

---

# EDUCAÇÃO EM FOCO

TEORIA E PRÁTICA

---

ORGANIZADORAS  
MÔNICA SIQUEIRA E FRANCIONE CHARAPA



Quipá  
Editora

**EDUCAÇÃO EM FOCO:  
TEORIA E PRÁTICA**



Mônica Maria Siqueira Damasceno  
Francione Charapa Alves

(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO EM FOCO:  
TEORIA E PRÁTICA**

1ª Edição

Quipá Editora  
2021

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical, são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

**NORMALIZAÇÃO:** dos autores e autoras.

### **CONSELHO EDITORIAL**

Editor-chefe: Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora

Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará (IFCE) / Me. Antoniele Silvana de Melo Souza, Secretaria de Educação de Pernambuco (EDUCA-PE) / Dra. Fernanda Pereira Martins, Instituto Federal de Goiás (IFG) / Me. Francisco Odécio Sales, Instituto Federal do Ceará (IFCE) / Dra. Keyle Sâmara Ferreira de Souza, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri (URCA).

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

E24 Educação em foco : teoria e prática / Organizado por Mônica Maria Siqueira Damasceno e Francione Charapa Alves. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.

448. : il.

ISBN 978-65-89091-49-3

DOI 10.36599/qped-ed1.034

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Damasceno, Mônica Maria Siqueira. II. Alves, Francione Charapa. III. Título.

CDD 370

---

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em março de 2021.

## CAPÍTULO 12

**AS FOREST/NATURE KINDERGARTEN COMO MODELOS INSPIRADORES DE CONTEXTOS EXTERIORES DE APRENDIZAGEM, NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

Raquel Ramos  
Aida Figueiredo  
Ana Coelho

**RESUMO**

O presente estudo enquadra-se na mudança que se tem assistido nos currículos internacionais, direcionada para as práticas educativas no exterior e associada à expansão, um pouco por todo o Mundo, das *Forest/Nature Kindergarten*. A revisão sistemática da literatura permitiu aprofundar o enquadramento teórico da tese de investigação em curso, tendo como objetivos: i) Identificar e caracterizar as principais teorias e princípios pedagógicos subjacentes às *Forest/Nature Kindergarten*; ii) e compreender e relacionar os conceitos *affordances* e *risky play* com a promoção de contextos exteriores de aprendizagem. Partiu-se da questão de investigação: “Quais os contributos das principais abordagens teóricas e conceitos subjacentes às *Forest Kindergarten*, para o desenvolvimento de práticas educativas em contextos natureza?” e através dos termos de pesquisa definidos e de critérios de inclusão e exclusão, definiu-se o corpus de análise, que se caracteriza por estudos recentes, desenvolvidos em diferentes contextos, desde a Europa, América e Oceânia. A técnica de análise de conteúdo temática permitiu identificar princípios pedagógicos, relacionados com o papel da natureza, dos atores educativos e da cultura, no processo de aprendizagem da criança e com a importância das *affordances* e do *risky play* para o desenvolvimento da criança, corroborando com autores clássicos que defendem a sua interação com o meio e o brincar livre. O estudo poderá contribuir para a valorização das *Forest/Nature Kindergarten* como modelos de inspiração e, conseqüentemente, fomentar a reflexão e questionamento por parte dos educadores, no que respeita à sua responsabilidade social e ética de criar oportunidades e experiências à criança, felizes e significativas.

**Palavras-chave:** *Affordances*. Natureza. *Risky play*.

**INTRODUÇÃO**

A presente revisão sistemática de literatura apresenta como tema as *Forest/Nature Kindergarten* e os conceitos que lhes estão subjacentes, designadamente *affordances* e *risky play*. O estudo incide no contexto da educação de infância e tem como finalidade, por um lado, aprofundar o enquadramento teórico da tese de investigação em curso: “Articulação de práticas educativas em contextos exterior e interior na educação pré-escolar: inovar e formar”, permitindo situar a investigação no seu quadro conceptual. E, por

outro lado, refletir e questionar criticamente as abordagens teóricas e conceitos analisados, tendo em vista a sua discussão e (re)construção de conhecimentos e práticas atuais na educação pré-escolar.

Importa ainda salientar que a escolha do objeto de estudo supramencionado está ligada à intenção do autor em participar no programa de mobilidade internacional, destinado aos investigadores integrados não doutorados do CIDTFF – 2020-2023, com a finalidade de conhecer estes modelos de contextos exteriores de aprendizagem - *Forest/Nature Kindergarten* - nos países onde têm a sua origem e onde são internacionalmente reconhecidos, como a Dinamarca e Noruega, fomentando assim a qualidade do seu percurso formativo e investigativo.

A problemática que fundamenta a pertinência desta revisão, prende-se com os obstáculos ao desenvolvimento de práticas em contexto natureza, em particular, a forma como é perspectivado o currículo, em Portugal, sustentado em documentos que orientam a ação pedagógica dos educadores de infância, essencialmente, para o interior das salas de jardim-de-infância (Assembleia da República, 1997; Ministério da Educação, 2016). Não obstante, estas limitações prendem-se ainda com a necessidade de (re)conceptualizar as perceções dos educadores de infância e famílias, relativamente às potencialidades do espaço exterior, bem como a necessidade de valorizar o tempo da criança, o brincar livre, as *affordances* (oportunidades de ação) e o *risk play* (brincar arriscado), como meios essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem ativa da criança (Figueiredo, 2015).

De facto, a escassez de produção e divulgação de conhecimento científico na área e a necessidade de articulação de eixos investigativos, formativos e interventivos a nível nacional, podem afigurar-se como hipóteses para as limitações evidenciadas no desenvolvimento de práticas educativas direcionadas para o exterior, em particular na natureza.

Logo, reconhece-se a imperatividade de investigar sobre esta temática, daí a relevância e contributo da presente revisão de literatura, que tem como questão e objetivos de investigação:

Q1: Quais os contributos das principais abordagens teóricas e conceitos subjacentes às *Forest/Nature Kindergarten*, para o desenvolvimento de práticas educativas em contextos natureza?

O1: Identificar e caracterizar as principais teorias e princípios pedagógicos subjacentes às *Forest/Nature Kindergarten*.

O2: Compreender e relacionar os conceitos affordances e risky play com a promoção de contextos exteriores de aprendizagem.

Portanto, espera-se com este estudo reconhecer as *Forest/Nature Kindergarten* como modelos de inspiração, na educação pré-escolar em Portugal, para o desenvolvimento de práticas educativas e experiências inovadoras e de qualidade, que integrem os espaços natureza no currículo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, o contacto da criança com a natureza tem sido negligenciado, quer pelas famílias, quer pelas políticas e práticas educativas atuais, sobretudo em Portugal (Bento & Costa, 2018; Bilton, Bento, & Dias, 2017; Figueiredo, 2015) a favor do tempo permanecido em contextos estruturados interiores, tendencialmente, direcionados para as competências académicas e ambientes educativos escolarizados (Coelho et al., 2015).

Os estudos empíricos da área (Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016; Coelho et al., 2015; Figueiredo, 2015) têm apontado para alguns fatores que caracterizam o contexto sociocultural atual e que podem estar relacionados com a ausência de oportunidades de ação da criança na natureza, nomeadamente: o aumento de horas laborais; as preocupações das famílias e profissionais com as exigências dos programas escolares; o desenvolvimento tecnológico; o crescimento urbano; a escassez de espaços verdes; o aumento do tráfego e a cultura do medo e protecionismo, associado à mediatização de casos de criminalidade.

As implicações que resultam do paradigma supramencionado têm-se sentido particularmente em Portugal, quer ao nível da qualidade e diversidade das ofertas educativas na educação pré-escolar, relacionadas com o escasso tempo de permanência da criança no exterior, cerca de 10,8% do tempo total passado no jardim-de-infância (Figueiredo, 2015), quer ao nível da saúde da criança, associada ao sedentarismo e inatividade física (Figueiredo, 2015), especialmente no que respeita à obesidade infantil.

Por conseguinte, a conjuntura atual e os dados preocupantes a ela associados têm motivado a emergência de novas abordagens pedagógicas inspiradas nas transformações patentes nos currículos internacionais, originalmente nos países Escandinavos (Dinamarca, Suécia e Noruega), direcionada para a natureza e associada à expansão das *Forest/Nature Kindergarten*. Na verdade, estes modelos foram influenciados por uma

filosofia de vida, fruto de uma herança cultural, designada por *Friluftsliv*, que representa um estilo “*free air life*”, de contacto direto e regular com a natureza (Gelter, 2000).

Efetivamente, as investigações atuais reconhecem o espaço natureza como um “laboratório natural” (Coe, 2017; García González & Schenetti, 2019; Schneider et al., 2018) e um “terceiro professor” (Michek et al., 2015), que privilegia o desenvolvimento de habilidades motoras, a educação ambiental, o conhecimento da ciência, a iniciação ao método científico (García González & Schenetti, 2019) e o *risky play*, este último considerado por Coe (2017) e Sandsetter, Kleppe e Sando (2020) como essencial para o desenvolvimento global da criança.

