



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão

Fátima Regina Jorge

Paulo Silveira



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão

Fátima Regina Jorge

Paulo Silveira

Castelo Branco, outubro de 2019

Lista de autores

Alcina Mendes
Ana Coelho
Ana Fernandes
Ana Filipa Rodrigues
Ana Peixoto
Anabela Antunes
Anabela David
Anabela Macedo Pinto Ferreira Santos
André Comiran Tonon
António Landeiro Lopes
Aparecida de Fátima Andrade da Silva
Armando A. Soares
Carlota Tomaz
Carolina S. Vinagreiro
Cecília Bento
Cesarina Augusto
Clara Ferrão Tavares
Daniela Gonçalves
Deolinda Tavares
Dorinda Rebelo
Douglas Markonne de Souza Santos
Fátima Paixão
Fátima Regina Jorge
Filomena Teixeira
Helena Campos Pinho
Henrique Gil
Ilda Cecília Moreira da Silva
Inês Rosa
Isabel Teixeira
Isabel Alarcão
Jaime Delgado-Iglesias
Joaquim Escola
Joaquim Rocha
José Cláudio Del Pino
José Cravino
José Filipe
José Gomes Thomaz
João Gil
Lucas D. Dias
Lucrecia Helena Loureiro
Marcelo Torre
Manuela Costa
Maria Manuela Abrantes
Maria Paz Hidalgo

Mariette M. Pereira
Mário Macedo
Marta García-Sampedro
Matilde Neto
Noel Gonçalves
Nuno Santos
Paulo Afonso
Paulo Silveira
Pedro Pio
Rafael T. Aroso
Rafaela Louro
Randy Muth
Raquel Correia
Regina Maria Guaragna
Ricardo Zorro
Roberto Peralta
Roberto Reinoso-Tapia
Susana Silveira

Índice

Lista de autores

<u>Prefácio</u>	1
<u>Supervisão na vida das escolas</u>	3
<i>Isabel Alarcão</i>	
<u>Didática das línguas-culturas, supervisão e comunicação multimodal «Ver para crer» ou... ver para pensar, comunicar e agir</u>	11
<i>Clara Ferrão Tavares</i>	
<u>Os programas de português do ensino básico nas práticas dos professores de português</u>	25
<i>Anabela Macedo Pinto Ferreira Santos, Maria Manuela Prata Abrantes</i>	
<u>A escrita criativa colaborativa em língua estrangeira: projeto Storytellers</u>	36
<i>Isabel Teixeira, Ana Peixoto</i>	
<u>Desenvolvimento profissional do professor. Contributo para a compreensão do estado da arte</u>	52
<i>Mário Macedo, Carlota Tomaz, Fátima Paixão</i>	
<u>Avaliação externa em Matemática dos alunos no final do 6º ano de escolaridade e a (des)organização pedagógica das escolas</u>	61
<i>Fátima Paixão, Paulo Silveira, António Landeiro Lopes</i>	
<u>O supervisor coordenador de departamento como agente impulsionador de aprendizagem organizacional</u>	72
<i>Roberto Peralta, Joaquim Escola, Daniela Gonçalves</i>	
<u>Ação transformadora de um exercício de supervisão entre pares na escola</u>	83
<i>Marcelo Torre, Ana Peixoto</i>	
<u>Auto-supervisão, auto-reflexão e auto-observação-autoscopia de uma educadora de infância</u>	91
<i>Matilde Neto, Ana Peixoto</i>	
<u>Supervisão da prática letiva e cultura organizacional: um olhar a partir de relatórios de avaliação externa</u>	104
<i>Ana Fernandes, Joaquim Escola, Daniela Gonçalves</i>	
<u>Exploração de conceitos de Matemática Formal em contextos de aprendizagem de Recreação Matemática</u>	116
<i>Paulo Afonso, Nuno Santos, José Filipe</i>	
<u>Brincar no Jardim Botânico: um projeto com crianças dos 2 aos 6 anos</u>	125
<i>Ana Filipa Rodrigues, Filomena Teixeira, Ana Coelho</i>	
<u>Educação para o desenvolvimento sustentável no domínio das alterações climáticas: a formação de professores do ensino básico</u>	137
<i>Susana Silveira, Filomena Teixeira</i>	
<u>Laboratórios de aprendizagem - a sala de aula do futuro no presente</u>	142
<i>Anabela David e Manuela Costa</i>	
<u>Validating research projects through focus groups: A case study of “Learning Outside the Classroom”</u>	148
<i>Marta García-Sampedro, Randy Muth</i>	

<u>Supervisão colaborativa - Contributo(s) para o desenvolvimento profissional do professor de matemática</u>	
<i>Helena Campos Pinho, Maria Manuela Abrantes, Fátima Regina Jorge</i>	154
<u>Professores do ensino secundário em Angola. (Re)pensar a sua formação</u>	
<i>Joaquim Rocha; Fátima Paixão</i>	169
<u>Ensino híbrido com edmodo: didática aplicada à enfermagem</u>	
<i>Douglas Markonne de Souza Santos, Ilda Cecília Moreira da Silva, Lucrecia Helena Loureiro</i>	178
<u>Elaboração de sequências didáticas investigativas em um curso inicial de professores de química brasileiro</u>	
<i>Aparecida de Fátima Andrade da Silva</i>	187
<u>Resistência a antibióticos: também um problema de educação?</u>	
<i>Carolina S. Vinagreiro, Rafael T. Aroso, Lucas D. Dias, Mariette M. Pereira, Fátima Paixão</i>	200
<u>Avaliação da concepção filosófica de professores e alunos de um programa de pós-graduação em bioquímica, de uma universidade federal brasileira</u>	
<i>Regina Maria Guaragna, André Comiran Tonon, Maria Paz Hidalgo, José Cláudio Del Pino</i>	213
<u>A relação do professor de química com o saber profissional e as repercussões na aprendizagem de estudantes do ensino médio</u>	
<i>José Gomes Thomaz, Aparecida de Fátima Andrade da Silva</i>	219
<u>Contributo do trabalho experimental no resultado dos exames nacionais de física e química.</u>	
<i>Cesarina Augusto, José Cravino, Armando A. Soares</i>	231
<u>Flexibilidade curricular e contextualização de saberes: um projeto interdisciplinar para o Baixo Vouga Lagunar</u>	
<i>Dorinda Rebelo, Deolinda Tavares, Cecília Bento, Alcina Mendes, Inês Rosa</i>	241
<u>O uso da experimentação como ponto de partida para um grupo de investigação inclusiva de pessoas com deficiência intelectual</u>	
<i>Raquel Correia, Anabela Antunes, João Gil, Noel Gonçalves, Rafaela Louro, Pedro Pio, Ricardo Zorro</i>	252
<u>Resultado didáctico del aula invertida para enseñanza de las ciencias en el laboratorio</u>	
<i>Roberto Reinoso-Tapia, Jaime Delgado-Iglesias</i>	257
<u>Análise de estratégias de resolução na justificação de tomadas de decisão na generalização próxima ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico</u>	
<i>Nuno Santos, Paulo Afonso, Henrique Gil</i>	263

