáculos na utilização desses tipos de materiais, materiais estruturados e não estruturados ?

A- É assim nos materiais não estruturados, vantagens já percebemos que têm muita potencialidade, apelam muito à criatividade, à imaginação e à descoberta de várias competências com a utilização dos mesmos. Obstáculos, eu não acho que exista propriamente obstáculos, eu acho que não devemos de pôr por pôr, não devemos de por muitas pedrinhas e muitos pauzinhos porque é bonito. Não, temos de ter as coisas organizadas, as coisas têm de ter um aspeto apetecível, a estética das coisas também é importante. Tem de estar bem organizado e distribuído para que crie motivação, não são propriamente obstáculos, não podemos esquecer a parte da razão de utilizarmos esse material, porquê que utilizamos esse e não outro. Mais uma vez repito que não acho que criem obstáculos, também temos de ter em conta as idades, uns podem fazer mais sentido que outros. Acho que é mais por aí e não por ser um obstáculo.

Estagiária- E nos materiais estruturados vê vantagens e obstáculos ?

A- Acho que há muitos jogos pertinentes. Pode haver jogos de letras, ou jogos que as crianças tenham em casa pertinentes, ou criados por nós. Os materiais estruturados podem dar é mais segurança às crianças porque sabem o que esperar deles. Nos materiais estruturados não vejo obstáculos alguns, desde que as crianças tenham a oportunidade de ter outras experiências. Eles próprios adoram trazer bonecos de casa e não vamos dizer, vamos parar de brincar com isso e excluir os plásticos. Acho que tudo tem o seu lugar desde que seja pensado e que percebamos a razão de os estamos a utilizar.

Estagiária-Considera que a forma com que as crianças exploram os materiais estruturados e não estruturados depende da liberdade que o educador lhe dá? Quer dar algum exemplo?

A-Sim, eu acho que sim. Acho que numa primeira fase devemos deixar que eles explorem e depois noutras situações podemos nós próprios criar situações. Imagina tens vários materiais mas naquele dia só utilizam um material. Ver como é que eles se desenrascam utilizando apenas um material. Acho que encontramos situações interessantes em o disponibilizar vários, um , dois , três etc.

Estagiária- E acha que as crianças preferem mais materiais estruturados com uma função pré definida ou materiais não estruturados, sem uma função pré estabelecida ?

A-É assim eles adoram puzzles, mas também adoram fazer construções com madeiras, caixas, tubos, tampas entre outros materiais não estruturados. Lá está eu acho é que é uma apetência que a criança cria para fazer coisas e descobrir e está a trabalhar diferentes habilidades com diferentes coisas. Eu acho que eles conseguem passar por todas as situações com todo o seu gosto e também com os pares que criam porque eles até a desenhar constroem, construção gráfica. Portanto acho que nada é melhor e pior. Claro que se lhes perguntarmos se calhar eles vão dizer , eu gostava mais de isto ou de aquilo , terão as suas preferências.

Estagiária-Claro. Entendendo a imaginação como a capacidade de criar imagens, ideias e cenários na mente que não estão presentes no momento e a criatividade como a capacidade de transformar a imaginação em ação concreta. Considera que alguns dos jogos que estão disponíveis no mercado veio condicionar a imaginação/criatividade das crianças? Justifique a sua resposta.

A- Se as crianças só tiverem acesso a esse tipo de jogos sim , acho que vão ficar limitados. Se tiveram a possibilidade de viver outras experiências acho que não. É como já dissemos , tudo tem o seu lugar desde que saiba ser usado com consenso e no momento adequado.

Estagiária-Considera que a utilização de materiais não estruturados favorece mais o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças?

A- Sem dúvida que os materiais não estruturados favorecem o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças porque estás perante algo que não tem um fim definido . Tu podes-lhe dar um e eu outro portanto acho que se juntando em grupo , fazendo parcerias vão surgir coisas diferentes. Por isso , sim sem dúvida.

Estagiária-Sim. Considera que as propostas pedagógicas do educador de infância pode condicionar a imaginação e a criatividade das crianças?

A- Pode, claro que pode. Quanto mais estudares, fizeres formações , quanto mais te empenhares e quiseses fazer diferente provavelmente vais ter mais possibilidades que o teu grupo seja mais criativo. Se fizeres sempre o mesmo, sempre a mesma rotina, não deres novas propostas não estás a deixar que essas crianças sejam criativas ou que trabalhem a sua criatividade no seu potencial. Se elas já forem criativas por natureza é algo que está ali mas é algo que está em banho maria. Eu provavelmente sou mais criativa hoje do que há uns anos. Não adianta ter materiais na sala e não deixar as crianças explorar , não adianta ter e não lhes dar propostas diferentes. Lá está o tirar e voltar a por mais tarde, trazer materiais novos , pedir-lhes que até eles tragam materiais novos. Portanto incluir as crianças sempre no processo e eles perceberem que estas dinâmicas. Eles próprios também começam a participar e a trazer e a perceber o que podem fazer com este tipo de materiais.

Estagiária-Sim. Existe mais algum aspeto que queira referir?

A- Não, eu acho que dissemos tudo o que havia para dizer sobre este assunto. O que eu acho é que é importante estarmos atentos e qual é a postura não vamos fazer só porque os outros fazem . As coisas têm de nos fazer sentido, porque se fazem sentido para nós, nós vamos conseguir passar de alguma forma esse interesse para as crianças e para as famílias.

Estagiária- Da minha parte não tenho mais questões. Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela oportunidade desta entrevista.

Apêndice V - Transcrição da entrevista realizada à educadora B na instituição Y

(realizada a 16 de janeiro de 2026)

Apresentação do objetivo da entrevista

Estagiária- Como eu lhe estava a dizer, a minha investigação é sobre a influência que os materiais não estruturados têm na imaginação e na criatividade das crianças. Assim sendo, iria-lhe pedir se me poderia começar por dizer os seus dados, nomeadamente qual é o seu grau de habilitações e o tempo em que exerce a sua atividade enquanto educadora de infância.

B- Eu tenho o mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e sou educadora de infância há 11 anos.

Estagiária- E baseia-se em algum modelo pedagógico na organização do ambiente educativo da sala e do espaço exterior? Se sim qual?

B-Nós cá no colégio trabalhamos com o modelo pedagógico híbrido , com forte inspiração no HighScope. No interior das salas, a organização do espaço por áreas de interesse, a rotina consistente e o papel ativo da criança refletem claramente os princípios deste modelo. Privilegiamos o aprender fazendo, a tomada de decisões pelas crianças e a intencionalidade educativa do adulto como mediador. No exterior, utilizamos muito a *mud kitchen*, valorizando a exploração sensorial, a autonomia, o contacto com a natureza e a aprendizagem experiencial. Assim, o nosso trabalho assenta numa pedagogia centrada na criança, promotora da autonomia, da participação e da aprendizagem ativa, integrando contributos de diferentes correntes pedagógicas de forma coerente e contextualizada.

Estagiária-Então valoriza o espaço interior e exterior como um local de desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança?

B-Sim, eu acho que quer o espaço interior, quer o espaço exterior assumam papéis embora diferenciados mas com uma importância muito relevante. O espaço interior como disse ao bocado deve ser organizado de forma estimulante com materiais e atividades diversificadas sempre acessíveis e abertas à exploração, muito os materiais de expressão plástica, os jogos simbólicos, os livros, as construções tudo aquilo que nós disponibilizamos e que estão ao alcance do grupo e lá está estes espaços acabam por favorecer muito o faz-de-conta, a expressão de ideias, emoções que é muito importante nesta idade, bem como a criatividade individual e em grupo. Depois o espaço exterior assume um papel igualmente relevante, pois permite experiências mais livres, o contacto com a natureza, movimento e exploração sensorial. E lá está no exterior, a criança tem mais oportunidades para criar brincadeiras e jogos espontâneos, imaginar cenários resolver problemas e expressar a sua criatividade, lá está, é um espaço muito mais amplo que lhes dá uma liberdade corporal cada vez maior que às vezes as salas não o permitem.

Estagiária- Claro. Entendendo materiais estruturados como aqueles que possuem uma finalidade pré-concebida, como bonecas, carros, entre outros e materiais não estruturados como objetos sem função predeterminada, tais como folhas, paus, conchas, rolos de papel, esponjas, botões, fios entre outros. Que tipos de materiais valoriza na organização e dinamização do ambiente educativo? Porquê?

B-Eu acho que ambos os materiais quer estruturados quer não estruturados têm ambos uma importância muito grande nas dinâmicas de construção do dia a dia das crianças. Os materiais estruturados são importantes porque ajudam a criança a compreender o mundo que a rodeia, favorecem o jogo simbólico, a imitação de papéis sociais, o desenvolvimento da linguagem e tudo o que são das competências sociais e emocionais

que na faixa etária dos cinco anos são muito importantes serem estimuladas e compreendidas mas muitas vezes vemos as crianças a brincarem no seu dia a dia como dizias, com bonecas, carros, cozinhas ou jogos com regras que oferecem referências claras e isto facilita-lhes a interação entre pares, especialmente para crianças que necessitam de maior orientação nas suas brincadeiras. Por outro lado, atribuo uma grande valorização aos materiais não estruturados, pois estes estimulam de forma mais ampla a imaginação, a criatividade e o pensamento divergente porque ao não terem uma função predeterminada, permitem que a criança explore, transforme e atribua novos significados aos objetos de acordo com a sua visão, promovendo por vezes o conflito entre pares mas ao mesmo tempo a resolução de problemas e a experimentação face a esta abordagem com este tipo de materiais.

