DEMOLISHING WALLS: A MUD EXPERIENCE WITH PARENTAL INVOLVEMENT

T. Ribeiro da Silva1, A. Pinheiro2

1NORTECOOPE - Solinorte Henrique Bravo; Observatório para o Futuro da Educação de Infância (PORTUGAL)

2Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Investigação Paula Frassinetti; Centro de Investigação e Inovação em Educação; Observatório para o Futuro da Educação de Infância (PORTUGAL)

**Tradução do original:** Ribeiro da Silva, T. & Pinheiro, A. (2024). Demolishing Walls: A mud experience with parental involvement. In Conference Proceedings 17th ICERI2024 - IATED Academy, 2024 - pp. 3384-3390. http://hdl.handle.net/20.500.11796/3318. - ISBN 978-84-09-63010-3

Abstract

There is an increasing need for children to play outdoors and to explore and know the limits of their bodies, and there is evidence of an emergency to recover the outdoors (Author1 & Author2, 2023a), since children currently tend to remain in conditioned and controlled spaces. The emergence of the Covid-19 pandemic has revived reflection on the importance of access to the outdoors. The idea seems to be accepted that it is necessary to "return to nature, live more slowly and learn to be more aware of the body and silence, and at the same time experience the seduction of new technologies" (Neto, 2020, p.20). In the first three years of children's lives, they use their bodies to mediate learning. They explore the world around them - they are active learners. It is from all their actions and senses that children gather information for their discovery of the world, because "through the coordination of taste, touch, smell, sight, hearing, feelings and actions, they are able to construct knowledge" (Post & Hohmann, 2011, p.23).

This project, supported by a qualitative methodology, aims to understand and implement practices to reduce the constraints on access to the outdoors for a group of children in daycare. The diagnostic reflection carried out initially made it possible to understand the existing reality. The evidence supported the implementation of new intervention strategies accompanied by constant monitoring. Observation therefore became the data collection tool par excellence. In the final phase of the project, families were interviewed, coinciding with the usual end-of-year meeting with parents, to gauge their perspectives on the intervention and their participation. Eight families from the group of children in this study were interviewed. The aim was to create an open and flexible script to allow the interviewees to express themselves more freely about the work carried out. To shape this instrument, the following dimensions of analysis were defined: experiences/opportunities created for the children; children's learning; hygiene and clothing management issues; the most valued aspects of the project; and proposals for improvement. Researchers' initial concern about parents' acceptance of the dirty clothes the children brought home was overcome by the evidence the parents encountered. Children's behaviours of well-being and joy were evident. The fact that the whole project was developed in partnership with the parents helped to prevent any possible constraints. Parents knew what was going on in the classroom and were asked to participate by enriching the mud kitchen and bringing in materials.

Keywords: childhood education, children's agency, childcare, outdoor, parents

# introdução

Os adultos lembram-se das brincadeiras da sua infância. A quantidade de brinquedos fabricados e comercializados era menor. A vida era mais lenta e a distância mais longa. Recorriam-se a materiais menos estruturados que estimulavam a criatividade e imaginação, inventando e construindo brincadeiras com objetos em redor. Lembramos também a liberdade e a segurança de brincar na rua, perto de casa, sem uma vigilância constante por parte do adulto. Hoje, a presença das crianças nos contextos mais urbanizados parece reduzir-se, em grande medida, aos jardins e parques, espaços construídos e definidos por adultos sem a participação de crianças (Vidal, Dias & Seixas, 2023). As cidades são muitas vezes representadas como espaços “de construção de redes, de trocas sociais, do progresso social e das oportunidades de vida.” Mas, existe também um outro olhar que remete para “a cidade como um hiperconsumo, de desigualdades sociais, de maus costumes, de violência e de caos criminal” (Barbosa, Ferro & Lopes, 2023, p.19). Os jardins e parques urbanos, ambientes construídos pelos adultos, constituem-se muitas vezes como a possibilidade de frequência do espaço exterior com as crianças, em família. Mas “as crianças continuam a estar, em grande parte, ausentes dos estudos sobre políticas públicas, nomeadamente das questões relacionadas com a mobilidade, requalificação urbana e habitação (Seixas, 2023, p.69).