Portanto, os dados disseminados pelos estudos e projetos de investigação na área, quer a nível nacional (Bento, 2015; Bento & Costa, 2018; Bento & Dias, 2017; Bento & Portugal, 2016; Bento, Portugal, Dias, & Oliveira, 2019; Bilton, Bento, & Dias, 2017; Coelho et al., 2015; Figueiredo, 2015) quer a nível internacional (Coates & Pimlott-Wilson, 2019; Coe, 2017; Elliott & Chancellor, 2014; García González & Schenetti, 2019; Michek, Nováková, & Menclová, 2015; Schneider et al., 2018; Waite, 2011; Waller, Sandseter, Wyver, Årlemalm-Hagsér, & Maynard, 2010; Waters & Maynard, 2010), têm evidenciado os benefícios do contexto natureza para a saúde, desenvolvimento e consciência ambiental da criança.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

No sentido de responder à questão de investigação, optou-se por um estudo que se enquadra no paradigma interpretativo (Bryman, 2012), na medida que se pretende conhecer, analisar e interpretar um determinado fenómeno, neste caso, as *Forest/Nature Kindergarten*, associadas aos conceitos *affordances* e *risky play*. O estudo é de natureza qualitativa (Bryman, 2012), uma vez em que procura compreender holisticamente o fenómeno investigado, num determinado contexto, não no sentido de efetuar generalizações, mas no sentido de possibilitar a transferibilidade dos resultados descobertos a outros contextos.

A revisão sistemática de literatura foi considerada o tipo de revisão mais adequada para a realização deste trabalho, no sentido em que se procura, sistematicamente, encontrar evidências, sintetizando, analisando e interpretando, de forma crítica, o conhecimento produzido, através dos estudos empíricos atuais selecionados (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010, 2013; Grant & Booth, 2009). Importa ainda referir que a

transparência e rigor característicos do presente estudo, pela questão e objetivos explicitamente formulados e pelos métodos e procedimentos claramente apresentados, conferem-lhe a possibilidade de ser replicado por outros investigadores (Cardoso et al., 2010; Ramos, M. Faria, & Faria, 2014).

A secção dos métodos e procedimentos utilizados na presente revisão sistemática da literatura organiza-se em duas partes, a seleção das fontes e as técnicas de análise de dados. A seleção das fontes corresponde à primeira fase de revisão da literatura (Bandara, Furtmueller, Gorbacheva, Miskon, & Beekhuyzen, 2015), através da qual se procedeu à extração da literatura relevante e se delimitou o campo de pesquisa (Cardoso et al., 2010), com o objetivo de se identificar e selecionar uma amostra de trabalhos – o corpus de análise - para a presente revisão, à luz da questão de investigação e dos objetivos supramencionados.

Nesta fase foram realizadas três etapas essenciais: i) definição dos termos de pesquisa/descriptores, que permitiram “mapear” os estudos relevantes nas bases de dados, combinados através de operadores booleanos *AND* e *OR*, designadamente: t1: “*forest kindergarten*” *OR* “*nature kindergarten*”; t2: “*forest kindergarten*” *AND* *affordances*; t3: “*forest kindergarten*” *AND* “*risky play*”; t4: *affordances* *AND* “*early childhood education*”; t5: *affordances* *AND* “*outdoor learning*” *OR* “*outdoor play*”; t6: “*risky play*” *AND* “*early childhood education*”; t7: “*risky play*” *AND* “*outdoor learning*” *OR* “*outdoor play*”; ii) seleção dos motores de pesquisa utilizados: o agregador de informação b-on, bem como as bases de dados ERIC, Scopus, Science Direct e Springer; iii) definição dos critérios de seleção/inclusão e exclusão: efetivamente, o volume de produção de dados disponibilizados pelos motores de busca selecionados e a necessidade de delimitar o campo de pesquisa avançada, conduziu à definição de critérios que permitiram direcionar e afunilar a análise, tendo em conta a pertinência, significado e relevância dos estudos para a presente revisão. Critérios estes que foram utilizados para definir a equação/protocolo de pesquisa, através da aplicação de filtros nas diferentes bases de dados.

Portanto, os critérios de seleção/inclusão foram os seguintes: i) quantidade de artigos científicos para a análise: entre 15 a 20 artigos, por razões de exequibilidade do trabalho; ii) espectro temporal: os últimos 5 anos (2015-2020); iii) tipos de estudos: artigos científicos publicados em revistas conceituadas, revistos por pares e, preferencialmente, estudos empíricos; iv) aproximação à questão de investigação: através da leitura flutuante do título, resumo e/ou resultados dos artigos e da identificação das palavras-chave.

Quanto aos critérios de exclusão definiu-se que não seriam considerados os estudos que não incidissem no contexto da educação de infância, o equivalente a preschool e early childhood education.

Efetivamente, da aplicação dos termos de pesquisa nos motores de pesquisa supramencionados obteve-se como resultados 252 artigos. Nesse sentido, o Apêndice A apresenta a relação entre os termos de pesquisa e as bases de dados selecionadas, permitindo compreender os resultados de pesquisa numa fase inicial. A leitura flutuante/exploratória dos títulos e/ou palavras-chave permitiu identificar 48 artigos potencialmente relevantes que foram exportados para o Mendeley, 5 dos quais eram duplicados. A leitura flutuante/exploratória dos resumos e resultados, permitiu excluir mais 18 artigos por não se aproximarem à questão de investigação, reduzindo assim os estudos significativos para 25. Seguidamente, procedeu-se a uma leitura de reconhecimento (Cardoso et al., 2010) que possibilitou definir o corpus de análise, selecionando-se os 15 artigos que mais se aproximavam da questão e objetivos de investigação orientadores da pesquisa.

No sentido de clarificar e esquematizar este processo de triagem e seleção, encontra-se representada no Apêndice B a respetiva matriz enquadradora. A partir deste processo e seguindo rigorosamente o protocolo de pesquisa definido e os critérios de seleção/inclusão e exclusão, constitui-se o corpus de análise, que se encontra, sinteticamente, identificada no Apêndice C.

Após a constituição da amostra de trabalhos, selecionou-se as técnicas de análise mais adequadas, com o objetivo de organizar os dados e preparar o processo de síntese e discussão dos mesmos, através de uma leitura interpretativa e crítica (Cardoso et al., 2010). De facto, considerou-se a técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011) como a mais profícua para a realização deste estudo de revisão sistemática de literatura, por permitir organizar, categorizar e reduzir os dados, respeitando a sua qualidade (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Coutinho, 2013), por possibilitar a sua descrição, compreensão e interpretação e, conseqüentemente, por viabilizar a descoberta de regularidades nos dados e produzir inferências sobre os mesmos (Bardin, 2011; Coutinho, 2013).

Nesta fase foram realizadas quatro etapas essenciais, logicamente relacionadas entre si: i) utilização de ferramentas de armazenamento e organização dos dados, nomeadamente o Mendeley; ii) utilização de ferramentas de análise e síntese da literatura, tendo como objetivo identificar, compreender e relacionar autores, conceitos, teorias e padrões: ficha de leitura, que segue no Apêndice D e o instrumento de análise temática

apresentada no Apêndices E; iii) e finalmente, utilização de ferramentas de escrita colaborativa: o google docs, cujo procedimento de partilha da análise dos dados com um “critical friend”, permitiu conferir maior consistência e confiabilidade aos resultados (Coutinho, 2013; Ramos et al., 2014).

Na fase de análise de dados procedeu-se à categorização, (Bandara et al., 2015), em que os temas foram definidos, por um lado, antes da análise (a priori) – temáticas dedutivas (Gläser-Zikuda, Hagenauer, & Stephan, 2020) - ou pré-definidas (Coutinho, 2013), com base no enquadramento teórico e na questão e objetivos de investigação. Nesse sentido estabeleceram-se 3 temas dominantes: i) *forest/nature kindergarten*; ii) *affordances* e iii) *risky play*. E, por outro lado, os respetivos subtemas emergiram no decorrer da análise - temáticas emergentes - de carácter exploratório (Coutinho, 2013).

O apêndice E apresenta de forma sintética, o instrumento de análise temática utilizado, estabelecendo-se uma relação entre o corpus de análise e os temas e subtemas categorizados.

## RESULTADOS

### Forest/Nature Kindergarten

O tema “*forest/nature kindergarten*” foi explorado de acordo com os seguintes subtemas: i) diferentes terminologias; ii) princípios pedagógicos e iii) abordagens teóricas.