Brincar no Jardim Botânico: um projeto com crianças dos 2 aos 6 anos

Play in Botanic Garden: a project with children from 2 to 6 years old

Ana Filipa Rodrigues¹; Filomena Teixeira²; Ana Coelho³

Email: aff_rodrigues@hotmail.com; filomena@esec.pt; ana@esec.pt

¹Capuchinho Vermelho – Creche e Jardim de Infância lda, Portugal

²Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação

de Formadores da Universidade de Aveiro, Portugal

³Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Proporcionar a crianças de 2-6 anos um contacto direto com Natureza, aliando o brincar livre, o desenvolvimento de competências sociais e a sustentabilidade ambiental, à sensibilização das famílias, foi a finalidade de um projeto, realizado durante 8 semanas, no Jardim Botânico, em Coimbra. A avaliação foi realizada através do Diário de Bordo, questionários às famílias, entrevistas às crianças e Escala de Aptidões Sociais (EAS). Os resultados evidenciaram uma maior cooperação e respeito entre as crianças; diminuição dos conflitos; maior capacidade de levantar questões e resolver problemas; maior empatia com o ambiente e conhecimento de elementos naturais; integração no currículo da instituição, do contacto regular com ambientes naturais; consciencialização, por parte das famílias, das vantagens para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, fomentadas por programas de educação outdoor.

Palavras-chave: Crianças, Brincar na Natureza, Sustentabilidade Ambiental, Saúde.

Abstract

To provide 2-6 year olds children with a direct contact with Nature, fostering free play, development of social skills, environmental sustainability, and family's awareness, was the purpose of a project carried out during 8 weeks at the Botanical Garden in Coimbra. The evaluation was carried out through a logbook, family questionnaires, interviews with children and the use of a Social Skills Scale (SSS). As main results it has been identified increasing cooperation and respect among children; less conflict between them; greater ability to raise questions and solve problems; greater empathy with the environment and knowledge of natural elements; integration in the institution's curriculum of regular contact with natural environments; awareness of the benefits to the children well-being and development, fostered by outdoor education programs.

Keywords: Children, Nature Play, Environmental Sustainability, Health

1. Introdução

Em 1978, a Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários, em Alma-Ata, definiu saúde como

“um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 1978: 1).

Surge assim uma forma mais holística e positiva de entender a saúde. A promoção de saúde não é apenas responsabilidade exclusiva do sector da saúde. Toda a população deve assumir um papel ativo na construção de um bem-estar global. Os programas de promoção de saúde devem ter em conta as estratégias referidas na Carta de Ottawa (1.^a Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, em 1986). Estas estratégias abrangem cinco áreas: políticas públicas de saúde, ambiente sustentável, reorientação dos serviços de saúde, competências pessoais e sociais e participação comunitária (OMS, 1986). A saúde e o bem-estar do ser humano estão diretamente relacionados com o ambiente. Um ambiente saudável pode proporcionar benefícios a nível físico, mental e social, enquanto que, a degradação ambiental, provocada por diversos fatores, pode trazer consequências negativas para a saúde. O compromisso de salvaguarda da equidade entre gerações, assente num modelo de desenvolvimento sustentável é cada vez mais um desafio que se coloca às sociedades modernas (EEA, 2015). Por desenvolvimento sustentável, entendemos então, a capacidade de satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a satisfação das necessidades das gerações futuras (Ministério da Educação, 2006). A estratégia Health 2020, da Organização Mundial de Saúde (OMS), valoriza o papel dos ambientes saudáveis, defendendo que as ações a implementar devem considerar a relevância do ambiente para a saúde no geral (DGS, 2015). É necessário combater práticas e estilos de vida pouco saudáveis, proporcionando melhorias na saúde e no bem-estar da população (Crisp et al., 2014). Segundo Morgan e Aleman-Diaz (2016), devemos encarar a saúde e o bem-estar numa perspetiva positiva, criando condições para a saúde, em vez de estratégias para aliviar os problemas. O bem-estar é definido como um estado dinâmico onde o individuo desenvolve o seu potencial ativamente, estabelecendo relações fortes e positivas com os outros, contribuindo para a comunidade (Public Health England, 2013). No dizer de Maranhão (2010), as famílias, instituições educativas e os serviços de saúde são responsáveis pela promoção de saúde e bem-estar das crianças. O processo educativo formal e o não formal, assumem uma grande importância neste sentido e assim, surge o projeto Brincar na Natureza: explorar o jardim Botânico com crianças dos 2 aos 6 anos, realizado no âmbito do Mestrado em Educação para a Saúde. Este projeto liga a prática e preocupações da primeira autora (Educadora de Infância), ao que defende como Educadora para a Saúde, no que respeita ao desenvolvimento, saúde e bem-estar infantil. Brincar na Natureza é uma forma de possibilitar às crianças um desenvolvimento saudável, holístico e feliz. Pretendeu-se contrariar a realidade da maioria das crianças pequenas, que vê as suas experiências do dia-a-dia confinadas a espaços fechados e estruturados pelas pessoas adultas, onde o brincar livre e o contacto com a Natureza quase não existem (Figueiredo, 2010).