Neto (2020) salienta a ideia de que os adultos de hoje, quando crianças, eram mais livres e que as crianças de hoje, antes da pandemia, já estariam encerradas, há muito tempo, dentro de quatro paredes. Hoje, crianças e jovens interagem de outra forma, utilizando cada vez mais recursos tecnológicos. É necessário “voltar a criar o tempo e o espaço para se brincar na rua, no bairro, na escola e na cidade, mas também em casa, e democratizar o brincar sem formatação ou calendário a cumprir” (Neto, 2020, p.22). “A criança (…) tem sido vista numa perspetiva da sua dependência em relação aos adultos: à criança faltam meios próprios para se desenvolver e para se defender e, por isso, precisa de ser educada e protegida por quem detém o poder, ou seja, o adulto” (Barbosa, Ferro & Lopes, 2023, p.19). Esta perspetiva pode criar oportunidades de “brincar bastante desiguais, seja por falta de equipamentos lúdicos na sua comunidade, seja porque estão constantemente ocupados em atividades programadas, ou porque não têm autorização da família para brincar “lá fora” (Barbosa, Ferro & Lopes, 2023, p.26). A forma como as crianças brincam hoje pode estar condicionada por uma perspetiva assistencialista por parte do adulto impedindo-a de brincar em liberdade e de se movimentar autonomamente na natureza, de explorar sensorialmente elementos naturais, assim como, de brincar em espaços e ambientes exteriores. Sabemos que o brincar desempenha um papel fundamental e crucial no desenvolvimento global e integral da criança, na medida em que esta aprende melhor através do brincar autónomo, assim como a vida desta é enriquecida pelo facto de ser uma atividade prazerosa, imaginativa, espontânea e criativa. Para além disso, é através do brincar que as crianças compreendem o mundo que as rodeia e “interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (Silva et al., 2016, p.85).

Nos três primeiros anos de vida das crianças, elas utilizam o corpo como mediador de aprendizagens. Exploram o mundo que as rodeia – são aprendizes ativos. É a partir de todas as suas ações e sentidos que as crianças recolhem informações para a sua descoberta do mundo, pois “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2011, p.23). O contacto com o espaço exterior desde tenra idade e a proximidade com a natureza, proporcionam às crianças um ambiente ideal para desenvolver os sistemas sensoriais. Além disso, brincar ao ar livre permite às crianças desenvolverem mapas motores e sensoriais que as leva a uma perceção espacial eficiente. Tal como refere Carlos Neto ao “estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e percetiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc.” (Neto, 2020, p. 153).

As instituições e os contextos familiares em espaços urbanos oferecem desafios, frequentemente de difícil solução. A falta de contacto com a natureza, o isolamento dos solos, o reduzido número de arbustos e árvores dificulta que a criança tenha oportunidades diferentes de conhecer os aspetos mais básicos da vida. As cozinhas de lama são um recurso valorizado nos contextos educativos e oferecem algo diferente das áreas de terra para escavar. Uma cozinha de lama inclui elementos da área interior de uma casa, o que permite que as crianças utilizem e recriem o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com os outros. Permitem também inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização. O contexto da cozinha de lama promove a integração das crianças num conjunto de experiências. As crianças são muito interessadas e naturalmente exploradoras natas pelas coisas da natureza, sobre como as coisas acontecem e funcionam e são intuitivamente curiosas.

As oportunidades criadas permitem que as crianças concretizem variadas brincadeiras, como “descobrir e determinar os limites do seu corpo” (Andrade, 2014, p.17), além de poderem manipular e reconhecer características dos objetos. Esta atividade é pertinente para o desenvolvimento da linguagem e da fala, pois auxilia a criança na oralidade, uma vez que esta tem de “exprimir em palavras tudo o que vai no seu pensamento durante a ação lúdica” (Andrade, 2014, p.17). Ao brincar, a criança aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e a ser. Aprende na ação e não como mero espectador. Além disso, conhece e observa o mundo que a cerca, tornando-se curiosa e questionadora. Experimentar diretamente é viver, aprender e saber a partir do corpo. Ademais, é de referir que é através do brincar autónomo que as crianças aprendem melhor, pois a “vida das crianças é enriquecida pelo brincar, que é prazeroso, auto motivado, imaginativo, espontâneo, criativo e isento de objetivos ou resultados impostos pelos adultos” (Daly & Beloglovsky, 2020, p. 7). Também promove a memória e ajuda as crianças a aprender a resolver problemas. Assim, salientamos que o brincar promove o desenvolvimento “físico, social, emocional e cognitivo de uma criança (…) porque são utilizadas competências e capacidade já adquiridas para controlar, exercitar novas competências e usá-las de forma criativa” (Daly & Beloglovsky, 2020, p. 9). Assim sendo, é importante salientar e reforçar que é urgente que as crianças tenham tempo para brincar ativamente e livremente com a natureza, de modo a desenvolverem a motricidade, a autonomia, mas, principalmente, para aprenderem a crescer de forma saudável e criarem memórias.