Estagiária- E Identifica vantagens e obstáculos na utilização desses tipos de materiais, materiais estruturados e não estruturados ?

B-É assim, considero que os dois tipos de materiais são igualmente importantes. Tal como disse anteriormente, as vantagens que vejo para os materiais estruturados é o facto de ajudarem favorecerem o jogo simbólico, a imitação de papéis sociais, o desenvolvimento da linguagem e tudo o que são das competências sociais e emocionais com regras que oferecem referências claras e isto facilita-lhes a interação entre pares, especialmente para crianças que necessitam de maior orientação nas suas brincadeiras. Já os materiais não estruturados estimulam de forma mais ampla a imaginação, a criatividade e o pensamento divergente. No entanto, cabe ao educador seleccionar, equilibrar e dinamizar os materiais de forma consciente, garantindo que estes potenciam aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança, não se focando tanto em vantagens e obstáculos que em utilização excessiva podem surgir com todos os materiais que se disponibilizam ao grupo.

Estagiária- Considera que a forma com que as crianças exploram os materiais estruturados e não estruturados depende da liberdade que o educador lhe dá? Quer dar algum exemplo?

B- Claro que sim, porque quando a educadora permite tempo, espaço e abertura para a exploração, as crianças tendem a envolver-se de forma mais criativa, autónoma e significativa. Pelo contrário, uma intervenção demasiado diretiva pode limitar a iniciativa e a imaginação, sobretudo no caso dos materiais não estruturados.

Estagiária- E acha que as crianças preferem mais materiais estruturados com uma função pré definida ou materiais não estruturados, sem uma função pré estabelecida ?

B- É assim nesta questão não tenho muito uma posição, eu acho que as crianças preferem essencialmente um ambiente em que têm possibilidade de escolha, exploração e liberdade nas brincadeiras que constroem. Porque quando existe liberdade, diversidade de materiais e uma mediação adequada, as crianças beneficiam de ambos e utilizam-nos por vezes, de forma complementar.

Estagiária- E quais as materiais mais procuradas pelas crianças em situações de jogo e brincadeira?

B- Na minha opinião e tendo em conta que estou com este grupo a cerca de 3 anos, posso afirmar que observo que, em situações de jogo e brincadeira, as crianças tendem a procurar com maior frequência áreas e materiais que lhes permitem imaginar, representar o quotidiano, criar e interagir com os pares, isto é visível e evidente na grande parte das áreas da sala, mas claro que isto depende muito de grupo para grupo. Neste caso, acabo por referir a área do jogo simbólico, do faz de conta, é uma das áreas mais valorizadas pelas crianças, por permitir a representação de papéis sociais e situações do dia a dia. Materiais como bonecas, utensílios de cozinha, telefones, roupas e acessórios são muito procurados, pois facilitam a comunicação, a cooperação e a expressão emocional. Depois a área das construções também têm um especial enfoque neste grupo pelos materiais que estão lá presentes que tu trouxeste, os materiais não estruturados como rolos, caixas e madeiras, que acabam por promover muito a criatividade, da imaginação, a resolução de problemas, a motricidade fina e o trabalho em grupo, acho que foi uma mais valia. Depois posso salientar a área da expressão plástica pela diversidade de materiais que oferece como tintas, pincéis, papéis, lápis, tesouras, colas e materiais reutilizáveis são frequentemente escolhidos pelas crianças, pois permitem a livre expressão de ideias, emoções e imaginação. Ou seja, as crianças procuram sobretudo áreas que lhes oferecem liberdade, diversidade de materiais e possibilidade de escolha, demonstrando maior envolvimento quando o ambiente educativo é rico, flexível e pensado a partir dos seus interesses.

Estagiária- Claro. Entendendo a imaginação como a capacidade de criar imagens, ideias e cenários na mente que não estão presentes no momento e a criatividade como a capacidade de transformar a imaginação em ação concreta. Considera que alguns dos jogos que estão disponíveis no mercado veio condicionar a imaginação/criatividade das crianças? Justifique a sua resposta.

B- Sim, obviamente que podem condicionar a imaginação e a criatividade das crianças, dependendo da forma como são apresentados e utilizados. Os jogos comercializados

geralmente têm regras fixas, objetivos pré-definidos e funções claras, o que pode limitar a exploração livre e a criação de novos significados. No entanto, eu também acredito e trago muitas vezes estes jogos para a minha prática que estes jogos também podem ser positivos, quando utilizados de forma flexível, servindo de ponto de partida para atividades mais abertas ou combinados com materiais não estruturados.

Estagiária-Considera que a utilização de materiais não estruturados favorece mais o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças?

B- Sim, acabam por ser materiais como folhas, paus, conchas, caixas, rolos de papel, tecidos, botões ou esponjas que não têm uma função pré-definida, o que permite que a criança atribua o seu próprio significado, explore diferentes formas de utilização e transforme os objetos de acordo com as suas ideias. Por exemplo, uma caixa pode tornar-se um carro, uma casa, um castelo ou um barco, dependendo da imaginação de cada criança e do grau de desenvolvimento das suas brincadeiras.

Estagiária-Considera que as propostas pedagógicas do educador de infância pode condicionar a imaginação e a criatividade das crianças?

B- Sim, considero que podem condicionar dependendo da forma como são formuladas e da liberdade que oferecem. Se as propostas forem muito dirigidas, indicando exatamente o que a criança deve fazer, quais materiais usar ou qual resultado obter, podem limitar a exploração, a tomada de decisões e a iniciativa da criança, restringindo o exercício da sua imaginação e criatividade. Por exemplo, se a educadora propõe que “façam um barco exatamente como este modelo”, a criança segue instruções em vez de criar algo próprio. Por outro lado, quando as propostas são abertas e flexíveis, com desafios estimulantes, mas sem soluções pré-definidas, que eu acho que é assim que deve ser no jardim de infância, elas podem potenciar a imaginação e a criatividade. Por exemplo, sugerir “vamos construir algo que flutue na água” permite que cada criança explore livremente materiais e ideias, inventando soluções próprias. Ou seja, o papel do educador deve ser o de facilitador e mediador, oferecendo orientações que inspirem, despertem a curiosidade e promovam a experimentação, sem limitar a iniciativa e a expressão criativa da criança.

Estagiária-Sim. Existe mais algum aspeto que queira referir?

B- Não, creio que relativamente às temáticas abordadas expressei o meu parecer enquanto profissional desta área. Dar-te os parabéns pela concretização desta entrevista, tive muito gosto em participar.

Estagiária- Da minha parte não tenho mais questões. Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela oportunidade desta entrevista.

Apêndice VI - Transcrição da entrevista realizada à atelierista da instituição Y

(realizada a 9 de janeiro de 2025)

Apresentação do objetivo da entrevista

Estagiária - Como eu lhe estava a dizer, a investigação que estou a realizar é sobre a influência que os materiais não estruturados têm na imaginação e na criatividade das crianças. Assim sendo, iria-lhe pedir se me poderia começar por dizer os seus dados, nomeadamente qual é o seu grau de habilitações?

Atelierista-Eu tenho a Licenciatura em Educação de Infância e em de Design de equipamento.

Estagiária- Enquanto atelierista tem quantos anos de serviço?.

Atelierista - Tenho 32 anos de serviço.

Estagiária – Encontra-se a trabalhar com crianças de que grupos ?

Atelierista- Trabalho com Crianças do grupo dos 2 anos até ao grupo dos 5 anos e ainda trabalho com o 1º ciclo do 1º ao 4º ano.

Estagiária -Que critério utiliza para a seleção de materiais?

Atelierista -O mais diversificado possível, muitas vezes materiais não convencionais mas que não seja do conhecimento da criança. Os rolos de papel higiénico facilmente as crianças identificam , mas há uma série de outros materiais que a nossa sociedade consume e aparecem muito mas que não são tão óbvios e portanto vão criar outras sensações para além dos que já são conhecidos da vida mais regular deles, como as caixas de eletrodomésticos, a esferovite. Há imensos materiais que já não são materiais puros, que são uma combinação de materiais então gosto de selecionar esse tipo de materiais para eles irem percebendo as potencialidades em coisas que não tem um objetivo definido.

Estagiária -Que tipo de materiais costuma utilizar na dinamização do atelier?