2. Contextualização teórica

Este projeto surgiu com a intenção de proporcionar às crianças de creche e jardim de Infância, um contacto e exploração direta da Natureza, permitindo aliar o brincar livre, o desenvolvimento de competências sociais e a sustentabilidade ambiental, à sensibilização das famílias para a importância desta conexão. São cinco as bases que o fundamentam: i) o modelo Salutogénico de Antonovsky que se caracteriza por ser um processo focado na promoção de saúde, capacitando as pessoas e promovendo a sua capacidade de superação (Lindstrom & Eriksson, 2008); ii) a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, cuja relação com a educação para a saúde surge através de um diálogo horizontal entre educador/a e indivíduo, e contribui para a construção da autonomia do sujeito para o desenvolvimento da saúde individual e coletiva (Salci et al., 2013); iii) a Carta de Ottawa (OMS, 1986) e suas estratégias de referência para a construção de programas de promoção de saúde e a Carta de Sundsvall (OMS, 1991) que vem reconhecer que a saúde e o bem-estar do ser humano estão intimamente ligados ao ambiente; iv) o brincar livre na natureza: brincar assume

um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança e é reconhecido como um direito fundamental pela Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989). É através do brincar que crianças pequenas estabelecem laços e interação com o mundo à sua volta (Ginsburg, 2007); v) e Forest Kindergarten, conceito que surgiu na Escandinávia, baseado no princípio de vida ao ar livre, envolvendo ativamente as crianças no mundo natural, brincando com o que a Natureza possui (Coelho et al., 2015). Baseia-se no desenvolvimento da autonomia e cooperação das crianças, fomentando uma atitude responsável e de proteção do ambiente (Moore & Marcus, 2008).

O contacto com a Natureza influencia a forma como as crianças aprendem. Uma aprendizagem em contexto natural proporciona experiências diretas com o ambiente, tornando-as mais interessantes e de fácil compreensão (Moss 2012, Erikson & Ernest 2011). A criança vai desenvolver, de forma diferente, as suas competências a nível cognitivo (excelente conhecimento e capacidade de compreensão); afetivo (atitudes, valores, crenças e autoconceito); físico e comportamental (fitness, comportamento pessoal e social); interpessoal e social (comunicação, liderança e trabalho em equipa). No que diz respeito às competências sociais, Bixler, Floyd e Hammitt (2002) afirmam que o brincar e explorar em contexto natural proporcionam desafios e interações positivas, assim como desenvolvem o autocontrolo e a autodeterminação. Para Moss (2012), crianças que aprendem em ambiente outdoor, aprendem mais, compreendem mais, sentem-se melhor, comportam-se melhor, trabalham de forma mais cooperativa e são fisicamente mais saudáveis. Mustapa, Maliki e Hamzah (2015) referem, ainda, a existência de benefícios no domínio espiritual da criança. De facto, a aptidão social é um aspeto de grande relevância quando as crianças brincam, influencia não só a forma como o fazem, mas também a forma como aprendem e sentem a experiência. Para Botelho (2012), competências sociais são os atributos pessoais facilitadores da interação social e que vão possibilitar, ao indivíduo, responder de forma adequada e ajustada aos estímulos e desafios da vida. Segundo o Manual de identificação e promoção da resiliência em crianças e adolescentes da OMS, as crianças resilientes são mais sensíveis no contacto com outros/as e geram respostas mais positivas. São ativas, flexíveis e adaptáveis, apresentando como qualidades a capacidade para responder prontamente a qualquer estímulo, para comunicar facilmente, para gerar empatia e afeição e para apresentar um comportamento “pró-social” (Munist et al., 1998). A Educação Pré-Escolar assume, segundo Vale (2009), um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como é o caso da autoconsciência, controlo de impulsos, empatia, cooperação, e resolução de conflitos. Por outro lado, níveis inadequados destas competências podem potenciar problemas de saúde como obesidade, violência ou consumo e abuso de substâncias psicoativas (Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

Bilton, Bento e Dias (2017) defendem que as crianças devem ter oportunidades de brincar no exterior, enfrentando novos desafios e aventuras, fugindo ao tradicional modelo de educação, em que predominam as atividades propostas pelas pessoas adultas. O ambiente outdoor assume assim um papel fundamental e os programas que facilitam espaço à criança para se reaproximar do meio natural, explorando, experimentando, aprendendo, observando, compreendendo e estabelecendo uma relação forte com a Natureza, devem constituir-se como prioritários. Num contexto em constante mudança e imprevisível, as crianças aprendem a levantar questões, a resolver problemas e a desenvolver o espírito crítico. Para além dos benefícios ao nível do desenvolvimento, bem-estar e saúde, importa referir as vantagens que a ligação Criança-Natureza proporciona relativamente à proteção e sustentabilidade ambiental. Experiências intensas na Natureza, durante a infância, criam bases para o desenvolvimento, no futuro, de atitudes positivas face ao ambiente (conclusões de um relatório publicado pelo Conselho de Saúde Holandês - RMNO, 2004).

Os/as educadores/as devem facilitar a construção de confiança, incentivar novos desafios e escolhas que permitam uma maior aprendizagem e segurança. Malone, Birrel, Boyle e Gray (2015) defendem que o/a educador/a deve conhecer o seu papel e as mensagens que o seu próprio comportamento vei-

cula às crianças. Cada intervenção sua pode perturbar ou apoiar a criança na superação de obstáculos (Bilton, Bento & Dias, 2017). Cabe à pessoa adulta garantir um ambiente seguro, mas que possibilite à criança correr riscos, de forma a não perder determinadas experiências (Pound, 2014).

