

## **Brincar na Natureza:**

# **Uma necessidade em Jardins de Infância do Meio Urbano.**

---

Magda Duarte Ventura

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Fevereiro de 2021

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA – ESCOLA DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Provas destinadas ao grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar

**Brincar na Natureza:**

**Uma necessidade em Jardins de Infância do Meio Urbano.**

Autora: Magda Duarte Ventura

Orientadora: Especialista Amélia Mestre

Fevereiro de 2021

“Educar através da exploração da Natureza promove de forma explícita o convite ao  
brincar!”

(Neto, 2020)

## **Agradecimentos**

O presente trabalho reflete um longo percurso, arquitetado por um sonho de infância, acompanhado de incertezas, aprendizagens, sorrisos, derrotas e conquistas, representando, assim, o final de um ciclo e o início de um outro repleto de novas aventuras.

Este percurso não seria possível, sem o apoio de todas as pessoas com grande significado na minha vida, que sonharam comigo e me apoiaram incondicionalmente.

Quero agradecer aos meus avós que me deixaram ser livre na infância. Aos meus pais que sempre me apoiaram, desde os primeiros passos, que me deram toda a coragem para seguir os meus sonhos e me deram toda a liberdade para fazer as minhas escolhas, independentemente do resultado, sem os seus valores e apoio não seriam possível. A todos os amigos que são uma segunda família, que dividem as derrotas e alegrias comigo.

Agradeço a todos os docentes que passaram pelo meu percurso académico, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a terminar.

Um agradecimento especial à minha professora orientadora Especialista Amélia Mestre, que comigo dividiu a felicidade de retomar este sonho. Neste percurso demonstrou ser mais que uma professora, tornou-se uma amiga.

Obrigada!

## Resumo

O presente trabalho, na linha de investigação realizada, a respeito da temática do brincar em espaços naturais, procura saber como e de que forma instituições do meio urbano contemplam nos seus ideários e projetos educativos, brincar na Natureza e quais as oportunidades que as crianças têm de se desenvolverem em estreita harmonia com a Natureza em educação Pré-Escolar. De acordo com Prisk (2019), L'Ecuyer (2016), Moss (2012) e Neto (2020), de entre outros autores, concordam que a Natureza tem efeitos benéficos para a saúde, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para concretizarmos os objetivos do estudo optámos por uma abordagem de investigação qualitativa na tipologia de estudo exploratório. Enveredámos por um percurso até agora pouco utilizado neste tipo de investigações, recorreremos à recolha de dados através da consulta dos sites dos Jardins de Infância, colocados on line e recorreremos à análise de conteúdo direcionada pelos objetivos que delineámos.

Conforme retrata a literatura, brincar ainda não é muito valorizado pelas instituições como forma de aprendizagem, citando Bento (2016) e similarmente Santos (2010), brincar, ainda, é visto como forma de libertar energia e “esticar as pernas”.

Os resultados, sugerem que as instituições priorizam atividades estruturadas e em espaços fechados. Todavia, algumas instituições, em meio urbano, tendem a alterar essa realidade proporcionando atividades em harmonia com a Natureza. Pelo impacto positivo no desenvolvimento das crianças desejamos que esse seja um desafio a ser equacionado e incluído no currículo da educação pré-escolar.

**Palavras-chave:** Brincar; Natureza; Desenvolvimento; Espaço Exterior; Infância

## **Abstract**

The presente work, in the line of research carried out, on the theme of playing in natural spaces, seeks to find out how institutions of the urban spaces contemplate in their educational projects, playing in nature and what opportunities children have to develop in close harmony with nature in pre-school education. According to Prisk (2019), L'Ecuyer (2016), Moss (2012) and Neto (2020), among other authors, agree that nature has beneficial effects on children's health, learning and development.

To achieve the study objectives, we chose a qualitative research approach in the type of exploratory study. We followed a direction rarely used in this type of research, we resorted to data collection by consulting the websites of kindergartens, placed online, and we used the content analysis directed by the objectives we define.

According to the literature, playing isn't still very valued by institutions as a form of learning, citing Bento (2016) and similarly Santos (2010), playing is still seen as a way to release energy and "stretch the legs".

The results suggest that institutions prioritize structured activities in closed spaces. However, some institutions, in urban spaces, change this reality by providing activities in harmony with nature. Because of the positive impact on children's development we want this to be a challenge to be included in the preschool education curriculum.