Atelierista -Todos. Materiais convencionais, materiais não convencionais e os não convencionais tudo é bem vindo desde que não haja nenhum critério de perigo. Na sala há uns materiais não estruturados que tenho sempre que são os rolos de papel, quer seja rolos de papel higiénico, ou rolos maiores, caixas de ovos existem sempre, embalagens

de manteiga, portanto, segunda linha de vida dos materiais de cozinha do colégio. Nós trabalhamos com uma empresa e temos um acordo com as responsáveis da empresa em que todo o material que é utilizado como as embalagens da manteiga, os copos de vidro da compota, há uma série de embalagens, até os bidões grandes de plástico de detergente são utilizados na sala, esses materiais temos sempre sempre, temos também sempre molas da roupa, é um material que uso com muita intencionalidade quer para construção, quer para manipulação e eles vão descobrindo outras potencialidades, fita cola , vários tipos de fita cola para perceberem como funciona e como se articulam, até para eles serem independentes , a fita cola de papel permite uma independência extrema porque é só puxarem que rasga, também utilizo muito barro, fios , tecidos e depois tenho os convencionais normais, como a tesoura, canetas, lápis , aguarelas, cartolinas, os consumíveis normais.

Estagiária -Na sua opinião quais são as vantagens e obstáculos que identifica na utilização desse tipo de materiais?

Atelierista -Os convencionais regra geral tem um objetivo pré definido e portanto tem uma certa tendência a fechar mais, que também é importante ter objetivos e regras de utilização dos materiais. Os não convencionais abrem-nos muitas possibilidades e portas de descoberta mesmo para o professor. Hoje em dia há muitos materiais que não sabemos como os podemos ligar, como os podemos construir, as suas potencialidades, quais são a consequência da combinação dos diversos tipos de materiais portanto é uma aprendizagem constante que é importante.

Estagiária -Quais são os materiais mais utilizados pelas crianças ?

Atelierista -É a par e passo. Utilizamos de igual para igual, os convencionais e os não convencionais. Muitas vezes usamos os não convencionais e depois os convencionais vem ajudar.

Estagiária -Através das produções das crianças com materiais não estruturados identifica a presença de criatividade?

Atelierista -Muita, muito mais do que com estruturados porque nós já estamos a limitar com um objetivo. Daí não haver nada na sala que induza a alguma coisa que eles conheçam, de pré concebido, de brinquedos como carros, heróis , seja o que for, nestas idades eu evito ao máximo porque com esses materiais já os estamos a condicionar. Se dermos elementos não estruturados e dermos alguns motes, inputs que podem ser só de ideias, ou vamos reproduzindo ao lado, eles vão acrescentando sem ser no sentido de

copiar, eles vão vendo porque é assim que se aprende quando somos muito pequeninos, é a ver os outros, observando, sentindo, é a melhor forma deles irem experienciando.

Estagiária -As crianças atribuem significados aos materiais não estruturados? Se sim quais ?

Atelierista -Sim, atribuem os seus próprios significados e esses significados depende muito, depende do imaginário deles nesse momento, dos interesses. Se tivermos no Natal, rapidamente o imaginário foge para o Natal, se for uma criança que gosta muito de dinossauros, o interesse foge para os dinossauros.

Estagiária-Considera que a utilização de materiais não estruturados potencia o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças?

Atelierista - Os materiais não estruturados potenciam muito a imaginação e a criatividade, são essenciais porque são elementos base, são elementos que não estão condicionados, estão livres.

Estagiária- Considera que as propostas pedagógicas do educador de infância pode condicionar a imaginação e a criatividade das crianças?

Atelierista -Sim, muito. É assim a imaginação e a criatividade tem de ter inputs, eu acredito que nada se constrói do zero, é preciso ir vivendo coisas, quer seja uma exposição, uma montra de uma loja, quer experimentar uma poça de água na rua, ou seja, tem de haver observação e experimentação para se conseguir criar e desenvolver a criatividade e

cabe ao educador de infância proporcionar oportunidades de observação e experimentação, criando condições para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.

Estagiária -Muito obrigada. Há mais algum aspeto que queira referir?

Atelierista -Sim, ao bocado quando falei do material que tenho no atelier, esqueci-me de dizer que este material tem de estar organizado, há caixas com os materiais organizados, sendo que algumas destas até estão por cores porque ajuda as crianças a ir procurar o que quer, se estiver tudo desarrumado é difícil ela encontrar.

Apêndice VII - Transcrição do Focus Group realizado a um grupo de crianças de 5 anos da Instituição X

(realizado a 23 de maio de 2025)

Apresentação do objetivo da entrevista

Estagiária – Olá ! Então tal como vocês sabem eu também ando na escola. E tenho de fazer um trabalho para a minha escola mas para isso preciso muito da vossa ajuda. Preciso que respondam a algumas perguntas que eu vos vou fazer mas só podem responder um de cada vez. Açam que me conseguem ajudar ?

Crianças - Sim !

C1- Quais são as perguntas ?

Estagiária – Então vamos começar. Se vocês tivessem de escolher um brinquedo da sala, qual é o que mais gostam?

C1- Animais

C5-Legos

C3-Puzzle

C2- Legos

C4-Caixas

Estagiária -Muito bem. Agora vamos falar sobre o espaço exterior. Sabem o que é ?

C2- É o espaço fora da sala, o de lá fora.

Estagiária - Eu ouvi dizer que hoje de manhã foram a um espaço muito interessante.

C1- Sim, o parque X .

Estagiária - E quando vocês vão para esse parque brincam com que materiais?

C5-Paus

C4-Pedras

C3-Folhas

C1-Paus

C2-Flores que estão no chão

Estagiária-E para vocês quais são os materiais da sala que vos permitem criar mais brincadeiras ?

C3-Legos

C2-Caixas

C1-Animais

C5-Pedras

C2- E quando brincam vocês gostam mais de seguir regras ou de inventarem as vossas próprias brincadeiras ?

Crianças- Inventar.

C2-Gosto mais de fazer o que quisermos do que dizerem para eu fazer.

C4-Eu também

C5-É como eu.

Estagiária – Muito bem meninos. Acabou a entrevista. Muito obrigada pelas vossas respostas. Ajudaram-me muito para o meu trabalho.

Apêndice VIII - Transcrição do Focus Group realizado a um grupo de cinco crianças de 5 anos da Instituição X

(realizado a 23 de maio de 2025)

Apresentação do objetivo da entrevista

Estagiária – Olá ! Então tal como vocês sabem eu também ando na escola. E tenho de fazer um trabalho para a minha escola mas para isso preciso muito da vossa ajuda. Preciso que respondam a algumas perguntas que eu vos vou fazer mas só podem responder um de cada vez. Acha que me conseguem ajudar ?

Crianças - Sim !

Estagiária – Então vamos começar. Se vocês tivessem de escolher só um brinquedo da sala, qual é que escolhiam?

C8- Tampas

C7-Rolos

C8- Caixas porque posso fazer muitas coisas

C9- Livros

C10- Animais porque posso usar em muitas coisas.

Estagiária -Boa. Agora vou-vos fazer perguntas sobre o espaço exterior.

C10- O espaço ao ar livre fora da nossa sala?

Estagiária- Isso mesmo. Eu ouvi dizer que hoje de manhã foram a um sítio muito interessante.

C10- O parque X

Estagiária - E quando vocês vão para esse parque brincam com que materiais?

C6- Paus

C7- Pedras

C8- Folhas

C10- Paus

C9 flores do chão

Estagiária -E quais os materiais da sala que vos permitem criar mais brincadeiras ?

C9- Legos

C6- Animais

C7- Tampas

C10- Caixas

C8- Rolos

Estagiária - E quando brincam vocês gostam mais de seguir regras ou de inventarem as vossas próprias brincadeiras ?

C10- Fazer o que quisermos.

C6- Também gosto de mais de fazermos o que quisermos.

C7- Houve uma vez que tivemos bolinhas e círculos que a S pôs-nos o material e criamos o que nós quisermos com aquilo.

C9- É como agora , a S põe-nos o material e nós é que construimos o que quisermos. Eu gosto mais assim.

C8- Eu também gosto mais de sermos nós a inventarmos as coisas.

Estagiária- Muito bem. A entrevista terminou, muito obrigada pelas vossas respostas.

Ajudaram-me muito para o meu trabalho.

Apêndice IX - Transcrição do Focus Group realizado a um grupo de cinco crianças de 5 anos da Instituição Y

(realizado a 14 de janeiro de 2026)

Apresentação do objetivo da entrevista

Estagiária – Olá ! Então tal como vocês sabem eu também ando na escola. E tenho de fazer um trabalho para a minha escola mas para isso preciso muito da vossa ajuda. Preciso que respondam a algumas perguntas que eu vos vou fazer mas só podem responder um de cada vez. Acham que são capazes de me ajudar ?

Crianças- Somos!

Estagiária- Existe algum brinquedo ou material que gostam mais da sala? Que tipo de brincadeiras fazem com eles?

C14-Das panelas da casinha, eu gosto muito de brincar com elas, de pôr coisas lá dentro.

C15- Rolos

C11-Dos legos porque posso construir muitas coisas.

C12-Do telefone porque faço várias brincadeiras com ele, posso brincar às mães e aos pais.

C13- Dos rolos

Estagiária-E quando vamos brincar lá para fora, por exemplo para o recreio exterior vocês brincam com que materiais ?

C13-Paus.

C14-Com os pneus.

C15-Flores que caem ao chão.

C11-Eu estou sempre a tentar construir com as folhas lá fora.