3. Metodologia

3.1. Questão de investigação e objetivos

Ao analisar o tempo que as crianças passam no exterior, bem como a qualidade deste espaço, no que respeita a elementos naturais, na instituição que frequentam, constatou-se a necessidade e premência de implementar um projeto que lhes possibilitasse um contacto e exploração direta da Natureza, permitindo aliar o brincar livre, o desenvolvimento de competências sociais e a sustentabilidade ambiental, à sensibilização das famílias. Partindo da questão “o brincar livre na natureza promove uma relação positiva da criança com os elementos naturais, bem como oportunidades de socialização significativas?”, este projeto centra-se em três eixos fundamentais: i) A relação da criança com elementos naturais; ii) as oportunidades de socialização em contexto natural; e iii) a compreensão e desconstrução das perceções que as famílias têm sobre o brincar em contextos naturais, permitindo uma maior compreensão da problemática. O projeto teve como objetivo geral aumentar, na criança, o conhecimento e atitudes de proteção face ao ambiente e desenvolver as suas competências pessoais e sociais através do brincar livre na Natureza. E como objetivos específicos: i) contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, ajudando-as a perceber os benefícios que proteger e cuidar do Ambiente traz para a sua própria saúde e bem-estar; ii) proporcionar uma forte empatia com o meio natural através da exploração e descoberta de elementos naturais (plantas, animais, sons, odores...); iii) despertar comportamentos e atitudes positivas perante o Ambiente, compreendendo a importância dos recursos naturais e sua preservação; iv) desenvolver a cooperação e o respeito pelas pessoas, assim como o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas e de questionar os fenómenos da Natureza através da sua observação e participação direta; v) envolver as famílias no Projeto, desconstruindo estereótipos e sensibilizando-as para a importância e vantagens de uma Educação na Natureza.

3.2. Participantes

O projeto envolveu crianças entre os 2 e os 6 anos que frequentavam uma instituição privada no Concelho de Coimbra. As crianças nesta faixa etária encontram-se numa fase especial da sua vida, um momento excecionalmente propício à aprendizagem; São crianças residentes em meio urbano, com poucas possibilidades de explorar, diariamente, contextos naturais. O espaço exterior da Instituição que frequentam é limitado e não possui elementos naturais. O local para a realização do projeto foi gentilmente cedido pelo Jardim Botânico da Universidade de Coimbra e o transporte assegurado pela Junta de Freguesia de S. Martinho do Bispo e Clube Desportivo Vigor da Mocidade, em resultado de parcerias, determinantes para a sua concretização.

3.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados no estudo - questionários às famílias, entrevistas às crianças, diário de bordo, Escala de Aptidões Sociais (EAS) e registo fotográfico - tiveram por base a convicção de que

para melhor compreender as ações, experiências e percepções das crianças, é necessário entrarmos no seu mundo, assumindo uma postura próxima delas, escutando-as, observando-as e estabelecendo diálogos com elas (Engdahl, 2015). A observação dos comportamentos das crianças foi uma constante em todas as sessões.

O questionário realizado inicialmente às famílias teve como objetivo compreender melhor o seu posicionamento e entendimento sobre a importância do contacto com a Natureza no desenvolvimento e bem-estar da criança. Foi constituído por três grupos de questões. No primeiro grupo foram apresentadas 6 questões sobre a percepção da importância do brincar na Natureza. O segundo grupo foi dividido em duas secções: uma com quatro perguntas e outra com duas, todas relativas à frequência de contacto com a Natureza. Por último, no terceiro grupo existiam três questões de resposta aberta que pretendiam registar os motivos que as famílias acreditam ser responsáveis pela alienação da Natureza. No questionário final, o último grupo foi substituído por questões de avaliação do projeto.

A entrevista realizada a cada uma das crianças teve como principal objetivo perceber as ideias que têm sobre a Natureza e a forma como se relacionam com ela. Dividiu-se em cinco grupos, cada um deles representativo de uma categoria. O Grupo I foi constituído por cinco questões de resposta aberta e diz respeito às experiências na Natureza. O Grupo II, com oito questões, relacionou-se com o gosto pela Natureza. O Grupo III, pretendeu avaliar a empatia por outros seres vivos e foi constituído por cinco questões. No Grupo IV, as cinco questões relacionam-se com o sentido de pertença e por último, o Grupo V, foi constituído por 4 questões sobre o sentido de responsabilidade.

A Escala de Aptidões Sociais (EAS) é parte integrante das Escalas Comportamentais para Crianças em Idade Pré-Escolar – PKBSpt. Estas escalas resultaram da tradução e adaptação do *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS -2*, para a língua portuguesa por Gomes, Pereira e Merrel, em 2009 (Gomes & Pereira, 2014). A EAS encontra-se validada para a população portuguesa e apresenta alta consistência interna. É constituída por 29 itens, divididos por três dimensões: cooperação social, interação social e autonomia social.

O registo fotográfico, utilizado como forma de documentar as diversas sessões do projeto, proporcionou a reflexão das pessoas adultas envolvidas. Assumiu também um papel fundamental na partilha com as famílias, envolvendo-as e permitindo-lhes o conhecimento do que faziam as crianças no Jardim Botânico.

O diário de bordo, por sua vez, foi utilizado como forma de registar o dia-a-dia do projeto, permitindo refletir sobre as práticas com vista à sua melhoria.

3.4. Atividades realizadas no projeto

Inicialmente houve uma sessão com toda a equipa educativa, onde foram explicitados os objetivos do projeto, o modo como se ia desenvolver, o papel das educadoras e auxiliares que estariam no terreno, a par de outros aspetos práticos. Na semana seguinte realizou-se uma sessão destinada às famílias onde, para além da informação sobre o projeto, incluindo aspetos práticos, se pretendeu sensibilizar pais e mães para a importância do brincar na Natureza. Ambas as sessões contemplaram uma pequena atividade, onde cada participante selecionou uma imagem relacionada com a sua perspetiva de educação, o que mais valorizava na educação das crianças, o que mais valorizava como valores no crescimento das crianças, tendo mencionado o porquê da sua escolha. No que diz respeito às sessões na mata do Jardim Botânico, com as crianças, o projeto deixando que cada sessão fosse guiada e construída pelo próprio grupo e pela sua curiosidade. As atividades que surgiram ao longo das sessões, sempre através do brincar livre das crianças, explorando todo o meio envolvente,