Consideramos igualmente uma oportunidade a interação entre a família e a creche sendo fundamental para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças. [Este relacionamento deve ser construído desde o primeiro momento em que os pais visitam a creche, criando uma base de confiança e colaboração mútua](https://bing.com/search?q=intera%c3%a7%c3%a3o+com+a+fam%c3%adlia+em+contexto+de+creche) (Vidal & Pires, 2022). A colaboração entre a família e a creche proporciona múltiplos benefícios. As crianças sentem-se mais seguras e confiantes quando percebem que há uma continuidade entre os dois ambientes. [Além disso, a troca de informações entre educadores e pais permite um acompanhamento mais eficaz do desenvolvimento da criança, ajustando estratégias pedagógicas conforme necessário](https://bing.com/search?q=intera%c3%a7%c3%a3o+com+a+fam%c3%adlia+em+contexto+de+creche). Existem várias estratégias para promover uma boa relação entre a creche e a família. Entre elas, destacam-se: reuniões Regulares, Comunicação Diária ou Feedback Contínuo Incentivando os pais a darem feedback sobre as práticas da creche e a sugerirem melhorias.

Apesar dos benefícios, a interação entre família e creche pode enfrentar desafios, como a falta de tempo dos pais ou diferenças nas abordagens educativas. [Para superar esses obstáculos, é essencial que a creche adote uma postura flexível e compreensiva, oferecendo diferentes canais de comunicação e adaptando-se às necessidades específicas de cada família](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-143518/pt-br.php).

# Metodologia

O projeto, suportado por uma metodologia essencialmente qualitativa, pretende compreender e implementar práticas que permitam reduzir os constrangimentos no acesso ao exterior por parte de um grupo de crianças em creche. A proposta de investigação surge assim do entendimento praxiológico no contexto de um grupo de crianças de 1 ano tendo acompanhado o seu percurso até aos 2 anos numa creche no concelho do Porto-Portugal. A reflexão diagnóstica desenvolvida permitiu, numa primeira fase, compreender a realidade existente. As evidências apoiaram implementação de novas estratégias de intervenção acompanhadas por uma permanente monitorização. A observação tornou-se, por isso, no instrumento de recolha de dados por excelência.

Sistematizando, o estudo desenvolve-se em três fases. Num primeiro momento foi atribuída uma grande relevância à compreensão sobre a realidade existente com vista à definição de práticas mais contextualizadas na fase seguinte. A recolha de dados foi feita junto das famílias das crianças através de inquérito por questionário aos encarregados de educação, bem como através de registos de observação em sala sobre as crianças, no que diz respeito ao espaço e materiais; às rotinas da sala; às oportunidades proporcionadas às crianças no acesso ao exterior; aos comportamentos das crianças. Nesta fase, à qual podemos chamar de diagnóstico, recolhemos um conjunto de registos de observação que permitiram construir uma descrição/reflexão sobre o contexto de sala, na relação crianças-espaço. Os dados resultantes deste período encontram-se já publicados (Autor1 & Autor2, 2023a).

O segundo momento foi, maioritariamente, orientado para a intervenção e implementação de dinâmicas criadoras de oportunidades e contacto com objetos da natureza. Nesta fase, utilizou-se o registo de observação como instrumento de recolha de dados principal com o objetivo de aferir a intervenção e possibilitar a implementação de novas estratégias de ação. Foram utilizados neste estudo 46 registos de observação escritos e 188 fotográficos. Os registos focaram-se: na intencionalidade do educador; na gestão do espaço e materiais; na utilização de elementos da natureza; nos comportamentos e relações entre crianças; nas aprendizagens centradas nas crianças; nas relações entre as crianças e o brincar com o outro; na autonomia e resolução de problemas. Os registos de observação (escritos e fotográficos) permitiram sistematizar informação no sentido de determinar, quer na primeira fase, quer na segunda, as linhas orientadoras da ação.