C12-Com as folhas.

Estagiária- Quais os materiais na sala que vocês sentem que podem criar mais coisas?

C11- Rolos

C12- Caixas

C13-Os pedaços de madeira

C14-Legos

C15-Caixas

Estagiária-Que ideias giras! Vamos para a última pergunta .Quando vocês brincam gostam mais de seguir regras ou de criar as vossas próprias brincadeiras?

C11-Construir o que eu quiser.

C14-Criar.

C12-Gosto de ser eu a fazer as minhas brincadeiras.

C13-Criar as minhas brincadeiras.

C15-Não gosto de seguir regras, gosto de ser eu a ir para a área e a fazer o que eu quiser.

Estagiária- Muito obrigada pelas vossas respostas. Ajudaram-me muito para o meu trabalho.

Apêndice X - Transcrição do Focus Group realizado a um grupo de cinco crianças de 5 anos da Instituição Y

(realizado a 22 de janeiro de 2026)

Apresentação do objetivo da entrevista

Estagiária – Olá ! Então tal como vocês sabem eu também ando na escola. E tenho de fazer um trabalho para a minha escola mas para isso preciso muito da vossa ajuda. Preciso que respondam a algumas perguntas que eu vos vou fazer mas só podem responder um de cada vez. Acham que são capazes de me ajudar ?

Crianças- Sim !

Estagiária- Dentro da sala qual é o brinquedo ou material que vocês mais gostam? Que brincadeiras fazem com ele?

C16- O bebé do faz de conta , eu finjo que sou a mamã dele.

C19- Livro de animais, eu leio o livro e vejo as personagens que ele tem.

C18- Os legos , eu construo muita coisa com eles.

C17-Os legos porque gosto de construir muita coisa com ela.

C20-Gosto dos rolos

Estagiária- Quando vão para o recreio de lá de fora, brincam com que materiais? Que brincadeiras fazem com eles?

C16- Folhas, brinco a fazer pulseiras.

C20-Flores, faço uma lareira.

C17-Paus , brinco aos bebés.

C19-Brinco com as coisas que tem no chão, com os paus

C18- Eu também brinco com o A com os paus.

Estagiária- Quais os materiais na sala que vocês sentem que podem criar mais coisas?

C16- Rolos

C17- Caixas

C18-Legos

C19-Legos

C20-Caixas

Estagiária-Quando brincam vocês gostam mais de seguir regras ou de inventarem as vossas próprias brincadeiras?

C16- Inventar as brincadeiras.

C17- Inventar

C18-Inventar as brincadeiras.

C19-Inventar


C20-Inventar

Estagiária - Obrigada ! Ajudaram-me muito para o meu trabalho.


Apêndice XI - Registos de observação

Instituição X


Registo de incidente crítico nº1

Nome da criança: J.A	Data de observação: 23 /05/025
Observadora: Estagiária	Idade da criança: 5 anos
Descrição: Durante um momento de brincadeira livre no exterior, o J.A. encontrou um círculo de madeira, aproximou-se da estagiária e disse com entusiasmo: “Olha, isto é um relógio! Mas só tem um ponteiro, porque é muito velho e perdeu o outro.”	
Comentário: A observação feita pelo J.A revela a sua capacidade de usar a imaginação. Este atribuiu um novo significado a um material não estruturado.	
Registo fotográfico: 	


Registo de incidente crítico nº 2

Nome da criança: M e I	Data de observação: 23/05/2025
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>Durante a manhã, as crianças foram ao parque X, onde encontraram um pau que lhes chamou atenção. Com interesse, decidiram trazê-lo para a sala. Ao verem a estagiária, mostraram-lhe o objeto e disseram:</p> <p>M: “Olha o pau que nós trouxemos! É um cão.”</p> <p>I: “Chama-se bolinhas!”</p>	
<p>Comentário:</p> <p>Os comentários da M e da I revelam a sua capacidade de imaginação. Elas associaram um pau a um cão e ainda lhe deram um nome, demonstrando imaginação ao pensarem em atribuir um significado a um material não estruturado.</p>	
<p>Registo fotográfico:</p> 	

Registo de incidente crítico nº3

Nome da criança: P	Data de observação: 23/10/2024
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>Durante um momento de brincadeira no parque X, situado nas proximidades da instituição, as crianças exploravam livremente o espaço exterior. A criança I recolheu paus e folhas do chão e, de forma criativa, construiu uma “espetada de folhas”, explicando que representava uma “espetada de gomas”.</p>	
<p>Comentário:</p> <p>A situação descrita evidencia a capacidade da P em atribuir significados a materiais naturais, revelando imaginação e criatividade potenciados pela exploração livre de materiais não estruturados no espaço exterior.</p>	
<p>Registo fotográfico:</p> 	

Registo de incidente crítico nº4

Nome da criança: L, P e MT	Data de observação: 23/10/2024
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>Durante um momento de brincadeira no parque X, situado nas proximidades da instituição, as crianças exploravam livremente o espaço exterior. A criança L pegou em dois paus e começou a “tocar” violino, explicando que os paus representavam um violino. Ao observarem a situação, as crianças MT e P juntaram-se à brincadeira e passaram a bater com os paus nas pedras, simulando que “tocavam” bateria.</p>	
<p>Comentário:</p> <p>Esta situação evidencia o uso do jogo simbólico, no qual as crianças atribuem novos significados a materiais naturais não estruturados. Ao transformarem paus e pedras em instrumentos musicais, demonstram imaginação e criatividade, reinterpretando os materiais disponíveis e atribuindo-lhes funções simbólicas. A exploração livre do espaço exterior potenciou este processo criativo, permitindo que as crianças construíssem a sua brincadeira a partir dos significados que foram atribuindo aos materiais.</p>	
<p>Registo fotográfico:</p>  <p>The photograph shows two young children in a park-like setting. The child on the left is wearing a dark blue jacket with yellow-green trim and light grey pants, holding two sticks together as if playing a violin. The child on the right is wearing a dark blue jacket and light grey pants, holding a stick and a blue disc. The ground is covered with dry leaves and dirt.</p>	

Registo de incidente crítico n°5

Nome das crianças: M , L e B	Data de observação: 8/11/2024
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>Durante a construção do jardim zoológico, surgiu um pequeno conflito entre duas crianças. O M pretendia construir a área dos animais marinhos, intenção que era também partilhada pelo L. Perante esta situação, iniciou-se o seguinte diálogo:</p> <p>M :“Eu quero construir o lago para os animais.”</p> <p>L :“Mas eu estava a construir primeiro.”</p> <p>M :“Mas eu queria construir na mesma.”</p> <p>Face ao desacordo, a B, que se encontrava a construir o parque de estacionamento, interveio de forma espontânea, sugerindo aos colegas:</p> <p>B :“Porque é que não constroem os dois o lago?”</p> <p>Perante esta proposta, os dois colegas aceitaram a sugestão e colaboraram na construção conjunta da área dos animais marinhos, resolvendo o conflito.</p>	
<p>Comentário:</p> <p>A partir dos comentários das crianças, torna-se evidente que se encontravam perante um conflito e que, em grupo, conseguiram geri-lo de forma autónoma.</p>	

Registo de incidente crítico nº6


Nome das crianças: M , V e A	Data de observação: 8/11/2024
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
Descrição: Durante a atividade de construção do “Castelo Protegido”, as crianças tiveram de se organizar de forma a facilitar o trabalho em grupo. O M assumiu espontaneamente o papel de porta-voz, dirigindo-se aos colegas e distribuindo tarefas, dizendo: M :“Tu, V constróis a parte da frente do castelo , o A constrói as muralhas de lado do castelo.	
Comentário: A análise deste episódio revela a emergência de uma liderança funcional por parte do M., que demonstrou competências de organização. É igualmente relevante observar a aceitação e a adesão dos pares (V. e A.) ao plano proposto. Esta divisão de tarefas clara e estruturada potenciou a eficácia da construção coletiva, demonstrando que são capazes colaborar autonomamente em prol de um objetivo comum.	