#### Diferentes terminologias

Do corpus de análise emergem outros termos associadas a este modelo *outdoor*, que aparece associado aos conceitos “*outdoor learning*” (MacQuarrie, Nugent, & Warden, 2015) e “*outdoor play*”(Lysklett & Berger, 2017), cuja tradição na educação de infância nos países nórdicos, particularmente na Noruega, remonta aos anos 60, em que se defendia que as crianças não deviam brincar no espaço interior mais do que 2h por dia (Lysklett & Berger, 2017).

De facto, a literatura aponta que a primeira escola na natureza surgiu nos anos 50, na Dinamarca, designada por “*Mr. Flatau walking preschool*” (Lysklett & Berger, 2017, p.96). Nos anos 70 estes modelos foram emergindo, caracterizando-se por passeios nos bosques e nas florestas e nos anos 80, já sob a influência da herança cultural “*Friluftsliv*”

que defende a importância do contacto livre e regular com a natureza, surge a primeira “*Nature Preschool*” na Noruega, sendo evidente ao nível das políticas educativas uma ligação entre os jardins-de-infância e a natureza. A partir daí este modelo foi-se expandido, associado a outras terminologias, nomeadamente: “*Forest Preschool*” (Lysklett & Berger, 2017), “*Outdoor Preschool*” (Lysklett & Berger, 2017), “*Nature Kindergarten*” (MacQuarrie et al., 2015) e “*Forest Kindergarten*” (Larimore, 2016).

Importa referir que, apesar da variedade de designações, estes modelos caracterizam-se essencialmente pelo tempo passado no espaço exterior (entre 70% a 100%) (Larimore, 2016; MacQuarrie et al., 2015), constituindo a natureza o elemento chave para a aprendizagem que reconfigura a relação da criança com o meio e com o adulto. Portanto, as atividades não são estruturadas, pelo que as planificações e intencionalidade educativa emergem do que vai acontecendo, imprevisivelmente, na natureza (Brown & Kaye, 2017; Elliot & Krusekopf, 2017; Larimore, 2016; MacQuarrie et al., 2015).

Por seu turno, também em alguns países da Europa central e do sul, este modelo foi-se expandido com outras designações: “*Outdoor Nurseries*” (MacQuarrie et al., 2015) no Reino Unido e “*Waldkindergartens*”, “*Wood Kindergarten*”, “*Beach Kindergarten*” e “*Bush Kindergarten*” (Christiansen, Hannan, Anderson, Coxon, & Fargher, 2018; Larimore, 2016), na Alemanha. De notar que, enquanto que as terminologias utilizadas nos países nórdicos são mais inclusivas, uma vez que abrangem todos os tipos de espaço exterior, estas últimas são mais específicas, pelo que os seus prefixos remetem para um contexto natural particular.

Os estudos apontam ainda para uma expansão destes modelos na Austrália, Nova Zelândia e Canadá, cuja terminologia se assemelha à dos países nórdicos: “*Nature/Forest Kindergarten*” (Brussoni, Ishikawa, Brunelle, & Herrington, 2017; Christiansen et al., 2018; Coe, 2016; Elliot & Krusekopf, 2017; MacQuarrie et al., 2015; Masters & Grogan, 2018) Por outro lado, nos EUA este modelo outdoor integra-se na “*Early Childhood Environmental Education*” (ECEE) (Larimore, 2016), que faz uma distinção entre as “*Nature-Based Preschool*” e as “*Forest/Nature Kindergarten*”, que convergem na defesa da frequência regular da criança no ambiente natureza, como indicador de qualidade na educação (Larimore, 2016) e diferem em termos de licenciamento e faixa etária abrangente.

Efetivamente, outros conceitos alocados aos diferentes países, emergem da análise dos dados, nomeadamente: *Nature-Based Early Childhood Education*, *Nature-Based Preshcool* e *Early Childhood Environmental Education* (Larimore, 2016; MacQuarrie et al.,

2015; Sandseter & Sando, 2016), muito embora Nugent (2018) alerte para a distinção entre o modelo *Forest/Nature Kindergarten* e os Jardins-de-infância que usam a natureza ao seu redor, sustentadas por uma abordagem focada nas “*nature-based pedagogies*” e na abordagem “*nature-based learning*”, conceitos utilizados frequentemente no contexto dos EUA.

A Figura 1 permite compreender as terminologias utilizadas nos diferentes países:



Fig. 1 Terminologia utilizada nos diferentes contextos de estudo analisados

## Princípios Pedagógicos

Dos estudos analisados emergem princípios pedagógicos que se categorizou do seguinte modo: i) papel da natureza; ii) o brincar; iii) papel da criança; iv) papel do educador; v) papel das famílias; vi) pedagogia; vii) e papel da cultura.

## Papel da Natureza

No que respeita ao papel da natureza, os autores Brown e Kaye (2017) apontam para um gap na literatura sobre a definição de natureza associada a estes modelos outdoor. Dos estudos analisados, a natureza é entendida como o mundo natural que engloba os fenômenos (tempo atmosférico), os elementos inerentes ao espaço físico (geologia da terra, matéria e energia) e os ecossistemas e vida terrestre (fauna e flora)

(MacQuarrie, Nugent, & Warden, 2015), excluindo assim os objetos construídos pelo ser humano (MacQuarrie et al., 2015).

Nesse sentido, a natureza é entendida como um recurso e como “o educador” ou “terceiro educador”, que promove experiências de aprendizagem à criança (Brussoni, Ishikawa, Brunelle, & Herrington, 2017; Elliot & Krusekopf, 2017; MacQuarrie et al., 2015). Também os conceitos de espaço e “*sense of place*” são problematizados em alguns estudos (Brown & Kaye, 2017; Brussoni et al., 2017; Masters & Grogan, 2018), entendidos como o espaço “das” e não “para” as crianças, onde as mesmas estabelecem uma conexão afetiva com a natureza, percebem as suas próprias affordances (oportunidades de ação) e atribuem-lhes significado.

Além disso, para os autores Brussoni et al. (2017), é considerado espaço de qualidade aquele que: se adapta às necessidades e interesses da criança; que é sensível ao clima, e que portanto, vai sofrendo alterações de acordo com o mesmo, oferecendo diversas affordances associadas às condições meteorológicas; que inclui materiais vivos e elementos que a criança possa manipular; que promove brincadeiras individuais, em pequenos e grandes grupos e que no fundo vai ao encontro dos “Seven Cs” (Brussoni et al., 2017), ou seja, que apresenta as sete seguintes características – “*character*”; “*context*”; “*connectivity*”; “*change*”; “*chance*”; “*clarity*” e “*challenge*”. No fundo, o espaço em si torna-se agente do currículo (Elliot & Krusekopf, 2017, p.386).

De facto, o valor que é conferido à natureza na vida da criança, aparece no corpus de análise, associado aos seus contributos no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como aos seus benefícios ao nível da sua saúde física e mental. Destaca-se, particularmente, no estudo de MacQuarrie et al. (2015) o contributo do contexto natureza para a promoção da relação intergeracional, em que as práticas na natureza podem ser partilhadas com os adultos. Adicionalmente, Elliot e Krusekopf (2017) salientam os seus efeitos na concentração da criança, na sua capacidade de resolver problemas concretos e na complexificação do brincar, ou seja, a criança torna-se propensa a desenvolver brincadeiras mais criativas e imaginativas.

Por sua vez, o estudo de Brussoni et al. (2017) enfatiza o decréscimo da depressão, do stress e de comportamentos antissociais na criança, com o contacto frequente e regular com o meio natural. Finalmente, uma outra dimensão que se evidencia de forma convergente em alguns dos estudos analisados (Brown & Kaye, 2017; Brussoni et al., 2017; Christiansen, Hannan, Anderson, Coxon, & Fargher, 2018; Elliot & Krusekopf, 2017; Lysklett & Berger, 2017) prende-se com a importância da conexão da criança com a

natureza para a promoção da sua consciência ambiental ou “identidade ecológica”(Elliot & Krusekopf, 2017), e conseqüentemente, para a formação de cidadãos mais responsáveis pela sustentabilidade do planeta e conscientes sobre a sua ação de cuidar e preservar

## **O Brincar**

No que concerne ao conceito brincar - “*play*” ou “*free play*” , grande parte dos estudos (Brussoni et al., 2017; Christiansen et al., 2018; Kleppe, Melhuish, & Sandseter, 2017; Masters & Grogan, 2018; Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, Hagen, & Lopes, 2020) destacam-no como central para a aprendizagem da criança, interligando e tornando indissociáveis estes dois conceitos em educação de infância.

Portanto, o brincar é definido nos estudos (Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020) como uma atividade ou experiência voluntária, intensamente ativa, divertida, espontânea, de livre iniciativa e prazerosa para a criança, cujo valor lhe é intrínseco, isto é, a atividade em si é mais importante do que os resultados que dela possam advir. Os autores Masters e Grogan (2018) destacam algumas categorias associadas ao brincar na natureza, designadamente: a exploração, a construção, a ação, a imaginação e a investigação.