foram registadas em diário de bordo. Logo na primeira sessão, estabeleceram-se com as crianças, cinco orientações base para brincar na natureza, a saber: i) Respeitar a Natureza (não “magoar” os animais, não arrancar/pisar plantas, não estragar as “casas” dos animais...); ii) Respeitar as indicações das pessoas adultas que as acompanhavam - educadoras e assistentes operacionais – no que respeita a questões de segurança, espaços que podem ou não ser usados,...; iii) ser simpático/a e amigo/a dos e das colegas; iv) não se afastar do grupo para locais onde não seja visto/a ou não veja os/as colegas e/ou pessoas adultas; v) Divertir e brincar! A riqueza do espaço, a dinâmica da própria Natureza que, não sendo estanque permitiu experiências muito variadas, as motivações e interesses das próprias crianças, bem como a sua fantástica criatividade, permitiram vivências diversificadas. Da parte da manhã as crianças tinham à sua disposição para brincar, apenas aquilo que lhes era proporcionado pela Natureza, enquanto que, da parte da tarde, podiam recorrer ao baú dos materiais, que continha copos graduados, recipientes de vários tamanhos, varetas, fita métrica, funil, bússola, binóculos, lupas, óculos de proteção, pinças, entre outros. Os espaços e caminhos a percorrer, em cada momento, foram sempre escolhidos pelas próprias crianças. As atividades que surgiram foram bastante variadas, tais como, observação de insetos, audição de sons, exploração das cores e cheiros das flores, descoberta de trilhos, observação das paisagens sobre a cidade, proporcionadas pelo miradouro, observação das árvores e frutos do pomar, bem como a sua mudança de cor, textura e consistência, exploração dos frutos encontrados no chão. Jogos de faz-de-conta usando elementos naturais: paus para fogueiras, espadas, varinhas mágicas, material de maquilhagem; terra e água para os bolos, gelatina, carne, sopa e comida no geral... Realização de “concertos” musicais com utilização de folhas, bambus e pedras. Recolha e medições da água, utilizando copos graduados e recipientes; experimentação e verificação do resultado tendo permitido, por exemplo, a exploração de conceitos como cheio/vazio; recolha de pequenos elementos naturais para levar para a creche e/ou casa; exploração das plantas - árvores e arbustos - utilizando lupas, observação de pássaros e borboletas utilizando binóculos; realização de piqueniques, onde as crianças escolhiam o lugar para a sua realização. Algumas das questões levantadas pelas crianças, durante as atividades em que se envolviam, foram aproveitadas para a criação de projetos em contexto de sala. As crianças foram acompanhadas por duas educadoras responsáveis e uma assistente operacional em regime de rotatividade, para que todas as funcionárias da instituição tivessem oportunidade de contactar com o projeto. A postura assumida pelas educadoras permitiu sempre a liberdade de escolha das crianças, incentivando a sua autonomia, encorajando a descoberta e a resolução de problemas.

4. Resultados

No que diz respeito à entrevista realizada às crianças, verificou-se que as experiências diretas com o ambiente, torna a aprendizagem mais interessante e de fácil compreensão (Moss 2012, Erikson & Ernest 2011). Todas as crianças afirmaram que costumam brincar “lá fora”. Numa fase inicial, quando questionadas sobre “o que é a Natureza”, algumas responderam que “não sabiam” (n=7) e as restantes dividiram-se entre “os animais”, “nuvens”, “céu”, “sol”, “mãe”, “pai”, “pássaros”. No final, quando confrontadas com as mesmas questões, apenas 3 crianças reponderam que “não sabiam”. As restantes respostas dividiram-se entre “árvores”, “animais”, “pais”, “pedras”, “água”, “folhas”, “meninas e meninos”, “frutos”, “flores”, “bambus”, “borboletas”, “minhocas”, “pombas”, “árvores com flores”, “árvores com frutos”, “céu”, “amigos”, “comida para os animais”. A maioria das questões do Grupo II, relacionadas com o gosto pela Natureza, foram respondidas de forma afirmativa. Apenas na questão 7 – “Gostas de mexer na terra e ficar com as mãos sujas?” - e na questão 8 – “Gostas de brincar “lá fora” quando está mau tempo?” – se constatou que algumas responderam que “não gostam de ficar

com as mãos sujas” (n=7) e que “não gostam de brincar “Lá fora” quando está mau tempo” (n=5). Após a realização do projeto, somente duas crianças continuam a “não gostar de ficar com as mãos sujas” e uma a “não gostar de brincar “lá fora” quando está mau tempo”. O grupo III - Empatia pelas criaturas – revela que, para a maioria das crianças, a empatia já era uma realidade, no entanto, na questão 2, verificou-se inicialmente que n=3 crianças afirmaram “não ficar tristes quando um animal se magoava” e n=5 crianças, na questão 3 deste grupo, “não gostavam de mexer em animais e plantas”. No final do projeto, todas as respostas foram positivas. No que diz respeito ao sentido de pertença (Grupo IV), antes do projeto iniciar, verificou-se que n=3 crianças afirmavam que “os meninos e as meninas não fazem parte da Natureza”; n=10 crianças acreditavam que “podemos viver sem plantas” e n=9 “sem animais”; n=6 “tinham medo de estar na floresta”. No final do projeto, apenas n=1 criança afirmou que “podemos viver sem animais e plantas”, e “o medo de estar na floresta” diminuiu para n=4 crianças em vez de n=6 iniciais. Por último, no grupo V – Sentido de responsabilidade, n=13 crianças responderam inicialmente que “podiam arrancar flores quando lhes apetecia” e n=6 que “podiam fazer mal aos animais”. Quando questionadas sobre o assunto, no final do projeto, apenas n=1 continuou a afirmar que “pode arrancar flores quando lhe apetece” e todas acreditavam que “não podem fazer mal aos animais”. Ao brincarem em ambiente outdoor, as crianças vão aprender mais sobre a Natureza e vão compreendê-la melhor, tal como afirma Moss (2012).