Descrição diária n.º1


Nome das crianças: B	Data de observação: 8/01/2026
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>Na dinamização da área do ateliê, as crianças foram desafiadas a selecionar os materiais disponíveis. Optaram por tampas de diferentes cores e tamanhos. Em simultâneo, outro grupo selecionava as esponjas que pretendia utilizar, escolhendo-as também de diferentes cores. Paralelamente, outras crianças refletiam sobre a organização do espaço, decidindo que armários iriam utilizar e de que forma preparariam a área.</p>	
<p>Registo fotográfico:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div>	

Instituição Y


Registo de incidente crítico nº7

Nome da criança: R	Data de observação: 6/10/2025
Observadora: Estagiária	Idade da criança: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>As crianças estavam a brincar na <i>mud kitchen</i> com os elementos disponíveis. A R e a C estavam a cozinhar e disseram:</p> <p>C: “Falta sal nesta sopa.”</p> <p>R: “Está aqui, vou colocar,” e colocou três pedras.</p> <p>C: “Temos de comer mais coisas para além da sopa.”</p> <p>R: “Vou fazer arroz,” e colocou algumas folhas dentro do tacho</p>	
<p>Comentário:</p> <p>O cometário da R revela a sua capacidade de atribuir significado a elementos naturais, utilizando a imaginação. Esta associou as pedras ao sal e as folhas ao arroz.</p>	
<p>Registo fotográfico:</p> 	

Registo de incidente crítico nº8

Nome da criança: M.A	Data de observação: 6/10/2025
Observadora: Estagiária	Idade da criança: 5 anos
Descrição: As crianças encontravam-se a brincar na <i>mud kitchen</i> , utilizando os materiais disponíveis. A M. A. pegou num recipiente, colocou terra no seu interior, acrescentou água e afirmou: M. A- “Estou a fazer mousse de chocolate!”	
Comentário: O comentário da M. A. evidencia a sua capacidade de atribuir significado a elementos naturais, recorrendo à imaginação. A criança estabeleceu uma associação entre a lama e a mousse de chocolate, demonstrando imaginação.	
Registo fotográfico: 	


Registo de incidente crítico nº 9

Nome da criança: F ; L	Data de observação: 6/10/2025
Observadora: Estagiária	Idade da criança: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>As crianças encontravam-se a brincar na <i>mud kitchen</i>, utilizando os materiais disponíveis. O F. e o L. chamaram a estagiária e disseram:</p> <p>F.: “Olha, Mariana, nós fizemos uma limonada, queres provar?”</p> <p>L.: “Estas folhas não são folhas, são os pedacinhos do limão.”</p>	
<p>Comentário:</p> <p>Através dos comentários feitos pelas crianças, é evidente a sua capacidade imaginativa. As crianças associaram as folhas à polpa do limão, o que demonstra a capacidade de atribuírem significados aos elementos naturais, ao imaginarem que estavam a preparar uma limonada.</p>	
<p>Registo fotográfico:</p> 	

Registo de incidente crítico nº10

Nome da criança: M.A	Data de observação: 21/11/2025
Observadora: Estagiária	Idade da criança: 5 anos
Descrição: A estagiária estava a conversar com o grupo sobre a área das construções e sobre os rolos que elas tinham trazido para essa área. Nesse momento, a M.A disse: - “Os meus pais disseram que os rolos são para o lixo, mas eu disse-lhes que não, que dá para construirmos coisas.”	
Comentário: O comentário da criança M.A. evidencia a compreensão de que materiais habitualmente desperdiçados podem ser reutilizados com diferentes finalidades. Revela, igualmente, a capacidade de transmitir aprendizagens realizadas no contexto educativo para o contexto familiar, ao partilhar esta ideia com os pais. Este episódio demonstra não só a capacidade de reflexão da criança, como também o impacto positivo das práticas pedagógicas desenvolvidas pela estagiária.	


Registo de incidente crítico n° 11

Nome da criança: B	Data de observação: 11/12/2025
Observadora: Estagiária	Idade da criança: 5 anos
Descrição: Na aula de Artes Visuais, as crianças estavam a criar livremente com um limpa-cachimbo. A B começou por fazer um balão, mas, depois de observar melhor, percebeu que também podia ser uma lupa e até uma flor sem pétalas.	
Comentário: A atitude da B mostra que é capaz de atribuir diferentes significados a um objeto, o que evidencia a sua imaginação e criatividade.	
Registo fotográfico: 	


Registo de incidente crítico nº 12

Nome da criança: B	Data de observação: 9/01/2026
Observadora: Estagiária	Idade da criança: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>Num momento de atividades livres, as crianças M, MT e F dirigiram-se à área das construções, onde pegaram em caixas e pedaços de madeira e construíram, segundo eles, um castelo no qual era necessário ultrapassar três barreiras para se poder entrar</p>	
<p>Comentário:</p> <p>Esta situação evidencia que as crianças são capazes de atribuir significados a materiais não estruturados, transformando caixas e pedaços de madeira em elementos simbólicos com novas funções. Ao construírem um castelo e definirem barreiras de acesso, demonstram imaginação e criatividade, utilizando os materiais disponíveis para criar e estruturar uma narrativa própria no contexto da brincadeira.</p>	
<p>Registo fotográfico:</p> 	


Registo de incidente crítico nº 13

Nome da criança: M.AN	Data de observação: 21/11/025
Observadora: Estagiária	Idade da criança: 5 anos
Descrição: De manhã a M.AN chegou à sala e mostrou um rolo que tinha decorado em casa. Esta demonstrou vontade em colocá-lo na área das construções.	
Comentário: A atitude da M.A demonstra envolvimento e consciência de que os rolos, que antes seriam deitados ao lixo, podem afinal ser reutilizados para criar novas coisas. Mostrou ainda vontade em colocá-lo na área das construções, na gaveta destinada aos rolos.	
Registo fotográfico: 	

Registo de incidente crítico nº 14

Nome da criança: M.R	Data de observação: 13/11/2025
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
Descrição: As crianças estavam a brincar na área das construções. A M.R. estava a construir uma ponte com vários compartimentos. Dentro desses compartimentos colocou peças de cores diferentes, sendo que cada um continha peças da mesma cor.	
Comentário: A construção da M.R. revela que possui a capacidade de classificar elementos, neste caso segundo a cor.	
Registo fotográfico: 	

Registo de incidente crítico n.º 15

Nome da criança: M.A	Data de observação: 14/11/2025
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
Descrição: A M.A. estava na área das construções. Pegou em quatro pedaços de madeira e decidiu construir um quadrado. Quando terminou, chamou a estudante e disse: — “Mariana, construí um quadrado.”	
Comentário: Este comentário revela que reconhece a forma geométrica quadrado e que a consegue reproduzir autonomamente utilizando apenas pedaços de madeira.	
Registo fotográfico: 	

Registo de incidente crítico nº 16

Nome da criança: R	Data de observação: 16/10/2025
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>As crianças estavam a construir os seus objetos utilizando apenas materiais não estruturados. A R queria fazer uma ponte, mas deparou-se com um problema.</p> <p>R: “Mariana, eu queria colocar esta ponte, mas não fica segura, está sempre a cair.”</p> <p>E: “E o que podemos fazer para ela não cair? Consegues pensar em alguma estratégia?”</p> <p>R: “Já sei! Vou colocar uma garrafa.”</p> <p>E: “Boa ideia, R.”</p> <p>R: “Mas continua a cair para um lado.”</p> <p>E: “De um lado está a cair, mas do outro não. O que será que podemos fazer?”</p> <p>R: “Ahh, posso colocar outra garrafa do outro lado!”</p>	
<p>Comentário:</p> <p>Através deste diálogo, é possível constatar que a R procurou ativamente uma solução para o seu problema, em vez de ficar à espera que alguém o resolvesse por ela. Demonstrou iniciativa e capacidade de raciocínio, encontrando respostas através da tentativa e erro, com base na sua própria experiência. Inicialmente, a ponte caía, a R encontrou uma solução, mas como o problema persistia, pensou noutra alternativa até conseguir resolver, revelando persistência e determinação.</p>	

Registo fotográfico:

1ª etapa



2ª etapa



3ª etapa



Registo de incidente crítico nº17

Nome da criança: C	Data de observação: 16/10/2025
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>Durante a atividade “Solta a tua criatividade”, na qual cada criança foi convidada a construir um objeto com recurso a materiais não estruturados, observou-se um comportamento de cooperação espontânea por parte da criança C em relação ao colega F. Ao aperceber-se de que o colega revelava maior dificuldade e lentidão na realização da tarefa, a C dirigiu-se a ele e disse:</p> <p>C- “Eu já acabei o meu carro . Queres ajuda?”</p> <p>F- “Sim, preciso de mais caricas”</p> <p>C-“Eu vou à caixa buscar.”</p>	
<p>Comentário:</p> <p>A atitude da criança C evidencia uma preocupação com o sucesso do colega, demonstrando disponibilidade para cooperar e ajudar. Tendo já concluído a sua própria construção, a C tomou a iniciativa de apoiar o colega, revelando comportamentos de empatia e solidariedade.</p>	


Registo de incidente crítico nº 18

Nome das crianças: A e A.L	Data de observação: 16/10/2025
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>Durante a atividade “Solta a tua criatividade” em que cada criança tinha de construir um objeto com materiais não estruturados, as crianças A.L. e A. trabalhavam individualmente nas suas produções. Num determinado momento, a A.L. manifestou dificuldade em colar botões numa esponja, pois estes não aderiam facilmente. Ao observar a persistência da dificuldade da colega, a A., que já tinha solucionado o problema na sua própria construção, interpelou-a:</p> <p>A- “É mais fácil a cola nos botões do que na esponja.”</p> <p>A.L.- “Como é que sabes?”</p> <p>A-“Porque eu fiz assim e ficou colado.”</p> <p>Após ouvir a sugestão, a A.L. decidiu seguir o conselho da colega, aplicando a cola diretamente nos botões. A estratégia revelou-se eficaz, permitindo-lhe prosseguir com a sua colagem com sucesso.</p>	
<p>Comentário:</p> <p>Este episódio evidencia a cooperação entre pares, uma vez que A. demonstrou disponibilidade para apoiar A.L., partilhando uma estratégia resultante da sua própria experiência prévia.</p>	

Registo de incidente crítico nº 19

Nome da criança: T	Data de observação: 16/10/2025
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
Descrição: Durante a atividade “Solta a tua criatividade”, na qual as crianças construía livremente objetos utilizando materiais não estruturados, observou-se um comportamento espontâneo de partilha por parte da criança T em relação à colega MD. Ao verificar que a colega necessitava de rolhas para dar continuidade à sua construção, o T aproximou-se e disse: T – “Podes usar estas rolhas que eu trouxe para a mesa.” MD – “Obrigada.” De seguida, a criança T entregou-lhe as rolhas.	
Comentário: A atitude da criança T revela a sua capacidade de partilhar e de reconhecer as necessidades do outro, demonstrando respeito e cooperação pela colega.	