**Keywords:** Play; Nature; Development; Outdoor; Childhood

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Índice de Anexos .....	vi
Índice de Tabelas .....	vii
Índice de Figuras .....	viii
Lista de Abreviaturas.....	ix
Introdução.....	10
Capítulo I – Revisão da Literatura.....	13
1. Sociedade Moderna e o Desenvolvimento da Criança.....	13
2. Direitos das Crianças.....	16
3. Definições de Brincar.....	19
3.1 Perspetiva evolutiva sobre o conceito de Brincar e Brincar na Natureza .....	20
4. Importância do Brincar para o Desenvolvimento Holístico da Criança .....	26
4.1. Natureza, Bem-Estar e Desenvolvimento Infantil .....	27
4.2. Benefícios da Natureza para o Bem-Estar, Saúde Física e Mental .....	29
4.3. Benefícios para as Relações Sociais e Desenvolvimento Emocional .....	30
4.4. Benefícios para o Desenvolvimento Cognitivo .....	31
5. Conceito de Risco e Perigo, motivo que levam à Desconexão à Natureza.....	32
5.1. Motivos de Desconexão à Natureza.....	34
5.2. Transtorno do Défice de Natureza .....	35
6. Educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	37
7. O Exterior como Ambiente Pedagógico .....	39
7.1. Modelo Forest kindergarten.....	39
7.2. Iniciativas em Portugal .....	41

8. Como Podemos Reorganizar o Espaço Urbano para Proporcionar o Contacto com a Natureza.....	42
8.1. Reorganizar o Espaço Infantil para Estabelecer Aprendizagens no Interior e Exterior.....	43
8.2. O Espaço Exterior Redescoberto Durante a Pandemia COVID-19.....	44
9. Projetos Educativos e a Relação com o Exterior .....	46
Capítulo II – Opções Metodológicas .....	47
10. Objetivos .....	47
11. Metodologia .....	48
12. Resultados .....	50
Capítulo III – Considerações Finais .....	54
Referências Bibliográficas.....	56
Anexos.....	64

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 - Categorias e exemplos de brincadeiras perigosas .....	65
Anexo 2 - Medidas implementadas em Cidades Amigas das Crianças .....	66
Anexo 3 – Valorização do Brincar por parte das Instituições de Infância .....	67

## Índice de Tabelas

Tabela 1- Direitos Naturais das Crianças .....	17
Tabela 2 – Categorias de Análise .....	48
Tabela 3 - Aprendizagem interdisciplinar em harmonia com a Natureza .....	55

## Índice de Figuras

Figura 1 - Tempo de recreio ao ar livre numa escola primária .....	24
Figura 2- Benefícios do contacto da Natureza para o desenvolvimento global da criança.....	28
Figura 3- Categorização das brincadeiras perigosas .....	33
Figura 4- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável .....	37
Figura 5- Aprendizagem interdisciplinar em harmonia com a Natureza .....	43
Figura 6 - Distribuição das Instituições pela Área Geográfica .....	51
Figura 7 - Categorias de análise segundo conceções das instituições .....	52
Figura 8 - Formas de proporcionar contacto com a Natureza .....	53

## Lista de Abreviaturas

AAP	Academia Americana de Pediatria
AML	Área Metropolitana de Lisboa
GPS	Sistema de Navegação por satélite
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
QI	Quociente de Inteligência
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## Introdução

A sociedade tem alterado o modo como as crianças brincam e exploram o mundo, atualmente, as crianças vivem numa bolha de superproteção parental, em ambientes limpos e esterilizados, onde é proibido correrem certos riscos, como correr livremente em espaços abertos, subir às árvores, andar de bicicleta e ter contacto com a Natureza, como refere Neto (2020).

Um estudo internacional da Unilever (2016, in Neto, 2020), realizado em 10 países incluindo Portugal, demonstrou que os presos têm mais tempo livre fora das celas do que têm as crianças no seu dia a dia. É uma mensagem fortíssima e preocupante, que deu origem a uma campanha cujo título era precisamente “Libertem as Crianças”. Como é possível as crianças não terem direito a brincar ao ar livre? Não é apenas com brinquedos que têm de brincar, é com os materiais que a Natureza oferece. Como nos informa Neto (2020), mais de metade das crianças (56%), passa uma hora ou menos, por dia, a brincar ao ar livre e 1 em cada 10 nunca brinca ao ar livre. Em Portugal, aproximadamente 70% das crianças passam menos de 60 minutos ao ar livre. Verifica-se que apenas 10,8% das crianças que frequentam instituições de infância brincam nos espaços exteriores durante os três meses de inverno, de salientar que os bebés com menos de 1 ano apenas realizam, em média, duas saídas em igual período. No mesmo estudo, a maioria dos pais (93%) admite que o decréscimo do tempo para brincar ao ar livre pode afetar a capacidade de aprendizagem escolar dos seus filhos.