Efetivamente, os estudos analisados apontam de forma convergente para a importância do brincar, quer ao nível da saúde e bem-estar, quer ao nível da aquisição de competências em todas as áreas de desenvolvimento da criança. Inclusivamente, o estudo de Sandseter et al. (2020) assevera que o brincar promove a adaptação à vida escolar, promove a redução de problemas de comportamento e a qualidade de vida. De notar, que os resultados das investigações analisadas apontam para os efeitos positivos do brincar na criança, não só ao nível imediato, mas também a longo prazo, na introdução de hábitos saudáveis e felizes.

## **Papel da Criança**

Quanto ao papel da criança, é particularmente evidente nos estudos de Brown e Kaye (2017), Masters e Grogan (2018) e de Sando e Sandseter (2020), o encorajamento que é dado à criança para observar, interagir e refletir sobre o meio envolvente, assim como para tomar decisões, ter iniciativa, fazer as suas próprias escolhas, planificar de forma colaborativa e desenvolver o seu pensamento crítico, sobre o que a rodeia e sobre

os sentimentos, emoções e sensações que as experiências na natureza lhe desperta. Deste modo, a criança assume o papel central no seu processo de aprendizagem, perspectivada com um ser ativo e competente, sendo-lhe por isso conferida autonomia, através da confiança que os educadores nela depositam e com quem partilham responsabilidades.

### **Papel do Educador**

Relativamente ao papel do educador neste modelo *outdoor*, alguns dos estudos analisados (Christiansen et al., 2018; Coe, 2016; Elliot & Krusekopf, 2017; MacQuarrie et al., 2015) destacam a importância de uma relação simbiótica entre educador, criança e natureza, em que o adulto está com a criança na natureza. Nesse sentido, são evidenciadas algumas características na forma como o educador se posiciona no processo de aprendizagem da criança, designadamente: a evicção das suas intervenções (permitindo que a criança tome iniciativa e lidere); uma relação com a criança baseada na conversa, no diálogo, na discussão e na negociação; a preocupação que assume em se focar nos interesses e necessidades da criança, colocando-lhe questões, dando feedback e sendo responsivo, fomentando assim o seu pensamento crítico e complexificando as competências e conceitos que emergem do brincar; e ainda a sua intervenção baseada na observação da criança, no seu acompanhamento e orientação, funções estas associadas à ideia de “*scaffolded*” – andaime (Christiansen et al., 2018; Coe, 2016).

### **Papel das Famílias**

O papel das famílias e a importância do seu envolvimento, bem como as suas crenças, valores, conceções e expectativas afiguram-se em alguns estudos (Lysklett & Berger, 2017; MacQuarrie et al., 2015; Obee, Sandseter, Gerlach, & Harper, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020) como determinantes nas opções educativas, pelo que o alinhamento de pontos de vista entre os pais e os profissionais se revela fundamental, quer para o reconhecimento e valorização do trabalho do educador, quer para a sensibilização dos mesmos para a importância do brincar na natureza e do *risky play*, de forma a evitar medos e inseguranças.

## Pedagogia

Em termos de metodologias utilizadas, nestes modelos *outdoor* emerge a pedagogia de situação ou emergente (Lysklett & Berger, 2017), também designada por Elliot e Krusekopf (2017) como currículo emergente ou pedagogia de lugar (MacQuarrie et al., 2015), na medida em que os planos e planificações vão sendo construídos no dia-a-dia com a criança, de acordo com o que está a acontecer na natureza e do que a mesma oferece em termos de condições meteorológicas e geológicas, elementos naturais, seres vivos e affordances (MacQuarrie et al., 2015).

Logo, a ideia de flexibilidade, imprevisibilidade e incerteza estão muito presentes na forma como as práticas educativas são desenvolvidas nas Forest/Nature Kindergarten. Por outro lado, importa salientar que este tipo de pedagogia se fundamenta, quer nas abordagens ecológicas, designadamente “*nature-based learning*” e educação sustentável (Larimore, 2016; Masters & Grogan, 2018), quer no princípio pedagógico do aprender fazendo (Obee et al., 2020), que inclusivamente sustenta a importância do *risky play* (Sandseter, Cordovil, et al., 2020).

No fundo, este tipo de pedagogia participativa defende que a integração da natureza no currículo permite que a criança, ator central e participante na construção da sua aprendizagem (Coe, 2016), adquira as competências necessárias ao seu desenvolvimento, por caminhos alternativos às pedagogias transmissivas e tradicionais, centradas no educador (Elliot & Krusekopf, 2017).

Adicionalmente, os autores Christiansen et al. (2018) e Masters e Grogan (2018) aprofundam este tipo de pedagogia apresentando o conceito de “*naked pedagogie*”, que remete para o brincar na natureza sem brinquedos, sem instrumentos, artefactos plásticos ou suportes artísticos. De facto, nestes contextos analisados os referidos elementos apresentam-se como limitadores à interação e utilização da matéria natural por parte da criança e o que se pretende é, precisamente, a interação da criança com a natureza e não a natureza como um cenário para brincar.

De uma forma geral, a pedagogia de situação ou emergente, caracteriza-se pela flexibilidade na organização das rotinas diárias, pelo desenvolvimento de atividades menos estruturadas e pela definição e construção de regras com as crianças. Relativamente a este último ponto, num dos estudos analisados (Lysklett & Berger, 2017) a existência de “limites invisíveis” e de “áreas de espera” são características particulares deste modelo *outdoor* e deste tipo de pedagogia.

## **Papel da Cultura**

Finalmente, importa destacar o papel da cultura como fator de impacto na promoção de práticas direcionadas para a natureza, na medida em que muitos dos estudos (Lysklett & Berger, 2017; MacQuarrie et al., 2015; Masters & Grogan, 2018; Sandseter & Sando, 2016) apontam para a sua influência: na valorização e reconhecimento da natureza para a qualidade de vida da criança; na forma como é perspectivado o *risky play*, de modo mais ou menos positivo ou com maior ou menor permissividade; nas concepções e valoração dada ao brincar; e ainda na forma como a educação de infância é perspectivada, quer pelas famílias, quer pelos profissionais.

## **Abordagens Teóricas**

Dos estudos analisados emergem abordagens teóricas, muitas delas associadas a referências a autores clássicos, que sustentam a concepção e implementação das Forest/Nature Kindergarten, designadamente: a pedagogia de Reggio Emilia (Brown & Kaye, 2017; Christiansen et al., 2018; Elliot & Krusekopf, 2017; Masters & Grogan, 2018; Obee et al., 2020) que vai ao encontro dos princípios pedagógicos supramencionados referentes ao papel da criança na aprendizagem; a pedagogia de Froebel, Montessori e Vygotsky (Brown & Kaye, 2017; Christiansen et al., 2018; Elliot & Krusekopf, 2017; Masters & Grogan, 2018; Obee et al., 2020) que sustentam os princípios pedagógicos supramencionados relativamente ao papel do brincar e do educador na aprendizagem da criança; e finalmente a teoria ecológica de Gibson, frequentemente mencionada nos estudos (Brussoni et al., 2017; Christiansen et al., 2018; Lysklett & Berger, 2017; Nugent, 2018; Sando & Sandseter, 2020) que defende a importância do meio ambiente na promoção de diversas oportunidades, experiências, ações e comportamentos na criança.

## **Affordances**

O tema “affordances” foi explorado de acordo com os seguintes subtemas: i) definição do conceito e ii) relação com o espaço natureza.

## **Definição do conceito**

Dos estudos analisados emerge o conceito *affordances*, associado à Teoria Ecológica de Gibson (1979), que pode ser definido como um conjunto de oportunidades de ação percebidas pela criança, através da sua interação ativa, autónoma e direta com o meio natural (MacQuarrie et al., 2015; Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020). De facto, esta capacidade percetiva da criança, que lhe permite atribuir significado às *affordances* (*affordances* percebidas), para seguidamente as utilizar (*affordances* utilizadas), está associada, não só às suas características individuais (interesses, necessidades, capacidades, sentidos), como também às características contextuais do meio (recursos, fatores histórico-culturais e sociais) (Brussoni et al., 2017; Nugent, 2018).

Importa ainda referir que, de acordo com a teoria de Gibson (1978) as *affordances* não se remetem apenas a uma dimensão física (objetos, recursos, equipamentos), mas também a uma dimensão social (interação com os outros, com os animais). Deste modo, as *affordances* são consideradas únicas e relativas a cada criança, na medida em que dependem da sua forma de interação com o meio, das suas intenções, das suas experiências prévias e do contexto (Sando & Sandseter, 2020).

## **Relação com o espaço natureza**

Efetivamente, os estudos analisados (Lysklett & Berger, 2017; Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020) estabelecem uma relação indissociável entre *affordances* e natureza, na medida em que este contexto, segundo os autores, promove experiências mais intensas, estimulantes, desafiantes e diversificadas à criança, comparativamente aos parques exteriores estandardizados (Lysklett & Berger, 2017). De facto, o espaço pode influenciar os comportamentos, ações e tipos de brincar da criança (Sando & Sandseter, 2020).