Descrição diária nº 2

Nome das crianças: F.E ; R ; L	Data de observação: 8/01/2026
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>A estagiária introduziu na sala de atividades um jogo de enfiamentos, no qual as crianças tinham de enfiar o fio nos orifícios de um número. A atividade foi muito apreciada pelo grupo. De forma representativa, apresentam-se alguns comentários das crianças:</p> <p>L.: “Gostei muito. Foi muito fixe!”</p> <p>De seguida, a F. E. e a R., que se encontravam ao seu lado, também se dirigiram à estagiária e referiram:</p> <p>R.: “Podes trazer mais números para nós fazermos o jogo?”</p> <p>F. E.: “Eu adorei este jogo.”</p>	
<p>Comentário:</p> <p>A partir dos comentários das crianças, é possível concluir que a atividade foi valorizada pelo grupo, tendo sido manifestado o desejo de a repetir. Esta intenção de repetição evidencia o interesse e a relevância do jogo para as crianças.</p>	
<p>Registo fotográfico:</p> 	

Descrição diária n.º 3

Nome das crianças: S , L e F	Data de observação: 8/01/2026
Observadora: Estagiária	Idade das crianças: 5 anos
<p>Descrição:</p> <p>Após a estagiária concluir a atividade “Vamos criar uma história”, na qual as crianças, em grande grupo, foram convidadas a construir uma narrativa a partir de objetos previamente selecionados dentro de uma “mala mágica”, o F aproximou-se da estagiária e disse:</p> <p>F – “Gostei muito. Foi muito fixe!”</p> <p>De seguida, o S e o L, que se encontravam ao seu lado, também se dirigiram à estagiária e referiram:</p> <p>S – “Eu também gostei, porque tínhamos coisas fixes na mala. Podes fazer outra vez esta atividade?”</p> <p>L – “Eu também queria que fizesses outra vez a atividade.”</p>	
<p>Comentário:</p> <p>A partir dos comentários das crianças, é possível concluir que a atividade foi valorizada pelo grupo, tendo sido manifestado o desejo de a repetir. Esta intenção de repetição evidencia a relevância da atividade para as crianças. Com base neste feedback, a estagiária pretende planear e dinamizar mais atividades semelhantes, ajustadas aos interesses do grupo.</p>	

Apêndice XII - Reflexões

1. Reflexão sobre a exposição das produções das crianças feitas com materiais não estruturados

29 de dezembro de 2025

A realização de uma exposição com as produções das crianças constituiu um momento particularmente significativo no contexto da prática pedagógica desenvolvida em educação pré-escolar. Esta iniciativa permitiu não só valorizar o trabalho realizado pelas crianças, como também promover a sua participação ativa e fortalecer a ligação entre a sala de atividades e a comunidade educativa.

A atividade teve início com a seleção, por parte da estagiária, de diversos materiais não estruturados como tampas, rolhas, botões, tecidos, garrafas, rolos, caricas, molas, pedaços de madeira, esponjas e caixas de ovos que foram posteriormente disponibilizados às crianças com o objetivo de estimular a imaginação e a criatividade. As crianças foram convidadas a construir aquilo que desejassem, tendo total liberdade para escolher os materiais e a forma como os utilizariam, sem imposição de modelos ou resultados pré-definidos. Esta opção pedagógica vai ao encontro da perspetiva de que “os materiais não estruturados favorecem a imaginação, a iniciativa e a construção de significados pelas crianças.” (Ferreira & Tomás, 2018, p. 64). Em consonância com as OCEPE (2016) “a participação ativa das crianças no processo educativo constitui um elemento central do currículo, reconhecendo-se o seu direito à participação e à construção de significado” (p. 17). Esta abordagem favoreceu a autonomia, a tomada de decisões, a resolução de problemas e o respeito pelo ritmo e pelas ideias de cada criança, princípios fundamentais a serem desenvolvidos.

Após a realização das produções, e em grande grupo, foi tomada a decisão de organizar uma exposição na receção do colégio, com o intuito de dar visibilidade aos trabalhos e partilhá-los com a comunidade educativa. As crianças participaram ativamente neste processo, nomeadamente na escolha do título da exposição, reforçando o seu envolvimento e sentimento de pertença. Cada produção foi identificada com o nome da criança autora e acompanhada por uma frase explicativa, constituindo um elemento fundamental para a interpretação do pensamento da criança e do significado que atribuiu à sua criação (anexo I).

A exposição revelou-se um momento de grande impacto junto da comunidade educativa. A estagiária teve a oportunidade de observar diversas reações por parte dos familiares, evidenciando-se o interesse e a valorização das produções das crianças. Uma das mães demonstrou surpresa, manifestando dificuldade em acreditar que a produção tivesse sido realizada pela própria criança, outros encarregados de educação reagiram com entusiasmo, registando o momento através de fotografias. Estas reações demonstram a importância de tornar visíveis as aprendizagens realizadas em contexto educativo e de reconhecer as competências das crianças.

Para as crianças, a exposição constituiu um momento de orgulho e satisfação. Foi possível observar manifestações claras desse sentimento através de comentários espontâneos, como os de crianças que afirmaram: “Olha, mamã, o que eu fiz!” ou “Papá, está aqui o que eu construí!”. Estes comentários evidenciam de forma notória o orgulho das crianças relativamente às suas produções. O facto de os trabalhos terem sido expostos e divulgados fora da sala de atividades contribuiu para uma maior valorização das produções, uma vez que, ao serem partilhadas com a comunidade educativa, assumiram um significado especial que, possivelmente, não teria sido tão evidente se tivessem permanecido apenas na sala.

Sendo esta a primeira exposição realizada pela estagiária ao longo do estágio, considera-se que a experiência foi extremamente enriquecedora, apesar da consciência de que existem aspetos a melhorar em futuras iniciativas. A oportunidade de planear, organizar e concretizar uma exposição permitiu à estagiária desenvolver competências profissionais relevantes e refletir criticamente sobre a sua prática.

Em síntese, esta experiência assumiu-se fundamental para a estagiária reforçando a importância de criar contextos educativos onde as aprendizagens das crianças sejam reconhecidas, valorizadas e partilhadas com a comunidade educativa, pois educar implica dar visibilidade às aprendizagens e reconhecer a criança como protagonista do seu próprio percurso. (OCEPE, 2016, p.15).

2. Reflexão sobre a dinâmica da *mud kitchen*

16 de outubro de 2025

“Os ambientes de aprendizagem ao ar livre devem ser concebidos com os mesmos cuidados que os ambientes de aprendizagem no interior. Com criatividade e determinação, todas as zonas de brincar interiores podem ser instaladas ao ar livre.” (Daly, 2024, p.7)

A *mud kitchen* sempre despertou a minha curiosidade. Assim sendo, no dia 6 de outubro tive o privilégio de observar as crianças a brincar neste espaço. O local encontrava-se equipado com diversos materiais reais como tachos, talheres, formas, vasos e copos e também com elementos naturais, como folhas, paus e terra.

Desde o primeiro momento, foi evidente o entusiasmo das crianças. Mal chegaram, mostraram-se muito animadas, saltando nas poças de água e mexendo na terra, sem qualquer receio de se sujarem.

Durante o período de brincadeira livre, exploraram apenas os materiais disponíveis no espaço. Pegaram em recipientes e misturaram água, terra, folhas e paus, criando diferentes combinações e dando origem a inúmeras brincadeiras. Um grupo “cozinhava” arroz com panados, outro preparava caldo verde, outro fazia mousse de chocolate e outro ainda limonada. Algumas crianças limitavam-se a sentir a textura da terra nas mãos enquanto outras se divertiam a saltar nas poças de lama ou a escorregar num escorrega inserido na lama. Houve também quem se dedicasse a transferir água e terra de um recipiente para outro.

Foi interessante perceber que, com os mesmos materiais, cada criança atribuiu significados diferentes às suas criações. Para algumas, as misturas representavam alimentos, para outras, eram apenas experiências sensoriais. É fascinante observar a criatividade e a imaginação que emergem neste espaço.

Também se destacou a forma como as crianças interagiam entre si. Para além das brincadeiras individuais, também se juntavam em pares ou pequenos grupos, combinando o que iriam fazer, partilhando ideias e colaborando entre si.