Numa fase final do projeto foi feita uma entrevista às famílias, fazendo coincidir com a habitual reunião de final de ano com os encarregados de educação, no sentido de aferir as suas perspetivas sobre a intervenção desenvolvida. A recolha foi feita junto de 8 famílias do grupo de crianças onde se desenvolve este estudo. Tivemos como objetivo construir um guião aberto e flexível de modo a deixar que os entrevistados expressassem mais livremente sobre o trabalho desenvolvido. Para a construção deste instrumento foram definidas as seguintes dimensões de análise: experiências/oportunidades criadas às crianças; aprendizagem da criança; questões de higiene de gestão de vestuário; aspetos mais valorizados no projeto; propostas de melhoria. A opção de utilizar vários instrumentos de recolha de dados decorre da importância da triangulação com vista à construção de um desenho metodológico mais consistente, sendo que “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar (…)” (Amado, 2013, p.44).

As preocupações éticas estiveram sempre presentes ao longo do estudo. Tratando-se de um trabalho desenvolvido com crianças foram tidos em conta um conjunto de procedimentos que tiveram em consideração: o anonimato das crianças, entrevistados e inquiridos; as autorizações da instituição, encarregados de educação e crianças; a consideração sobre a opinião das crianças; o benefício do estudo para as crianças; o bem-estar das crianças; e a reflexão permanente nas diferentes fases do estudo (UNICEF 2019; ERIC 2024). Para uma maior clarificação na leitura, protegendo o anonimato, registamos que a referência a crianças é codificada com letras e a referência aos encarregados de educação entrevistados é codificada através de uma letra e número (E1, E2…)

# Resultados

Partimos do efeito surpresa como uma estratégia para a integração da Cozinha de Lama num corredor exterior e contíguo à sala. O dia de aparecimento do equipamento foi particularmente importante e movimentou todo o grupo na direção do espaço determinado para a sua instalação. Várias crianças começaram a revelar interesse na área como verificamos nos registos de observação: “A maioria das crianças sempre que se deslocava para a beira da janela, mostrava grande vontade e interesse de ir para o exterior” (RO2).

Conforme já referimos, o papel do educador foi suportado, nos primeiros momentos, pelo respeito pela ação e decisão autónoma da criança, pautado pela pouca intervenção, mas muita observação, diálogo com as crianças e desafios para que as crianças descrevessem o que estavam a fazer. Estas estratégias permitiram que, com as crianças, se fossem encontrando outras necessidades, nomeadamente de materiais. Foi a partir deste contexto que, ao longo do tempo, crianças e pais foram mobilizados para enriquecer a área com: tachos, travessas, pratos, terra, folhas, paus, colheres, tecidos, entre outros.

Inicialmente, foi realizada uma reunião com os pais, de forma a dar-lhes a conhecer o projeto que estávamos a desenvolver com as crianças, assim como pedir o seu contributo e participação. A partir desse momento, os pais revelaram muito agrado, curiosidade, interesse, bem como entusiasmo pelo projeto e por ajudar a melhorar a cozinha de lama. Além disso, esta dinâmica favoreceu a comunicação, assim como a relação escola-família.

Este contexto foi evidenciado pelos encarregados de educação que referiram como aspeto valorizado no projeto - a relação que se estabeleceu entre as dinâmicas da sala e as famílias. Registaram em concreto: “Integração da família; pedir coisas para a cozinha de lama.” “A própria L dizia “é preciso isto, é preciso aquilo” só isto faz um intercâmbio.” (E1); “Participação de pais no projeto e a participação da outra associação” (E3); “ao nível do intercâmbio de pais família, etc. (…) elas trazem para casa essas experiências” (E1).

Assim, foi sendo feita com as crianças uma lista de materiais e objetos que eram necessários para a cozinha de lama e os pais foram trazendo o que tinham para completar e proporcionar novas brincadeiras às crianças.

No que diz respeito à organização dos materiais e objetos na cozinha de lama, as crianças arrumaram à sua maneira, ou seja, as panelas e travessas colocaram dentro do forno e também em baixo da cozinha. Em relação aos materiais naturais, a equipa guardou numa caixa transparente ao lado da cozinha, para que fosse visível para as crianças e, ao mesmo tempo, estivesse ao alcance das mesmas para manusearem e manipularem.