## **Risky Play**

Finalmente, para o tema “risky play” definiram-se três subcategorias: i) definição do conceito ii) benefícios e iii) relação com o espaço natureza.

## Definição do conceito

Nos estudos analisados o *risky play* aparece frequentemente definido de acordo com a perspectiva de Sandseter (2016; 2010; 2009 e 2007), como uma atividade, ação ou tarefa que envolve, por um lado, excitação e desafio, e por outro, um certo risco de lesão física (Coe, 2016; Kleppe et al., 2017), ou com a probabilidade de resultados indesejáveis (Kleppe et al., 2017), através das quais a criança desafia os seus limites físicos e cognitivos (Sandseter & Sando, 2016). Efetivamente, a criança aprende por tentativa-erro, daí que o *risky play* lhe proporcione simultaneamente sensações de excitação e medo (Kleppe et al., 2017).

No sentido de compreender este conceito, os estudos (Brussoni et al., 2017; Coe, 2016; Lysklett & Berger, 2017) destacam as seis categorias de *risky play* definidas por Ellen Sandseter: i) brincar com grandes alturas (trepar, saltar, balançar); ii) brincar a alta velocidade (correr, deslizar); iii) brincar com instrumentos “perigosos”; iv) brincar perto de elementos perigosos; v) brincadeiras de contacto, que envolvem a possibilidade das crianças se poderem magoar umas às outras e finalmente vi) brincar onde as crianças se podem perder.

Além disso, os estudos (Coe, 2016; Kleppe et al., 2017) destacam os dois tipos de risco, conceptualizados por Ellen Sandseter: o risco objetivo, isto é, aquele que pode ser observado pelas características extrínsecas do ambiente e o risco subjetivo, que pode ser observado enquanto características intrínsecas e individuais na criança, através da sua linguagem verbal, corporal e facial. Portanto, este último está relacionado com a forma como a criança se implica no risco e lida com ele.

## Benefícios

Do corpus de análise emergem inúmeros benefícios associados ao *risky play* para a saúde, bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança, designadamente: promove a autoestima, a confiança, a criatividade e a resiliência (Brussoni et al., 2017; Coe, 2016; Sandseter & Sando, 2016); facilita a resolução de problemas e a forma como a criança percebe, avalia e lida com o risco (Coe, 2016; Sandseter & Sando, 2016); atenua fobias e medos (Sandseter & Sando, 2016); promove o desenvolvimento e coordenação motores (Coe, 2016); reduz a ansiedade (Coe, 2016); promove o desenvolvimento cognitivo, o trabalho em equipa, a motivação, a concentração e a perseverança (Coe, 2016, p.4)

## Relação com o espaço natureza

De facto, esta indissociabilidade entre contexto natureza e *risky play* está presente nos estudos (Brown & Kaye, 2017; Coe, 2016; Kleppe et al., 2017; Lysklett & Berger, 2017), que consideram este espaço como catalisador para experiências de risco e de desafio, impostos pelas características e recursos que possibilita. De notar que as categorias de *risky play* supramencionadas aplicam-se em ambientes natureza.

## DISCUSSÃO

Após a organização e apresentação dos dados, procedeu-se à síntese e discussão dos resultados, através da sua análise crítica e reflexiva, que permitiram ir ao encontro dos objetivos de investigação deste trabalho. Por um lado, e tendo presente o objetivo de investigação 1, foram identificadas e caracterizadas as principais teorias e princípios pedagógicos subjacentes a este modelo de outdoor experiences and learning.

No que concerne aos princípios pedagógicos, evidenciados nos diferentes estudos, destaca-se o papel da natureza no desenvolvimento e aprendizagem da criança, perspectivada não como um cenário ou pano de fundo, mas como um terceiro educador (Brussoni et al., 2017; Larimore, 2016; Lysklett & Berger, 2017; MacQuarrie et al., 2015). Evidentemente que o valor, interpretações e significados que lhe são atribuídos nos diferentes países, dependem dos seus próprios contextos históricos, culturais e sociais, bem como do impacto que o currículo e as políticas educativas destes países têm na promoção de abordagens baseadas na natureza. De notar que, este princípio assume particular importância na sociedade contemporânea, na medida em que literatura tem apontado para um decréscimo do brincar da criança nas ruas e em espaços verdes, sobretudo nas zonas urbanas (Bento, 2015; Bento, Costa, & Costa, 2018; Figueiredo, 2015), bem como para a problemática associada ao desenvolvimento tecnológico, indicada como um dos fatores que tem promovido a desconexão da criança com a natureza (Bento, 2015; Bento et al., 2018; Bento & Dias, 2017).

Adicionalmente, o brincar apresenta-se como um conceito também definido culturalmente e o valor e tempo que lhe são conferidos na educação pré-escolar, estão também relacionados com o “espaço” que o mesmo ocupa no currículo e nas políticas educativas. De igual modo, as perceções dos profissionais e famílias e a sua

consciencialização para a importância do brincar no bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento global da criança, afiguram-se como fatores determinantes.

Paralelamente, a forma como a criança é perspectivada e posicionada no contexto de aprendizagem, corrobora com os princípios pedagógicos preconizados pela pedagogia de participação, em que a criança é assumida como um ser ativo na construção das suas ideias e conhecimentos, de si e do meio, (Brown & Kaye, 2017; Elliot & Krusekopf, 2017) e ainda um ser competente para avaliar os riscos (Kleppe et al., 2017; Lysklett & Berger, 2017; Sandseter & Sando, 2016).

De facto, esta liberdade e autonomia conferidas à criança, assentes na confiança que lhes é depositada e na crença das suas capacidades, associa-se, por um lado, à promoção da responsabilidade da criança, não só por si, mas também pelo outro e pelo meio ambiente. E por outro lado, à sua capacidade de se autorregular e estabelecer os seus próprios limites, não só no que respeita aos limites físicos (visíveis ou não), inerentes ao espaço onde se encontra e no qual vigoram regras de segurança, mas também aos seus próprios limites físicos e mentais e capacidade para gerir os desafios que vão surgindo.

Por conseguinte, os estudos (Coe, 2016; Elliot & Krusekopf, 2017; MacQuarrie et al., 2015) enfatizam o papel do educador como “andaime”, que orienta a criança e não que lhe “ensina”, aquilo que a mesma pode aprender a brincar, através de uma pedagogia emergente ou de situação, sem deixar de a ouvir, de confiar e de partilhar com ela responsabilidades, dando-lhe assim a oportunidade de explorar, livremente e com autonomia, as affordances que ela própria percebe e com o risky play que lhes está inerente (Obee et al., 2020; Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020).

Decorrente do exposto e atendendo à importância e posicionamento conferidos aos atores sociais supramencionados, importa salientar que apesar de nesta pedagogia de situação ou emergente, as atividades não serem estruturados pelo educador, os mesmos continuam a ter intencionalidade educativa nas oportunidades e experiências que proporcionam à criança.

Deste modo, os educadores observam o brincar, as descobertas e explorações da criança, permitindo-lhes identificar os momentos de aprendizagem e situar essas mesmas experiências nos objetivos do currículo. De realçar, neste aspeto, a importância de se documentar as oportunidades de ação da criança, através de diferentes formas de registo (vídeo, fotos, registos escritos), também defendido pelos autores Masters e Grogan (2018), que reconhecem o valor de se dar voz à criança, para que esta represente as suas ideias,

sentimentos e emoções, que aquele espaço natureza lhe desperta, o que permite inferir sobre as memórias futuras que o mesmo lhe pode suscitar.

Efetivamente, os princípios destacados enquadram-se no quadro teórico de autores clássicos, designadamente: a teoria de Gibson (1979), presente nos estudos analisados; a teoria ecológica e sistémica de Bronfenbrenner (1977), evidente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) em Portugal, embora não tenha sido mencionada nos estudos selecionados; e a perspetiva construtivista (Oliveira-Formosinho et al., 2007) na qual se enquadram Froebel, Montessori, Freinet, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi, que defendem que a criança aprende através da sua interação ativa com o meio e com os outros (Elias & Sanches, 2007; Goulart de Faria, 2007; Kishimoto & Pinazza, 2007), através do brincar (Angotti, 2007; Kishimoto, 2007; Kishimoto & Pinazza, 2007; Machado de Araújo & Araújo, 2007) e desafiando os seus limites (Pimentel, 2007). De notar que, em Portugal, na formação inicial de educadores de infância a teoria de Gibson (1979) não é muito explorada, nem se encontra evidenciada no currículo, pelo que a ausência de sensibilização e valorização das *affordances* na natureza, pode estar associada a esta problemática.