Para além destes momentos de brincadeira espontânea, a educadora dinamizou também uma atividade de matemática neste contexto. Foi interessante observar como é possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo de forma natural, sem que as crianças se apercebam de que estão a explorar conceitos matemáticos. Ao integrar a matemática num

ambiente agradável e descontraído, a educadora conseguiu despertar o interesse do grupo pelos números.

Outro aspeto muito evidente foi a autonomia das crianças. Elas autonomamente trocavam de roupa, vestiam-se para brincar na cozinha de lama e, no final, arrumavam os materiais e voltavam a trocar-se sozinhas. Demonstraram também responsabilidade ao cuidar do espaço e dos recursos utilizados.

A meu ver, a *mud kitchen* é um espaço diferente, mas extremamente enriquecedor. Considero essencial a sua presença numa instituição educativa, pois promove aprendizagens significativas como a criatividade, autonomia e cooperação. Para além disso, é um recurso sustentável, uma vez que recorre a água e terra assim como a materiais reutilizados, nomeadamente a utensílios que já não têm condições para se cozinhar, mas que ganham uma nova utilidade neste contexto.

Em suma, a *mud kitchen* é um espaço que convida as crianças a experimentar, misturar, criar e transformar, promovendo aprendizagens de forma lúdica e natural. Ao misturarem terra com água, percebem as transformações que ocorrem, ao juntarem folhas, descobrem se se misturam ou não e, através da exploração, identificam as diferentes texturas da terra, das folhas e da água misturada com esses elementos. Ou seja, ao brincarem, as crianças constroem conhecimento através da observação, da experimentação e da descoberta sensorial.

Apêndice XIII - Identificação socioprofissional das educadoras cooperantes e da atelierista

Tabela 1 - Identificação das profissionais que participaram no estudo

	Tempo de serviço	Grau de habilitações	Grupos com quem trabalha
Educadora A	38 anos	Licenciatura em Educação de Infância e Mestrado em Envolvimento Parental	5 anos
Educadora B	11 anos	Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré- Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	5 anos
Atelierista	32 anos	Licenciatura em Educação de Infância e em Design de equipamento.	Crianças do grupo dos 2 anos até ao grupo dos 5 anos e crianças que frequentam o 1º ciclo do 1º ao 4º ano.

Apêndice XIV - Análise categorial da entrevista às educadoras de infância

Quadro 5- Dimensões de análises às entrevistas das educadoras de infância (Bloco B)

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
B- Modelo pedagógico que suporta a prática da educadora	Abordagem Reggio Emilia	“Ultimamente no ambiente educativo, tenho-me inspirado sobretudo na filosofia Reggio Emilia” (Educadora A)
	Modelo HighScope	“Nós cá no colégio trabalhamos com o modelo pedagógico híbrido , com forte inspiração no HighScope.” (Educadora B)

Quadro 6 - Dimensões de análises às entrevistas das educadoras de infância (Bloco C)

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
C- O espaço interior e exterior como um local de desenvolvimento da imaginação e da criatividade	Valorização do espaço interior e exterior	“Completamente, sendo que esses espaços devem estar com materiais diversos que lhes permitam alcançar diferentes propostas”. (Educadora A)
		“Sim, eu acho que quer o espaço interior, quer o espaço exterior assumam papéis embora diferenciados mas com uma importância muito relevante.(...).”(Educadora B)

Quadro 7 - Dimensões de análises às entrevistas das educadoras de infância (Bloco D)

Categoria	Indicadores	Subcategoria	Unidades de contexto
D- Características dos materiais na organização do ambiente educativo	Materiais utilizados no ambiente educativo	Materiais estruturados e não estruturados	“Ultimamente tenho valorizado bastante os materiais de fim aberto porque acho que eles têm realmente muita potencialidade não querendo dizer que os outros não tenham o seu lugar (...)Portanto, mais uma vez, acho que essa mistura de materiais não estruturados e estruturados é que acaba por ser a riqueza dos momentos e das situações que se podem criar.” (Educadora A)
			“Eu acho que ambos os materiais quer estruturados quer não estruturados têm ambos uma importância muito grande nas dinâmicas de construção do dia a dia das crianças.” (Educadora B)

	<p>Vantagens da utilização de materiais estruturados e não estruturados</p> <p>Obstáculos da utilização de materiais estruturados e não estruturados</p>	<p>Materiais não estruturados: Apelam à criatividade e imaginação</p> <p>Materiais estruturados: Apresentam maior segurança à criança pela sua previsibilidade</p> <p>Não identifica</p>	<p>“É assim nos materiais não estruturados, vantagens já percebemos que têm muita potencialidade, apelam muito à criatividade, à imaginação e à descoberta de várias competências com a utilização dos mesmos. Obstáculos, eu não acho que exista propriamente obstáculos (...)Os materiais estruturados podem dar é mais segurança às crianças porque sabem o que esperar deles (...) não vejo obstáculos alguns , desde que as crianças tenham a oportunidade de ter outras experiências.(...). Acho é que tudo tem o seu lugar desde que seja pensado e que percebamos a razão de os estamos a utilizar.” (Educadora A)</p>
	<p>Vantagens da utilização de materiais estruturados e não estruturados</p>	<p>Materiais não estruturados: Estimulam a imaginação e a criatividade das crianças</p>	<p>“As vantagens que vejo para os materiais estruturados é o facto de ajudarem favorecerem o jogo simbólico, a imitação de papéis sociais, o desenvolvimento da linguagem e tudo o que são das competências sociais e emocionais com regras que oferecem referências claras e isto facilita-lhes a interação entre pares, especialmente para crianças que necessitam de maior</p>

	<p>Obstáculos da utilização de materiais estruturados e não estruturados</p>	<p>Materiais estruturados: Favorecem o jogo simbólico, a imitação de papéis sociais, o desenvolvimento da linguagem, competências sociais e emocionais e a interação entre pares</p> <p>Não identifica</p>	<p>orientação nas suas brincadeiras. Já os materiais não estruturados estimulam de forma mais ampla a imaginação, a criatividade e o pensamento divergente. (...) Cabe ao educador selecionar, equilibrar e dinamizar os materiais de forma consciente (...) não se focando tanto em vantagens e obstáculos que em utilização excessiva podem surgir com todos os materiais que se disponibilizam ao grupo.” (Educadora B)</p>
	<p>Relação entre a utilização de materiais e a liberdade oferecida pelo educador de infância</p>	<p>O educador de infância condiciona a exploração dos materiais por parte das crianças.</p>	<p>“Sim, eu acho que a forma com que as crianças exploram os materiais depende muito da liberdade que o educador lhe dá. Acho que numa primeira fase devemos deixar que eles explorem e depois noutras situações podemos nós próprios criar situações. Imagina tens vários materiais mas naquele dia só utilizam um material.” (Educadora A)</p> <p>“Claro que sim a forma com que as crianças exploram os materiais estruturados e não estruturados</p>

			<p>depende totalmente da liberdade que o educador lhe dá , porque quando a educadora permite tempo, espaço e abertura para a exploração, as crianças tendem a envolver-se de forma mais criativa, autónoma e significativa. Pelo contrário, uma intervenção demasiado diretiva pode limitar a iniciativa e a imaginação, sobretudo no caso dos materiais não estruturados.”(Educadora B)</p>
--	--	--	--

Quadro 8 - Dimensões de análises às entrevistas das educadoras de infância (Bloco E)

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
E- Materiais preferidos pelas crianças	Materiais estruturados (Puzzles)	“É assim eles adoram puzzles, mas também adoram fazer construções com madeiras, caixas, tubos, tampas entre outros materiais não estruturados.” (Educadora A)
	Materiais não estruturados (madeiras, caixas, tubos, tampas)	
	Materiais estruturados (bonecas, telefones, roupas e acessórios)	“Materiais como bonecas, telefones, roupas e acessórios são muito procurados (...) caixas, rolos e madeiras(..).” (Educadora B)
Materiais não estruturados (caixas, rolos e madeiras)		

Quadro 9 - Dimensões de análises às entrevistas das educadoras de infância (Bloco F)

Categoria	Indicadores	Subcategoria	Unidades de contexto
F-Desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças e o tipo de materiais lhes disponibilizados	Jogos presentes no mercado e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade	Condicionam as crianças se só tiverem acesso a esse tipo de material.	“Se as crianças só tiverem acesso a esse tipo de jogos sim , acho que vão ficar limitados. Se tiveram a possibilidade de viver outras experiências acho que não. É como já dissemos , tudo tem o seu lugar desde que saiba ser usado com consenso e no momento adequado.”(Educadora A)
		São desvantajosos, acabando por limitar a exploração livre e a criação de novos significados. No entanto, se forem utilizados de forma flexível são vantajosos.	“Os jogos comercializados geralmente têm regras fixas, objetivos pré-definidos e funções claras, o que pode limitar a exploração livre e a criação de novos significados. No entanto,(...) estes jogos também podem ser positivos, quando utilizados de forma flexível, servindo de ponto de partida para atividades mais abertas ou combinados com materiais não estruturados.” (Educadora B)
	Materiais não estruturados e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade	Favorecem a imaginação e a criatividade nas crianças porque não têm uma função pré definida	“Os materiais não estruturados favorecem o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças porque estás perante algo que não tem um fim definido .Tu podes-lhe dar um e eu outro portanto acho que se juntando em grupo , fazendo parcerias vão surgir coisas diferentes”.(Educadora A)