Ao lado da cozinha de lama foi necessário criar uma mesa, em que foram utilizados três pneus e uma palete, como forma das crianças terem oportunidade de “comer à mesa”. Além disso, foi uma forma das crianças conseguirem organizar ainda melhor as suas brincadeiras, na medida em que, a partir destas, o material transformou-se numa extensão da cozinha de lama.

A interação com as famílias proporcionou um resultado, não esperado, que se relaciona com a reflexão dos pais sobre o papel do educador e a importância das salas de Creche e Jardim de Infância na vida das crianças. Nas entrevistas, os encarregados de educação registaram “Normalmente não há muito esta ligação. O facto de as crianças saberem o que vão fazer e que experiência vão ter é importante. Muitas vezes os profissionais despejam as atividades e não explicam às crianças o que vai acontecer. A própria L explicava o que ia fazer, o que precisava…” (E1); “Eu faço a comparação com a minha filha, o Inverno é todo dentro da sala. São muitos meses, muitas horas dentro da sala. Para nós (adulto) não é fácil, nós temos necessidade de sair, ir à casa de banho, beber um café e eles não têm isso” (E2); “não estar sempre a trabalhar nas mesas; mete-me impressão as crianças estarem sempre a fazer trabalhos de mesa (E2); “É a brincadeira mais próxima da natureza, da liberdade de não nos parecer sempre tudo sujo e estar sempre tudo desinfetado e limpo. Não temos que estar sempre preocupados com a criança estar toda limpinha. Isso é uma réplica de como as coisas deveriam ser. Não está tudo contaminado! Há uma necessidade intrínseca que as crianças têm: de manipular, de encher, de esvaziar…” (E8)

Ao criar oportunidades às crianças, estas, com muita naturalidade, verbalizavam as suas necessidades e interesses nas suas brincadeiras, conforme podemos ver no RO28: “T., B. e M. (adultos na sala) precisamos de folhas verdes para cozinhar” (MT). O G ao realizar o jogo simbólico e a fazer de conta que a lama era comida, colocou mesmo à boca e referiu que era bom (RO35); o D colocou as panelas e os talheres na bacia e disse: “vou lavar a louça assim, mas falta a espuma” (referindo-se ao detergente) (RO36). Os encarregados de educação registam evidências semelhantes quando referem “tenta dizer em casa. Ela tem uma cozinha de brincar em casa e dizia muitas vezes que tinha muitas panelas (…) que fazia muitos bolos, fazia muita comida, fazia muita sopa” (E1); “Eu também perguntava muitas vezes o que é que ela fazia; ela inventava tudo: “faço sopa, faço bolos, faço peixinho” (E1).

Muitos materiais foram utilizados para a brincadeira de faz de conta. Os paus eram colheres, as folhas e pedras alimentos que, nos tachos, produziam verdadeiras ementas. Mas, às vezes, também eram espadas. Com os elementos da natureza, o D e o F brincam aos guerreiros com espadas. O D faz questão de imitar o som destas a baterem uma na outra “pum, tum” (RO24)

A oportunidade criada para que as crianças pudessem ser motores da sua própria brincadeira, da ação e da tomada de decisão foi igualmente potenciada pelo papel da educadora junto das famílias. Foi importante passar para as famílias a perspetiva de que, para as crianças conseguirem experienciar contextos verdadeiramente significativos, teriam de se sujar e que sujar uma parte importantíssima das suas experiências e vida.

# Conclusões

Nos três primeiros anos de vida, as crianças aprendem através da utilização do seu corpo para a exploração do mundo que as rodeia e, por este motivo, são designadas por aprendizes ativos. As crianças exploram o mundo através de ações como: observar, escutar, tocar, alcançar, agarrar, levar à boca, soltar, mover o corpo, cheirar, provar ou fazer coisas acontecer através da manipulação de objetos. Os dados apresentados neste documento refletem a fase de intervenção de um projeto mais alargado e permitiu registar indicadores de intervenção.