No que respeita ao objetivo de investigação 2, os dados analisados permitem compreender e relacionar os conceitos *affordances* e *risky play* com a promoção de contextos exteriores de aprendizagem. Nesse sentido, os autores dos estudos analisados (Brown & Kaye, 2017; Coe, 2016; Kleppe et al., 2017; Obee et al., 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020) asseveram que os espaços natureza são contextos privilegiados de *affordances* e *risky play*, o que permite inferir que os educadores ao reconhecerem e valorizarem a importância destes conceitos para o desenvolvimento global da criança, conseqüentemente, podem compreender a imperatividade de promover práticas educativas integradas em modelos ou programas outdoor.

Para além da Teoria de Gibson (1979), mencionada nos estudos analisado e sobre o qual o conceito *affordances* é definido, de acordo com a literatura, também Hefz (1988) e Kytta (2002) contribuíram para o entendimento deste conceito, definindo categorias de *affordances* possibilitadas pelo espaço natureza, designadamente: i) ações em superfícies planas; ii) ações em declives; iii) ações com manipulação de objetos/materiais; iv) ações com objetos fixos; v) ações com objetos fixos não rígidos; vi) ações em superfícies escaláveis; vii) esconderijos/abrigos/refúgios; viii) ações com material moldável (terra, neve, areia); ix) ações com água e x) ações de jogo social (Figueiredo, 2015). Decorrente do exposto, compreende-se que o espaço natureza, mais do que o espaço interior, pelos

recursos, elementos, diversidade e alterações (meteorológicas e geológicas) constantes que oferece, possibilita o desenvolvimento das ações supramencionadas, pela criança.

Importa ainda salientar que a literatura aponta para a problemática relacionada com a evitação do risco, não raras vezes, associada à cultura do medo e do protecionismo, característicos da sociedade contemporânea e evidenciada sobretudo nos países do sul da Europa, comparativamente aos países nórdicos. Na verdade, este aspeto assume, segundo a literatura (Sandseter, 2009; Waller et al., 2010), um impacto negativo no crescimento e desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e saudável da criança.

Nesse sentido, a literatura assevera também a necessidade de se distinguir, claramente, a noção de risco e de perigo, para que o primeiro seja desmistificado. De facto, num dos estudos analisados evidencia-se a importância do risco não ser evitado, uma vez que faz parte da vida e do mundo que nos rodeia, pelo que a criança que não experiêcia o risco, está mais suscetível a sofrer acidentes, precisamente por não saber lidar com ele, nem avaliá-lo (Coe, 2016).

No sentido de responder à questão de investigação 1: “Quais os contributos das principais abordagens teóricas e conceitos subjacentes às Forest/Nature Kindergarten, para o desenvolvimento de práticas educativas em contextos natureza?”: os estudos analisados permitem-nos compreender este modelo *outdoor*, integrado e adaptado em diferentes partes do Mundo, sendo que a importância da natureza, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de alta qualidade, consideradas como imprescindíveis na infância (Larimore, 2016; MacQuarrie et al., 2015), se afigura como elemento chave e central, enraizado na cultura, no currículo e políticas educativas destes contextos. Por conseguinte, quer as famílias, quer os profissionais, quer os investigadores, evidenciam grande sensibilização e consciencialização para esta problemática. Concomitantemente, o ambiente natureza disponível, incluindo as características do espaço envolvente, os recursos naturais existentes e as condições climatéricas que lhe são inerentes, influenciam o tipo de experiências e interações desenvolvidas nestes modelos ou programas *outdoor*.

Decorrente do exposto, infere-se sobre a influência, quer do currículo, quer da cultura, na integração e adequação deste modelo *outdoor* e, conseqüentemente, na forma como é perspectivado o papel da natureza na aprendizagem, o risco, o brincar e, num sentido mais amplo, a educação de infância.

Deste modo, depreende-se que quando as práticas educativas desenvolvidas nestes modelos *outdoor* não se encontram alinhadas com o que é exigido no currículo e nas políticas educativas dos contextos onde são implementados, esta situação poderá

limitar a confiança dos profissionais nas suas crenças e competências. Por seu turno, a pressão no cumprimento de objetivos de um currículo que não integra a natureza, poderá limitar a disponibilidade dos educadores em criar oportunidades de aprendizagem no exterior.

Logo, infere-se sobre a relevância do presente estudo, que aprofunda o conhecimento sobre este modelo *outdoor*, integrado e adaptado em diferentes comunidades, especificamente no que concerne às suas teorias, conceitos e princípios pedagógicos emergentes, no sentido de sensibilizar, consciencializar e mobilizar os educadores de infância e investigadores em Portugal, a introduzir mudanças inspiradoras e inovadoras no seu próprio contexto, direcionadas para o espaço natureza.

Todavia, não se pretende comparar a nossa realidade à dos outros países ou contextos, porque, de facto, a cultura, a forma como a educação de infância é perspectivada e o valor conferido à natureza, influenciam a forma como este modelo é compreendido e adaptado ao contexto social e à comunidade onde pretende ser implementado. Concomitantemente, as investigações efetuadas nos diferentes países devem assumir uma perspetiva situacional, isto é, indissociáveis do seu contexto histórico, cultural, social e político.

Por outro lado, importa salientar que nos posicionamos numa perspetiva transversal, integradora e articulada, considerando a importância dos espaços natureza serem integrados na intencionalidade educativa e pedagógica do educador e, conseqüentemente, articulados com as práticas desenvolvidas nas salas de Jardins-de-infância. Conseqüentemente, esta perspetiva contínua entre os espaços exterior e o interior, não só afasta a ideia de segregação ou desvalorização das práticas desenvolvidas maioritariamente em apenas um dos contextos, tornando as crianças “reféns” ou do espaço exterior ou do espaço interior, como também nos parece ser enriquecedora e inclusiva. Enriquecedora, por usufruir das potencialidades de cada contexto de aprendizagem (exterior e interior), de forma coerente, apesar das características e particularidades de cada um. E inclusiva, por permitir respeitar as necessidades, interesses e predisposição da própria criança, na medida em que aspiramos, acima de tudo, respeitar a sua vontade, o seu conforto, o seu bem-estar e a forma como ela se relaciona, interage, se movimenta e percebe os diferentes espaços, daí a importância desta continuidade, flexibilidade e liberdade entre o exterior e o interior. Partindo do pressuposto que a própria logística assim o permite, aspeto este também a considerar na própria arquitetura, estruturação e localização dos Jardins-de-infância.

Finalmente, os resultados das investigações analisadas permitem inferir que o facto da educação pré-escolar em Portugal se encontrar ainda muito direcionada para os contextos interiores, pode estar relacionada com a cultura, associada à preocupação dos educadores e das famílias com o desenvolvimento de competências académicas (matemática, linguagem e abordagem à escrita), em detrimento das competências motoras, pessoais e socio-emocionais. Preocupações estas que podem estar relacionadas com a exigência dos programas dos níveis de ensino posteriores, pelo que a necessidade de “preparação” para um ambiente educativo escolarizado, pode estar ligada à ausência de *affordances* e do *risky play* na natureza e à desvalorização da importância e contributos dos mesmos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais, importa reforçar a relevância da escolha desta metodologia, métodos, procedimentos e técnicas como os mais profícuos para dar resposta à questão de investigação e objetivos desta revisão sistemática da literatura, que permitiu aprofundar conhecimentos sobre a temática selecionada.

No que respeita aos limites deste estudo, estes passam pelo reduzido volume de estudos empíricos analisados para a construção de conhecimento científico.

Na verdade, espera-se com este trabalho não só responder à questão e objetivos de investigação, mas também: i) fomentar a introdução de mudanças e inovar as práticas educativas dos educadores, numa perspetiva articulada e coerente; ii) suscitar a reflexão-ação sistemática das práticas dos educadores, no sentido de transformar e melhorar a sua atuação; iii) sensibilizar os mesmos para esta problemática, facilitando o desenvolvimento de ações proativas, conscientes e eficazes, na medida em que a própria perceção e conhecimento que os educadores têm sobre o espaço natureza e a valoração que lhe conferem, podem afigurar-se como determinantes para as suas escolhas e tomadas de decisão a nível pedagógico. De notar que a formação dos educadores, os seus valores, crenças e perceções sobre aquilo que consideram significativo no currículo, podem estar intimamente relacionados com o tipo de experiências que proporcionam à criança; e ainda iv) favorecer a partilha de conhecimentos e estratégias, bem como o levantamento de questões sobre o que está a ser feito internacionalmente e com que fundamento, promovendo assim a discussão e reflexão, essenciais para a qualidade na educação.

Importa salientar que, as evidências e resultados que emergiram do corpus de análise encontram-se, evidentemente, circunscritas aos contextos em que surgiram, pelo que se torna inviável a generalização das mesmas, apenas permite a transferibilidade dos resultados e a replicabilidade do método/metodologia. Todavia, os contextos e modelos internacionais podem fomentar a introdução de mudanças ao nível pedagógico, melhorando assim a qualidade da oferta educativa em Portugal, desde que devidamente adequadas ao nosso contexto social e cultural, bem como às características e necessidades de cada grupo de crianças.