A Subescala de Aptidões Sociais, depois de analisada, permitiu compreender que existe uma correlação positiva e forte entre os valores iniciais e finais, de cada uma das três dimensões (Cooperação Social, Interação Social e Autonomia Social). Assim, no que respeita a aptidões sociais, houve a registar uma evolução positiva no desenvolvimento das crianças. Também a observação de comportamentos das crianças ao longo das sessões permitiu registar diversas competências sociais adquiridas ou fortalecidas.

As famílias, quando questionadas em relação aos “principais motivos para as crianças não brincarem no exterior com frequência”, indicaram maioritariamente três: n=14 famílias referiram “os horários” (trabalham muitas horas, rotinas...); n=13 famílias indicam a “falta de condições” (viver em prédios, não haver espaços naturais perto, espaços com pouca qualidade, falta de segurança...). Algumas famílias (n=7) defendem que “o aumento da utilização da tecnologia pelas crianças diminui o interesse destas por brincadeiras no exterior”. Numa fase inicial, n=10 delas afirmaram que “não existem instituições/entidades na comunidade onde vivem que proporcionem programas para famílias e crianças poderem brincar em espaços naturais”, enquanto que, no final, apenas n=7 responderam negativamente. Quando questionadas em relação à “frequência atual, com que o/a seu/sua educando/a brinca em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) durante a semana, focando-se no dia-a-dia familiar”, verificou-se que houve um aumento no número de vezes que as crianças passaram a brincar neste contexto. Na questão “com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) ao fim de semana?”, deparamo-nos novamente com o aumento do número de vezes que as crianças passam a brincar na Natureza.

Na perspetiva das famílias esta iniciativa contribuiu, em primeiro lugar, para “uma maior empatia da criança em relação ao ambiente”, “explorar e conhecer elementos naturais”, com todas as famílias a responderem afirmativamente. É registado “um maior bem-estar das crianças” (n=17 famílias responderam positivamente), seguido do “desenvolvimento de atitudes positivas e de proteção ao ambiente”, com n=16 famílias a apontar este ponto como um benefício do projeto. Houve famílias (n=12) que assinalaram “contributos no desenvolvimento de aptidões sociais”, assim como na “cooperação e respeito entre as crianças”. Em relação a “contribuir para melhor a saúde da criança” houve uma grande divisão de opiniões, com n=9 famílias a defender que sim e n=9 a dizer que não.

Quanto ao “desenvolvimento do espírito crítico” e a “capacidade de resolver problemas”, n=10 famílias consideram que “houve melhorias”, enquanto n=8 dizem que “não”.

A observação realizada em cada sessão permitiu uma melhor compreensão e leitura do comportamento das crianças quando brincam em contexto natural. O diário de bordo permitiu sintetizar os registos dessa observação. Alguns dos resultados observados encontram também expressão nas próprias entrevistas realizadas às crianças e na diferença entre as respostas dadas na fase inicial (em que o contacto com a Natureza não era tão forte) e, mais tarde, na fase final, após a realização do projeto. Um dos aspetos mais vincado foi a capacidade crescente de identificação de elementos que fazem parte da Natureza, a sua utilização nas brincadeiras e o aumento de vocabulário com ela relacionado. Registou-se ainda uma evolução positiva no que diz respeito ao “gosto pela Natureza”, “empatia pelas criaturas”, “sentido de pertença e sentido de responsabilidade”, onde, em apenas oito semanas, foi notória a modificação de comportamento e respeito das crianças face ao ambiente que as envolvia demonstrado através de expressões simples ditas entre elas como “não podemos arrancar as plantas”, “só podemos brincar com as folhas soltas”, “não pisem as formigas”, ou “encontrei um caracol sem cabeça”. Este resultado permite compreender a importância do contacto com o meio natural no que diz respeito também à conservação e defesa do ambiente, tal como refere o relatório publicado pelo Conselho de Saúde Holandês (RMNO, 2004) que defende que experiências intensas na Natureza, durante a infância, criam bases para o desenvolvimento, no futuro, de atitudes positivas face ao ambiente.

Também a capacidade de levantar questões e encontrar respostas foi observada em vários momentos, como por exemplo numa situação em que uma abelha apareceu no chão, sem conseguir esvoaçar. As crianças aproximavam-se, observavam com atenção, “perguntavam o que teria acontecido”, “porque é que ela não conseguia voar”, “onde estavam as outras abelhas”. E entre elas encontravam justificações: “talvez tenha as asas molhadas”, “se calhar tem uma asa partida”, “precisa de comer para ter força”. Desta situação surgiu um novo projeto sobre as abelhas para explorar em sala. Na impossibilidade de passar toda a semana na Natureza, a riqueza das descobertas que as crianças realizam no exterior pode e deve ser aproveitada e transportada para contexto de sala, continuando a explorar as situações/temas, aproveitando o interesse e motivação das crianças, que realizam assim aprendizagens muito mais significativas.

A subescala utilizada para medir a evolução das aptidões sociais das crianças foi um bom instrumento para sintetizar resultados mas foi através da observação dos comportamentos das crianças ao longo das sessões que foi possível ver a sua enorme evolução. A cooperação entre as crianças que se auxiliavam entre si a subir e a descer percursos ou escadas, a atravessar passagens irregulares, ou simplesmente quando algumas estavam cansadas e precisavam de um incentivo para continuar, foi um dos aspetos mais significativos e crescentes ao longo do projeto. A proteção das crianças mais velhas às mais novas, tentando passar regras de segurança ou apenas motivar para comportamentos “amigos” da Natureza também esteve presente. Muitas vezes se ouviu “não podes pôr isso na boca, não podemos pôr as coisas que estão no chão na boca!”, “não podes ir para aí porque os adultos têm de ver primeiro se não há perigo” (quando nos deslocávamos a espaços novos, as educadoras e assistente operacional, faziam o reconhecimento da área de modo a localizar potenciais perigos e fazer a sensibilização necessária). Crianças que habitualmente na instituição não brincam juntas, aproximaram-se mais nas brincadeiras e faziam convites entre si para novas explorações ou apenas para ver algo que lhes chamava a atenção. Muitas vezes as crianças definiam objetivos comuns e trabalhavam em equipa para os atingir, como por exemplo para encontrar insetos ou descobrir flores de várias cores. O saber esperar pela sua vez e respeitar o espaço do outro também foram competências que as crianças desenvolveram nas explorações que elas próprias propunham. Estes resultados vão

ao encontro de Bixler, Floyd e Hammitt (2002) quando afirmam que o brincar em contexto natural proporciona desafios e interações positivas.