Percebemos no período de diagnóstico (Autor1 & Autor2, 2023a) que, segundo os encarregados de educação, “Aprendizagem” parece estar mais associada a espaços mais formais como áreas de sala com mesas e cadeiras e menos a contextos nos quais as crianças brincam na lama ou à chuva. Por outro lado, estes últimos contextos são sempre associados ao “Divertimento” e ao “Bem-estar”. Este aspeto é particularmente importante para o profissional de Educação de Infância no sentido de promover a ideia de que a aprendizagem tem lugar, de forma frequentemente mais significativa, quando potenciados contextos informais. Conscientes de que a recolha de dados diagnóstica junto dos encarregados de educação abarcou toda a creche da instituição (três salas), nas entrevistas aplicadas no final do período de intervenção aos encarregados de educação, a perspetiva sobre a aprendizagem nestes contextos “mais informais”, como a cozinha de lama, existe e de forma muito evidente. Entendemos assim, que o projeto não apenas trouxe às crianças novas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, mas igualmente alguma mudança na perceção dos pais sobre os contextos de educação de infância. Registamos aqui um exemplo de recuperação de conhecimento: “A minha mãe sempre me disse que se eu estava mais suja é porque tinha brincado livremente. Foi sempre uma coisa que a minha mãe me disse …” (E8).

Salienta-se também a importância atribuída ao acesso ao exterior como motor de equilíbrio na utilização de tecnologias, aspeto parcialmente evidenciado na atribuição da característica “Perigo”, por parte de alguns inquiridos no período de diagnóstico (Autor1 & Autor2, 2023b). Na fase de intervenção do projeto sobre a qual incide este artigo, percebemos mudanças entre a geração dos pais e das crianças no que diz respeito ao acesso ao exterior. Os espaços exteriores mudaram e as oportunidades de acesso também alteraram. Os pais, enquanto crianças, usaram contextos exteriores mais informais e naturais, como os quintais ou a rua, enquanto os seus próprios filhos utilizaram espaços exteriores mais formatados, como jardins, parques urbanos, etc. (Autor1 & Autor2, 2023a). É, no entanto, neste âmbito que vemos, nas entrevistas aos encarregados de educação, o entusiasmo e evidência sobre o interesse deste tipo de projetos. O acesso ao exterior como impulsionador da relação entre a natureza, a saúde e bem-estar; o acesso à natureza como motor de aprendizagens e desenvolvimento; a ligação entre o exterior e a liberdade de opções proporcionada à criança.

A preocupação inicial das investigadoras sobre a aceitação dos pais relativamente às roupas sujas que as crianças levavam para casa foi um aspeto superado pelas evidências com que os pais se deparavam. Os comportamentos das crianças de bem-estar e alegria eram evidentes. Muito contribuiu para prevenir eventuais constrangimentos o facto de todo o projeto ter sido desenvolvido em parceria com os pais. Estes sabiam o que acontecia na sala e eram chamados a participar enriquecendo a cozinha de lama, trazendo materiais.

Na aplicação das entrevistas no final do ano letivo, os pais sugerem:

**Maior frequência na implementação deste tipo de dinâmicas:**

“Acho que deveriam ir mais vezes. Mesmo quando tiver frio deveriam ir todas as vezes. Se calhar para eles é melhor ao nível de comportamento, quebra a rotina. Puxá-los para outra área” (E2)

**O prolongamento do projeto para o Jardim de Infância:**

“Podiam prolongar o projeto. Aos dois anos faz sentido, mas aos 3 e 4 anos também faz sentido.” (E5)

**Propostas de melhoria:**

“A J gosta de brincar com isto. Ela divertia-se muito se tivesse outros elementos como arroz, feijão, massa, etc. A ideia de que está mesmo a cozinhar” (E8)

Evidenciam também **a importância da sua própria participação** referindo: “Achei mesmo tudo bem; gostava de contribuir mais” (E7); “Está tudo impecável” Só o facto de ter construído este projeto já faz ligação escola – família” (E1)

Entendemos que este processo de recolha de dados teve várias consequências ao nível do papel do educador de infância. Por um lado, permitiu-nos conhecer melhor as famílias no sentido de perspetivar intervenções mais personalizadas e direcionadas para as necessidades reais das crianças. Por outro, proporcionou uma reflexão por parte dos pais sobre a importância do acesso a contextos menos formais, menos modelados e organizados pelo adulto para a aprendizagem, bem-estar e saúde das crianças. Ainda permitiu entusiasmar os pais para a sua participação no projeto, trazendo materiais a introduzir na cozinha de lama. Por fim, preparou as famílias para a introdução de um novo equipamento na sala que provocaria uma alteração no próprio vestuário das crianças.