Finalmente, reconhece-se a importância de realizar investigações futuras nesta área, investir na formação, mudança nos currículos e investir em projetos interventivos em Portugal. Deste modo, a presente revisão sistemática da literatura permite dar pistas para investigações futuras, sobretudo no que respeita à articulação exterior e interior, onde se verifica a escassez de estudos científicos na área. Na verdade, o processo de pesquisa e a amostra dos estudos, permite identificar lacunas nesta área de investigação em alguns países, entre os quais Portugal, evidenciando a escassez de projetos interventivos e investigativos que integram o contexto natureza. De notar que os próprios conceitos *affordances* e *risky play*, não são muito explorados, quer na formação inicial de educadores de infância, quer nas políticas educativas e investigações, pelo que a falta de conhecimento e valoração dos mesmos, pode constituir um fator limitador à promoção de práticas educativas que integram a natureza.

Conclui-se assim que as *Forest/Nature Kindergarten* poderão constituir um modelo de inspiração, que mais do que para uma mudança ao nível da investigação, formação e intervenção educativa, poderão fomentar a reflexão e questionamento por parte dos educadores, no que respeita à sua responsabilidade social e ética de criar oportunidades e experiências significativas, através das quais a criança possa ser, sentir, criar e pensar e tendo-se como objetivo principal, promover infâncias e memórias felizes.

## REFERÊNCIAS

Angotti, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 95–114). Porto Alegre: Artmed.

Assembleia da República. (1997). Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário Da República*, 34, 670–673.

- Bandara, W., Furtmueller, E., Gorbacheva, E., Miskon, S., & Beekhuyzen, J. (2015). Achieving rigor in literature reviews: Insights from qualitative data analysis and tool-support. *Communications of the Association for Information Systems*, 34(Paper 8), 154–204.
- Bardin, L. (2011). *Análise De Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores-perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar Em Educação*, 4, 127–140.
- Bento, G., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - a case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289–302. <https://doi.org/10.1080>
- Bento, G., Costa, J. A., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - a case study in a Portuguese day-care group study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289–302. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1443483>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104.
- Bento, G., Portugal, G., Dias, G., & Oliveira, P. (2019). *Ser(eia) no Jardim*. Aveiro: UA Editora.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*.
- Brown, J. M., & Kaye, C. (2017). Where do the children play?: An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1028–1041.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139–150.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2013). MAECC®: um caminho para mapear investigação. *Indagatio Didactica*, 5(2), 289–299.

- Christiansen, A., Hannan, S., Anderson, K., Coxon, L., & Fargher, D. (2018). Place-based nature kindergarten in Victoria, Australia: No tools, no toys, no art supplies. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 61–75.
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's forest school experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21–40.
- Coe, H. A. (2016). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 374–388.
- Coe, H. A. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian forest kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 374–388.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). /Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, (10).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Elias, M. D. C., & Sanches, E. C. (2007). Freinet e a pedagogia - uma velha ideia muito atual. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 145–170). Porto Alegre: Artmed.
- Elliot, E., & Krusekopf, F. (2017). Thinking Outside the Four Walls of the Classroom: A Canadian Nature Kindergarten. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 375–389.
- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45–53.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim-de-infância*. Universidade de Aveiro.
- García González, E., & Schenetti, M. (2019). Las escuelas al aire libre como contexto para el aprendizaje de las ciencias en infantil. El caso de la Scuola nel BoscoVilla Ghigi. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 16(2), 1–15.
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv : the Scandinavian philosophy of Outdoor recreation. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5(October), 77–92.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 21(1).

Goulart de Faria, A. L. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 277–289). Porto Alegre: Artmed.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.

Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 249–275). Porto Alegre: Artmed.

Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 37–63). Porto Alegre: Artmed.

Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370–385.

Larimore, R. (2016). Defining Nature-Based Preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32–36.

Lysklett, O. B., & Berger, H. W. (2017). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 95–107.

Machado de Araújo, J., & Araújo, A. F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 115–144). Porto Alegre: Artmed.

MacQuarrie, S., Nugent, C., & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 1–23.

Masters, J., & Grogan, L. (2018). A comparative analysis of nature kindergarten programmes in Australia and New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 233–248.

Michek, S., Nováková, Z., & Menclová, L. (2015). Advantages and disadvantages of forest kindergarten in Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 738–744.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nugent, C. L. (2018). Sensory-ethnographic observations at three nature kindergartens. *International Journal of Research and Method in Education*, 41(4), 468–479.

Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A., & Harper, N. J. (2020). Lessons Learned from Norway on Risky Play in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01044-6>

Oliveira-Formosinho, J., Morchida, T., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219–248). Porto Alegre: Artmed.

Ramos, A., M. Faria, P., & Faria, Á. (2014). Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 17–36.

Sando, O. J., & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69(January). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>

Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439–446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>

Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111–129.

Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2020). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>

Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2016). "We Don't Allow Children to Climb Trees": How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–200.

Schneider, J., Peres, P. M. S., Klein, C., Silvestrin, D., Felipe, M. L., Schütz, N. T., ... Kuhnen, A. (2018). Projeto natureza nossa: um relato de experiência. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 15(31), 94–105.

Shea, B. J., Grimshaw, J. M., Wells, G. A., Boers, M., Andersson, N., Hamel, C., ... Bouter, L. M. (2007). Development of AMSTAR: A measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 7, 1–7.

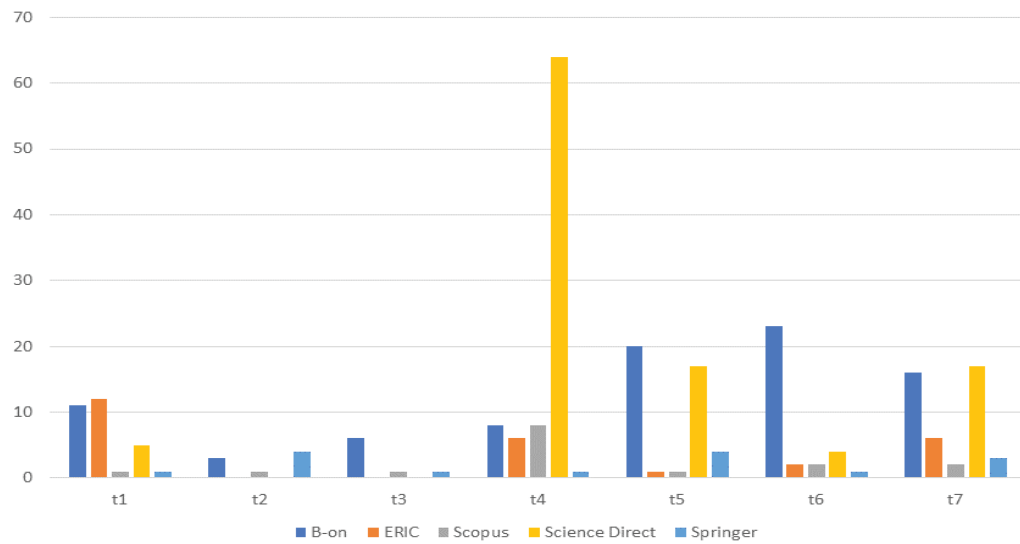
Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65–82.

Waller, T., Sandseter, E. B. H., Wyver, S., Ärlemalm-Hagsér, E., & Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 437–443.

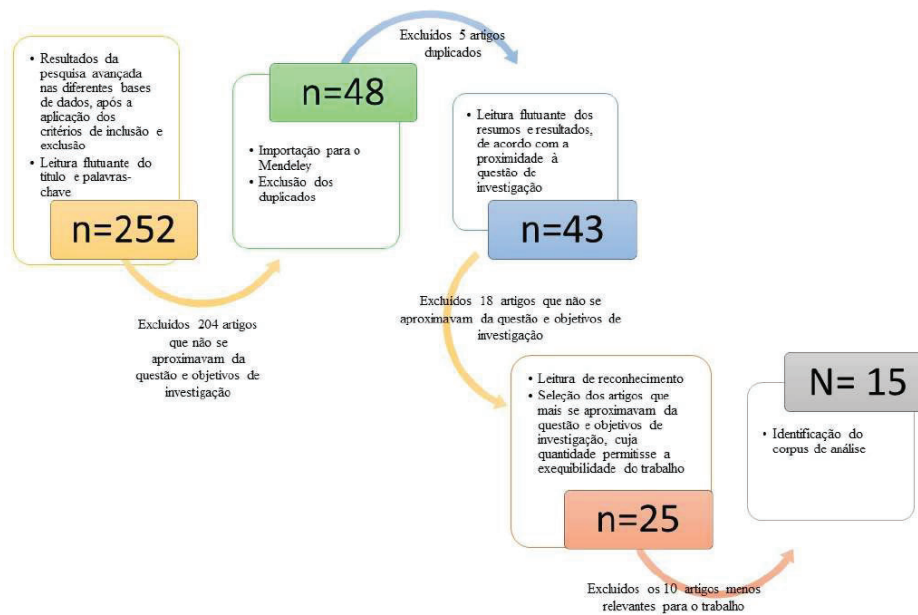
Waters, J., & Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473–483.