			<p>“(…) Acabam por ser materiais como folhas, paus, conchas, caixas, rolos de papel, tecidos, botões ou esponjas que não têm uma função pré-definida, o que permite que a criança atribua o seu próprio significado, explore diferentes formas de utilização e transforme os objetos de acordo com as suas ideias. Por exemplo, uma caixa pode tornar-se um carro, uma casa, um castelo ou um barco, dependendo da imaginação de cada criança e do grau de desenvolvimento das suas brincadeiras.”(Educadora B)</p>
--	--	--	---

Quadro 10 - Dimensões de análises às entrevistas das educadoras de infância (Bloco G)

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
G-Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de propostas do educador de infância	O educador de infância influencia o desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças	<p>“(…)Se fizeres sempre o mesmo, sempre a mesma rotina, não deres novas propostas não estás a deixar que essas crianças sejam criativas ou que trabalhem a sua criatividade no seu potencial.” (Educadora A)</p>
		<p>Se as propostas forem muito dirigidas, indicando exatamente o que a criança deve fazer, quais materiais usar ou qual resultado obter, podem limitar a exploração, a tomada de decisões e a iniciativa da criança, restringindo o exercício da sua imaginação e criatividade. (….)Por outro lado, quando as propostas são abertas e flexíveis, com desafios estimulantes, mas sem soluções pré-definidas, que eu acho que é assim que deve ser no jardim de infância, elas podem potenciar a imaginação e a criatividade. (Educadora B)</p>

Apêndice XV - Análise categorial da entrevista à atelierista

Quadro 11 - Dimensões de análises à entrevista da atelierista (Bloco B)

Categoria	Indicadores	Subcategoria	Unidades de contexto
B- Características dos materiais na organização do ateliê	Critério de seleção dos materiais no ambiente educativo	Diversificação dos materiais	<p>“O mais diversificado possível, muitas vezes materiais não convencionais mas que não seja do conhecimento da criança(...) Há imensos materiais que já não são materiais puros, que são uma combinação de materiais então gosto de selecionar esse tipo de materiais para eles irem percebendo as potencialidades em coisas que não tem um objetivo definido.” (Atelierista)</p>
	Materiais utilizados no ambiente educativo	<p>Materiais estruturados : tesoura, canetas, lápis , aguarelas, cartolinas</p> <p>Materiais não estruturados : Rolos de papel de diferentes tamanhos, segunda linha de vida dos materiais de cozinha do colégio, molas, caixas de ovos, fita cola , fios, barro, tecido</p>	<p>“Materiais convencionais, materiais não convencionais (...) rolos de papel, quer seja rolos de papel higiénico, ou rolos maiores, caixas de ovos existem sempre, embalagens de manteiga, portanto, segunda linha de vida dos materiais de cozinha do colégio.(...) os bidões grandes de plástico de detergente são utilizados na sala, esses materiais temos sempre sempre, temos também sempre molas da roupa, é um material que uso com muita intencionalidade quer para construção, quer para manipulação e eles vão descobrindo outras potencialidades, fita cola , vários tipos de fita cola (...) também utilizo</p>

			<p>muito barro, fios , tecidos e depois tenho os convencionais normais, como a tesoura, canetas, lápis , aguarelas, cartolinas, os consumíveis normais.” (Atelierista)</p>
	<p>Vantagens da utilização de materiais estruturados e não estruturados</p>	<p>Materiais estruturados: Apresentam regras de utilização</p> <p>Materiais não estruturados: Tem muitas possibilidades de descoberta</p>	<p>“Os convencionais regra geral tem um objetivo pré definido e portanto tem uma certa tendência a fechar mais, que também é importante ter objetivos e regras de utilização dos materiais. Os não convencionais abrem-nos muitas possibilidades e portas de descoberta mesmo para o professor(...)portanto é uma aprendizagem constante que é importante.” (Atelierista)</p>
	<p>Obstáculos da utilização de materiais estruturados e não estruturados</p>	<p>Não identifica obstáculos</p>	

Quadro 12 - Dimensões de análises à entrevista da atelierista (Bloco C)

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
C- Materiais preferidos pelas crianças	Materiais estruturados e não estruturados	“(…) Utilizamos de igual para igual, os convencionais e os não convencionais. Muitas vezes usamos os não convencionais e depois os convencionais vem ajudar.” (Atelierista)

Quadro 13- Dimensões de análises à entrevista da atelierista (Bloco D)

Categoria	Indicadores	Subcategoria	Unidades de contexto
D- Perspetivas relativas ao desenvolvimento da imaginação/criatividade das crianças com a utilização de materiais não estruturados	Produções das crianças com materiais não estruturados	Presença de criatividade	“Muita presença de criatividade, muito mais do que com estruturados porque nós já estamos a limitar com um objetivo.” (Atelierista)
	Significados atribuídos aos materiais não estruturados	Depende da imaginação das crianças e dos seus interesses	“(…)Atribuem os seus próprios significados e esses significados depende muito, depende do imaginário deles nesse momento, dos interesses. Se tivermos no Natal, rapidamente o imaginário foge para o Natal, se for uma criança que gosta muito de dinossauros, o interesse foge para os dinossauros.” (Atelierista)

	Relação entre imaginação e criatividade e materiais não estruturados		“Os materiais não estruturados potenciam muito a imaginação e a criatividade porque são elementos base, são elementos que não estão condicionados, estão livres.”(Atelierista)
--	--	--	---

Quadro 14 - Dimensões de análises à entrevista da atelierista (Bloco E)

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
E-Desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança e o tipo de propostas do educador de infância	Influenciam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade	“Sim, muito. É assim a imaginação e a criatividade tem de ter inputs, eu acredito que nada se constrói do zero, é preciso ir vivendo coisas, quer seja uma exposição, uma montra de uma loja, quer experimentar uma poça de água na rua, ou seja, tem de haver observação e experimentação para se conseguir criar e desenvolver a criatividade e cabe ao educador de infância proporcionar oportunidades de observação e experimentação, criando condições para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.” (Atelierista)

Apêndice XVI - Análise categorial da entrevista aos dois grupos de discussão focalizada na instituição X

Quadro 15 - Dimensões de análises aos GDF da instituição X (Bloco A)

Categoria	Indicadores	Subcategoria	Unidades de contexto
A- Materiais preferidos no espaço sala e no exterior	Espaço sala	Materiais estruturados(Animais; Livros, Puzzle) Materiais não estruturados (Legos; Caixas; Tampas; Rolos)	“Animais” (C1 , C10) “Legos”(C5, C2) “Caixas” (C6, C4) “Tampas”(C8) “Rolos”(C7) “Livros” (C9) “Puzzle” (C3)
	Espaço exterior	Materiais não estruturados (Paus, pedras, folhas, flores)	“Paus” (C5 , C1 , C6 , C10) “Pedras” (C4 ; C7) “Folhas” (C3;C8) “Flores que estão no chão”(C2;C9)

Quadro 16 - Dimensões de análises aos GDF da instituição X (Bloco B)

Categoria	Indicadores	Subcategoria	Unidades de contexto
B- Relação entre imaginação e criatividade e organização do espaço	Materiais promotores da criatividade e imaginação	Materiais não estruturados (Legos, caixas, tampas, rolos)	“Legos”(C3, C9) “Caixas”(C2 , C10;C1) “Tampas” (C5, C7) “Rolos”(C8;C6)
	Autoria das regras para as brincadeiras	Inventar as próprias brincadeiras	“Inventar” (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10)

Apêndice XVII - Análise categorial da entrevista aos dois grupos de discussão focalizada na instituição Y

Quadro 17 - Dimensões de análises aos GDF da instituição Y (Bloco A)

Categoria	Indicadores	Subcategoria	Unidades de contexto
A- Materiais preferidos no espaço sala e no exterior	Espaço sala	Materiais estruturados (telefone, livro de animais, bebê) Materiais não estruturados (Painéis; legos; rolos)	“Legos” (C11; C18; C17) “Rolos” (C13 ; C20; C15) “Telefone” (C12) “Bebê” (C16) “Livros de animais” (C19) “Painéis” (C14)
	Espaço exterior	Materiais não estruturados (Paus, folhas, flores, pneus)	“Paus” (C13, C17, C18, C18; C19) “Folhas” (C11; C12; C16) “Flores” (C15; C20) “Pneus” (C14)

Quadro 18 - Dimensões de análises aos GDF da instituição Y (Bloco B)

Categoria	Indicadores	Subcategoria	Unidades de contexto
B- Relação entre imaginação e criatividade e organização do espaço	Materiais promotores da criatividade e imaginação	Materiais não estruturados (Rolos, caixas, legos, pedaços de madeira)	“Caixas” (C12, C15, C17, C20) “Legos” (C14, C18, C19) “Rolos” (C11, C16) “Pedaços de madeira” (C13)
	Autoria das regras para as brincadeiras	Inventar as próprias brincadeiras	“Inventar” (C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19, C20)