A motivação e atenção com que se envolviam nas explorações e brincadeiras é outro aspeto a sublinhar, assim como a iniciativa que tinham para as iniciar. O facto de não serem guiadas, deu-lhes liberdade, autonomia e imaginação para utilizarem, à sua maneira, o espaço e os recursos disponíveis. O jogo simbólico tornou-se mais rico. A utilização de elementos naturais que não eram limitadores da imaginação, proporcionou o aparecimento de “histórias” mais elaboradas, conversas com utilização de vocabulário específico para cada tema. Foram várias as brincadeiras de faz-de-conta que surgiram, desde monstros e crocodilos, fogueiras e confeção de alimentos, mágicos e feiticeiros, pássaros e dragões, salão de beleza com direito a maquilhagem de produtos naturais, entre outros. A utilização dos materiais naturais ao sabor da sua imaginação, permitiu atribuir-lhe diferentes sentidos e significados, explorando-os de diversas formas e mobilizando saberes de várias áreas de conteúdo (Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação, Formação Pessoal e Social).

Os conflitos entre crianças foram praticamente inexistentes durante o tempo em que se encontravam no Jardim Botânico. A dimensão do espaço, a variedade de recursos disponíveis e a cooperação que se estabeleceu entre as crianças podem ajudar a justificar esse facto. As crianças tinham, como se referiu, acesso a alguns materiais de exploração como bússolas, binóculos, recipientes, medidores, pinças, fitas métricas, tubos de ensaio, entre outros. O uso que lhes davam era variado. Nos dias em que a Natureza permitia a existência de água, foram explorados conceitos de medida, enchendo e medindo recipientes em busca de qual levava maior ou menor quantidade de água. Com as fitas métricas as crianças mediam também a largura dos troncos das árvores, o tamanho dos paus... e faziam comparações. Foram também realizadas medições da sua altura, com a utilização apenas de paus e pedras (para marcação).

De uma forma geral, quando confrontadas com a questão “o que gostas de fazer quando estás lá fora?” a resposta foi maioritariamente “brincar”. Esse brincar permite-lhes liberdade de movimentos, liberdade de pensamento, liberdade para se expressarem, criarem e fazerem as suas próprias escolhas, liberdade para construir o próprio conhecimento, ao seu ritmo...liberdade para sorrirem e crescerem felizes.

No que diz respeito às educadoras que acompanharam o grupo, mostraram-se muito satisfeitas com a experiência, assim como a diretora da instituição que pretende dar continuidade ao projeto nos anos letivos seguintes. Foi questionado às educadoras “o que mudou na sua prática com a realização deste projeto?”, tendo elas referido “uma maior capacidade de observação de comportamentos sem intervir ou direcionar a aprendizagem das crianças, esperando que a iniciativa partisse delas”; “maior tolerância aos riscos e desafios que as crianças encontram no espaço natural, sem adotar uma postura de superproteção, dando espaço às crianças para resolverem os problemas por si”. Foi também referido “um sentimento de maior bem-estar durante as sessões” e “fortalecimento dos laços estabelecidos com as crianças”.

5. Conclusões

Ao concluir este projeto de intervenção tem-se consciência que o papel de todas as pessoas e entidades que nele participaram foi essencial para a sua realização, e a certeza que é possível realizar projetos como este, com recurso a parcerias e sem custos financeiros adicionais. Consideramos fundamental que tanto a equipa educativa como as famílias sejam sensibilizadas para a temática, antes da implementação deste tipo de projetos. A postura e intervenção das educadoras, a sua mo-

tivação, a forma como reagem às diversas situações no exterior, têm influência no bem-estar e nas experiências vividas pelas crianças. Bilton, Bento e Dias (2017) afirmam que em contexto exterior, a observação e reflexão devem ser constantes, de forma a recolher informação e/ou levantar questões que progressivamente permitem melhorar a ação educativa.

As famílias aderem bem a projetos desta natureza, reconhecem o seu contributo para o bem-estar e desenvolvimento das crianças apelando à sua continuidade. Neste projeto, n=17 famílias avaliaram-no como “muito bom” e n=1 como “bom”, referindo muitas vezes “o entusiasmo das crianças, naquele dia, no caminho para a instituição e, no final do dia, querendo contar as experiências vividas”. O facto de as famílias poderem acompanhar o projeto através do grupo e da página de Facebook criados para o efeito e onde eram partilhadas as fotos e descrita cada uma das sessões, ajudou a que estas se sentissem parte dele e se mantivessem motivadas durante as oito semanas. O grupo era restrito às famílias das crianças participantes, enquanto a página foi seguida por 239 pessoas. Ao contrário do esperado, não foi encontrada oposição à ida das crianças para o Jardim Botânico com condições atmosféricas menos favoráveis, nem reações negativas à roupa suja ou possíveis acidentes que pudessem acontecer. As famílias mostraram-se também disponíveis para adquirir o vestuário adequado às condições atmosféricas, pelo que a utilização de galochas e roupa impermeável em dias de chuva não foi um problema, reforçando a ideia que se trabalharmos com as famílias, estabelecendo com elas uma relação de confiança, e lhes dermos as bases para compreenderem os benefícios que este tipo de iniciativa possibilita ao desenvolvimento e bem-estar das crianças, os receios são ultrapassáveis e ganhamos o seu apoio.

As crianças continuam a demonstrar um grande interesse por animais e elementos naturais que vão surgindo no pequeno espaço exterior da instituição. Muitas vezes brincam ao “faz-de-conta que estamos no Jardim Botânico” e utilizam, frequentemente, vocabulário ligado à Natureza. Alguns desenhos das crianças são representativos dos momentos vividos neste projeto.