### Apêndices

#### Apêndice A - Relação entre os termos de pesquisa e as bases de dados selecionadas



Apêndice B – Matriz Enquadradora do Processo de Triagem e Seleção do Corpus de Análise



## Apêndice C - Identificação do Corpus de Análise

Corpus de Análise	Ano	Autores	Título	Contexto	Revista	Motores de Pesquisa
Artigo 1	2015	MacQuarrie, Nugent e Warden	Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education	Reino Unido Dinamarca Austrália	<i>Journal of Adventure Education and Outdoor Learning</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 2	2016	Larimore	Defining Nature-Based Preschools	EUA	<i>International Journal of Early Childhood Environmental Education</i>	ERIC
Artigo 3	2016	Sandseter e Sando	"We Don't Allow Children to Climb Trees": How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings	Noruega	<i>American Journal of Play</i>	ERIC
Artigo 4	2016	Coe	Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten	Canadá	<i>Journal of Early Childhood Research</i>	ERIC
Artigo 5	2017	Brown e Kaye	Where do the children play? An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play	EUA México	<i>Early Child Development and Care</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 6	2017	Elliot e Krusekopf	Thinking Outside the Four Walls of the Classroom: A Canadian Nature Kindergarten	Canadá	<i>International Journal of Early Childhood Education</i>	Scopus
Artigo 7	2017	Kleppe, Melhuish e Sandseter	Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years	Noruega	<i>European Early Childhood Education Research Journal</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 8	2017	Lysklett e Berge	What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities?	Noruega	<i>Journal of Adventure Education and Outdoor Learning</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 9	2017	Brussoni, Ishikawa, Brunelle e Herrington	Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres	Canadá	<i>Journal of Environmental Psychology</i>	Science Direct
Artigo 10	2018	Masters e Grogan	A comparative analysis of nature kindergarten programmes in Australia and New Zealand	Austrália Nova Zelândia	<i>International Journal of Early Years Education</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 11	2018	Christiansen, Hannan,	Place-based nature kindergarten in Victoria,	Austrália	<i>Journal of Outdoor</i>	Springer

Educação em foco: teoria e prática

		Anderson, Coxon e Fargher	Australia: No tools, no toys, no art supplies		<i>and Environmental Education</i>	
<b>Artigo 12</b>	2018	Nugent	Sensory-ethnographic observations at three nature kindergartens	Dinamarca Finlândia Escócia	<i>International Journal of Research and Method in Education</i>	Scopus
<b>Artigo 13</b>	2020	Sando e Sandseter	Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment	Noruega	<i>Journal of Environmental Psychology</i>	Science Direct
<b>Artigo 14</b>	2020	Sandseter, Cordovil, Hagen, e Lopes	Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners	Croácia Estónia Grécia Noruega Portugal	<i>Child Care in Practice</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
<b>Artigo 15</b>	2020	Obee, Sandseter, Gerlach e Harper	Lessons Learned from Norway on Risky Play in Early Childhood Education and Care (ECEC)	Noruega	<i>Early Childhood Education Journal</i>	Springer

**Apêndice D – Ficha de Leitura**

**Instrumento para Revisão de Literatura**

Ficha de Leitura

<b>Título do Artigo e Autores</b>

<b>Referência Completa (APA6)</b>

<b>Fonte/Base de Dados</b>

<b>Palavras-Chave, Conceitos-chave</b>

<b>Objeto de estudo, Questão de investigação e Objetivos</b>

<b>Paradigma/Enquadramento Epistemológico, Natureza do Estudo, Tipo de estudo</b>

<b>Destaque de citações relevantes</b>

<b>Síntese das ideias principais</b>

<b>Análise crítica</b>

Apêndice E – Matriz/Instrumento de Análise Temática – Relação entre o corpus de análise e os temas e subtemas respetivos

Temas Dominantes e Subtemas								
Forest/Nature Kindergarten								
Corpus de Análise	i) Diferentes Terminologias	ii) Princípios Pedagógicos						iii) Abordagens Teóricas
		i) Papel da natureza	ii) O brincar	iii) Papel da criança	iv) Papel do educador	v) Papel das famílias	vi) Pedagogia	
A1	“outdoor learning”; “nature kindergarten”; outdoor nurseries”; “nature-based learning”	Conceito de natureza; importância da natureza para a aprendizagem			Importância da relação adulto-criança e natureza	Importância do envolvimento da família		O seu impacto no desenvolvimento de práticas <i>outdoor</i>
A2	“forest kindergarten”; “waldkindergartens”; “nature-based early childhood education”; “nature-based preschool”; “nature preschool”; “early childhood	Importância da natureza para a aprendizagem						

Educação em foco: teoria e prática

	environmental education”								
<b>A3</b>	“early childhood education and care”							O seu impacto na promoção do risky play	
<b>A4</b>					Importância da relação adulto-criança e natureza				
<b>A5</b>	“nature kindergarten”	Conceito de espaço e de natureza; importância da natureza para a aprendizagem		Criança como ser ativo e competente					Reggio Emilia; Froebel
<b>A6</b>	“wood kindergartens”; “beach kindergartens”; “bush kindergartens”	Natureza como terceiro educador			Educador como “andaime”, orientador				
<b>A7</b>			Conceito de brincar						
<b>A8</b>	“outdoor play”; “nature preschool”					Importância do envolvimento	Pedagogia de situação ou	O seu impacto no desenvolvimento	Teoria Ecológica de

Educação em foco: teoria e prática

						nto da Família	emergente	nto de práticas outdoor	Gibson
<b>A9</b>		Benefícios da natureza para a criança; conceito de espaço de qualidade	Importância do brincar						
<b>A10</b>	"nature preschool"	"sense of place"	Importância do brincar	Autonomia, Responsabilidade e confiança dada à criança			Flexibilidade e na organização das atividades; currículo emergente; limitações na utilização de outros objetos que não os elementos naturais	O seu impacto na promoção do brincar e do risky play	Montessori e Reggio Emilia
<b>A11</b>	"wood kindergartens"; "beach kindergartens"; "bush kindergartens"		Importância do brincar		Educador como "andaime", orientador		"naked pedagogy"; pedagogia participativa	O seu impacto no desenvolvimento de práticas outdoor	Froebel e Reggio Emilia
<b>A12</b>									

A13			Importância do brincar; tipos de brincar	Criança como ser ativo e competente					
A14			Conceito de brincar						
A15							Aprender-fazendo		Vygotsky, Froebel, Reggio Emilia e Gibson

Corpus de Análise	Temas Dominantes e Subtemas				
	Affordances		Risky Play		
	Definição do conceito	Relação com o espaço natureza	Definição do conceito	Benefícios	Relação com o espaço natureza
A1		Natureza como contexto privilegiado de affordances			
A2					
A3		Natureza como contexto privilegiado de affordances	Perspetiva de Sandseter	Sentimentos positivos na criança; decréscimo de medos e fobias; capacidade de gerir o risco	
A4			Perspetiva de Sandseter	Desenvolvimento e coordenação motores; capacidade de gerir o risco;	Natureza como contexto privilegiado do risky play

				evitar acidentes; Sentimentos positivos na criança; decréscimo de medos e fobias	
<b>A5</b>					Natureza como contexto privilegiado do risky play
<b>A6</b>					
<b>A7</b>			Perspetiva de Sandseter	Desenvolvimento global	Natureza como contexto privilegiado do risky play
<b>A8</b>		Natureza como contexto privilegiado de affordances	Perspetiva de Sandseter		Natureza como contexto privilegiado do risky play
<b>A9</b>	Perspetiva de Gibson		Perspetiva de Sandseter		
<b>A10</b>					
<b>A11</b>		Natureza como contexto privilegiado de affordances			
<b>A12</b>	Perspetiva de Gibson				
<b>A13</b>	Perspetiva de Gibson; Perspetiva de Heft	Natureza como contexto privilegiado de affordances			Natureza como contexto privilegiado do risky play
<b>A14</b>					Natureza como contexto privilegiado do risky play

Educação em foco: teoria e prática

---

<b>A15</b>		Natureza como contexto privilegiado de affordances	Perspetiva de Sandseter	Desenvolvimento global; Sentimentos positivos na criança; decréscimo de medos e fobias; capacidade de gerir o risco	Natureza como contexto privilegiado do risky play
------------	--	--	-------------------------	---	---