Temos como intenção potenciar um movimento junto das famílias de valorização da relação entre criança e natureza. Não há mau tempo, não há nódoas, não há mangas e joelhos pintados de castanho da terra - só há más roupas.

ACKNOWLEDGEMENTS

This work is funded by National Funds through the FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the scope of the project UIDB/05198/2020 (Centre for Research and Innovation in Education, inED) <https://doi.org/10.54499/UIDB/05198/2020>

referências

1. A. J. Hanscom, Descalços e Felizes. Lisboa: Livros Horizonte, 2018.
2. B. F. M. Vidal & A. L. de O. Pires. O envolvimento das famílias em contexto de creche e de jardim de infância: Um estudo em tempo de pandemia. *Mediações – revista online,* Vol. 10 – nº 2, pp. 84-102, 2022. Retrieved from <https://run.unl.pt/bitstream/10362/152650/1/document_20_.pdf>
3. C. Neto, Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo. Lisboa: Contraponto, 2020.
4. C. Tomás, “Participação não tem idade” participação das crianças e cidadania da infância”. *Revista Contexto e Educação*, 22(78) pp 45-68, 2013. Retrieved from <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>
5. C. Tomás, Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação* v.4, n. 1, 2017. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.21/7045>
6. E. C. Seixas, *Questões para uma análise transdisciplinar do direito das crianças à cidade*, in O direit das crianças à cidade: estudos sobre as cidades de Lisboa e Porto (E. C. Seixas, P. C. Seixas and J. Teixeira Lopes, orgs), pp. 69-83, Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2023. Retrieved from <https://www.mundossociais.com/temps/livros/06_09_23_51_direitocriancas-ebook-reduce.pdf>
7. ERIC, *Ethical Research Involving Children* (ERIC), (2024). Retrieved from <https://childethics.com/>
8. H. Bilton, G. Bento & G. Dias*, Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora, 2017.
9. I. Barbosa, L. Ferro, & J. T. Lopes, *O direito das crianças à cidade. Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto*. Editora Mundos Sociais, 2023.
10. I.L. Silva, L. Marques, L. Mata, & M. Rosa*, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016.
11. J. Amado, *Manual de Investigação qualitativa em Educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
12. J. Post. and M. Hohmann, *Educação de bebés em infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
13. L. Daly & M. Beloglovsky, *Peças Soltas 4 – Estimular a aprendizagem no século XXI*. APEI, 2020.
14. M. Castells, *A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
15. M. Hohmann & D. P. Weikart, *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
16. M. J. Sarmento, A. Abrunhosa & N. F. Soares, *Participação infantil na organização escolar* (p.51-90). In J. Quinteiro & D. C. de Carvalho (2007). Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola Junqueira & Marin, 2007.
17. R. Bogdan, S. Biklen, *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, 1994.
18. T. Silva, and A. Pinheiro, *Experiências com Lama. ,* in Atas do II Congresso Internacional do Observatório para o Futuro da Educação de Infância (P. Pequito, A. L. Ferreira, A. Pinheiro, D. Gonçalves, D. Assemany, E. Sanchez, and M. J. Víton, eds), pp.34-38, Porto: ESEPF, 2023, retrieved from [http://hdl.handle.net/20.500.11796/3249 [5](http://hdl.handle.net/20.500.11796/3249%20%5b5)]
19. T. Silva, and A. Pinheiro, *Perder a rua numa geração,* in Atas do II Congresso Internacional do Observatório para o Futuro da Educação de Infância (P. Pequito, A. L. Ferreira, A. Pinheiro, D. Gonçalves, D. Assemany, E. Sanchez, and M. J. Víton, eds), pp.34-38, Porto: ESEPF, 2023, Retrieved from [http://hdl.handle.net/20.500.11796/3249 [5](http://hdl.handle.net/20.500.11796/3249%20%5b5)]
20. T.S.L.D.C., Andrade, Importância do Brincar – *Quais as competências adquiridas durante o Brincar no desenvolvimento infantil?* (Relatório do Projeto de Investigação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal, 2014. Retrieved from <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7783/1/Projeto%20final%20definitivo.pdf>
21. UNICEF, *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Depósito Legal nº 462471/19, 2019. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/52626/file>