As descobertas realizadas no exterior podem ser aproveitadas e transportadas para contexto de sala, continuando a explorar situações/temas, aproveitando o interesse e motivação das crianças proporcionando-lhes, assim, aprendizagens mais significativas; Assim, acreditamos que é fundamental que educadores e educadoras saiam das suas salas com as crianças, proporcionando-lhes o contacto com espaços naturais, observem-nas, conheçam e respeitem as suas capacidades, deixem-nas explorar, inovar, arriscar...deixem-nas brincar e crescer próximas do ambiente natural, com todos os benefícios que essa aproximação possibilita ao seu desenvolvimento e bem-estar. É fundamental ajudar as crianças a perceber de que forma podem proteger e cuidar do Planeta, e os benefícios que isso traz para a sua própria saúde, promovendo o desenvolvimento de competências que permitam a transposição de valores para atitudes. As instituições educativas têm de assumir o seu papel e criar oportunidades para que todas as crianças possam aprender e disfrutar do contacto com a Natureza. Também as instituições de formação de educadores/as e professores/as terão de estar atentas aos novos desafios, passando a valorizar nos currículos de formação inicial, contínua e pós-graduada, a abordagem e vivência in loco de experiências na Natureza.

O facto de as sessões na mata do Jardim Botânico serem apenas uma vez por semana condicionou a possibilidade de maior vivência das crianças no local pois, apesar de haver continuidade em contexto de sala, a riqueza das descobertas e desafios que o exterior possibilita, não é comparável. Apesar da curta duração, realça-se, no entanto, os ganhos para o grupo de crianças que participaram, para as famílias, educadoras e assistentes operacionais. Acreditamos que será de todo o interesse os programas deste tipo serem de longa duração e com maior frequência. Também os benefícios que podem ver investigados englobam diversas áreas. Por limitações de tempo e recursos, focamos o projeto na empatia e conexão com o meio envolvente e em competências sociais que servirão de base para um desenvolvimento da resiliência. No entanto existem benefícios a nível físico (dimi-

nuição do sedentarismo, aumento da atividade física), e de aprendizagem nas mais variadas áreas de conteúdo (Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação, Formação Pessoal e Social) que devem ser estudadas de forma a perceber qual a importância real que projetos de educação outdoor proporcionam à vida das crianças, e de forma podem ser implementados.

Referências

- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.
- Bixler, R., Floyd, M. & Hammit, W. (2002). *Environmental socialization – quantitative tests of the childhood play hypothesis*. *Environment and Behavior*, 36 (6), 797-818. DOI: 10.1177/001391602237248.
- Botelho, A. (2012). *O treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., 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. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.585
- Crisp, L., Berwick, D., Kickbusch, I., Bos, W., Antunes, J., Barros, P. & Soares, J. (2014). *Um futuro para a saúde – todos temos um papel a desempenhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DGS (2015). *Plano nacional de saúde- revisão e extensão a 2020*. Acedido a 1 de junho de 2018, em <http://pns.dgs.pt/files/2015/06/Plano-Nacional-de-Saude-Revisao-e-Extensao-a-2020.pdf>
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 347-366. doi:10.1007/s13158-015-0149-6
- EEA (2015). *The european environment - state and outlook 2015: synthesis report*. Copenhagen: European Environment Agency. Acedido a 1 de novembro de 2018, em <http://www.eea.europa.eu/soer-2015/synthesis/report>
- Erickson, D. & Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. NACC Newsletter, 97-100.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 35-37
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119 (1). DOI:10.1542/peds.2006-2697
- Gomes & Pereira (2014). *Escalas comportamentais para crianças em idade pré-escolar – PKBSpt: manual*. Aveiro: UA Editora
- Jones, D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105/11 2283-2290
- Lindstrom B. & Eriksson, M. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health Promoting* 23 (2), 190-9.
- Malone, K., Birrel, C., Boyle, I. & Gray, T. (2015). *Wild nature play-Researching OOSH in the Bush*. University of Western Sydney. Acedido a 5 de novembro de 2018 em http://www.uws.edu.au/cer/research/research_reports
- Maranhão, D. (2010). Saúde e bem-estar das crianças – uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. *ANAIS do I seminário nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, Brasil
- Ministério da Educação (2006). *Educação para a cidadania: guião de educação para a sustentabilidade - Carta da Terra*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido a 1 de novembro de 2018, em <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/ECTG-EducCidadania-2006.pdf>
- Moore, R. & Marcus, C. (2008). Healthy planet, healthy children: designing nature into the daily spaces for childhood. In S. Kellert, J. Heerwagen & M. Mador (Eds.), *Biophilic design: the theory, science, and practice of bringing buildings to life*. Hoboken, NJ: Wiley 153-203.
- Morgan, A., & Aleman-Diaz, A. (2016). *Measuring what matters for young people's health and well-being: an asset approach*. Learning for Well-being Magazine, (1)
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.
- Munist, M. et al (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la salud.
- Mustapa, N., Maliki, N., & Hamzah, A. (2015). Repositioning Children's developmental needs in space planning: a review of connection to nature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 170, 330-339.

- OMS (1978). Declaração de Alma-Ata. *Primeira Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde*, Alma-Ata, URSS
- OMS (1986). Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde. *Primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde*. Ottawa, Canadá
- OMS (1991). Declaração de Sundsvall sobre Ambientes Favoráveis à Saúde. *Terceira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde*. Sundsvall, Suécia
- Pound, L. (2014). *How children learn*. London, MA Education Ltd
- Public Health England (2013). *How healthy behaviour supports children's wellbeing*. London. Acedido a 6 de novembro de 2018, em https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/232978/Smart_Restart_280813_web.pdf
- RMNO (2004). Health and Nature - *The influence of nature on social, psychological and physical well-being*. Acedido a 5 de novembro de 2018 em <https://www.healthcouncil.nl/documents/advisory-reports/2004/06/09/nature-and-health.-the-influence-of-nature-on-social-psychological-and-physical-well-being>
- Salci, M., Maceno, P., Rozza, S., Silva, D. Boehs, A. & Heidmann, I. (2013). Educação em Saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. *Texto Contexto Enferm*, 22 (1): 224-30
- UNICEF (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra* (2), 129-146.