A escolha do tema, visa em primeiro lugar aprofundar o conhecimento científico sobre a importância de brincar em contacto com a Natureza e com os elementos naturais. Nesta linha de pensamento e em complemento importa também perceber de que forma as instituições do meio urbano contemplam nos seus ideários e projetos educativos brincar na natureza e quais as oportunidades que as crianças têm de se desenvolverem em estreita harmonia com a Natureza.

De forma a respondermos às questões anteriores, considerámos relevantes delinear os seguintes objetivos:

1) Compreender os benefícios de brincar na Natureza para o bem-estar, saúde física e mental e desenvolvimento holístico das crianças;

2) Identificar a importância atribuída ao brincar nas suas várias componentes pelos Jardins de Infância do meio urbano;

3) Caracterizar as estratégias apresentadas nos ideários e projetos educativos em instituições de Educação Pré-escolares de meio urbano com vista ao brincar na Natureza.

De forma a responder aos objetivos, na primeira parte desenvolveu-se uma intensa revisão da literatura e o aprofundamento das inúmeras variáveis ligadas ao construto em análise “*brincar na Natureza*”. Esse aprofundamento foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas e resultados das mais diversas investigações que estão a ser publicadas presentemente, o que nos permite inferir o interesse nesta área pela comunidade ligada à investigação pedagógico-científica. A própria pesquisa e investigação foi nos conduzindo entre as diferentes variáveis que se afiguram de extrema importância relativamente aos vários construtos que configuram “*brincar na natureza*”.

Na segunda parte do trabalho apresenta-se um estudo empírico, desenvolvido através de uma abordagem de investigação qualitativa e estudo exploratório.

O estudo foi adaptado às atuais circunstâncias de pandemia, contudo foi possível selecionar e recolher a informação necessária das instituições de educação pré-escolar. Consideramos que tal como refere o ditado popular “da necessidade nasce o engenho” e na busca de dados a criatividade levou-nos a enveredar por um caminho pouco trilhado nas sendas da investigação, a análise de sites on-line. Para tal recorreu-se, através das ferramentas digitais disponíveis, à seleção da informação considerada relevante para este estudo. Optou-se pela análise de conteúdo e para tal procedemos à construção de uma grelha de análise onde seriam inseridas as unidades de texto consideradas significativas de acordo com o quadro conceptual definido.

Posteriormente procedemos à construção de uma tabela, de forma a analisar a informação obtida nos sites e projetos educativos das instituições, ou seja, as nossas categorias de análise, sendo elas a importância que as instituições atribuem ao brincar, as experiências para brincarem no exterior, as experiências proporcionadas em contacto com a Natureza e o tempo atribuído para tal atividade. O tratamento dos dados acima referidos e os resultados daí extraídos deverão permitir responder aos objetivos delineados como guia deste estudo.

Na terceira parte do trabalho tecemos um conjunto de considerações finais em que relacionamos as variáveis ligadas ao construto em análise “*brincar na Natureza*” e as informações recolhidas nos ideários e projetos educativos das instituições de educação pré-escolar do meio urbano.

Para finalizar apresentam-se as considerações finais e perspectivas para estudos futuros. Consideramos que este tema se torna pertinente, pois apesar de existirem muitos estudos sobre a importância de brincar, pouco se ocupam da sua relação com o meio urbano e a escassez de contactos com a natureza. Servindo de exemplo Fjørtoft (2001), explora a importância de brincar em espaços naturais. Sandseter (2018), dedica-se a explorar a questão do risco no brincar em espaços naturais, e outras de Bento e Portugal (2016) procuram perceber a organização e planeamento dos espaços exteriores. Destacando os estudos em português do professor Neto (2020), que se situam no estudo do desenvolvimento de habilidades motoras e independência de mobilidade em crianças e jovens.

## Capítulo I – Revisão da Literatura

### 1. Sociedade Moderna e o Desenvolvimento da Criança

Os seres humanos fizeram um longo progresso a partir de um estado natural, como os animais viviam na Natureza, procuravam alimento e um espaço para descansar. Evoluíram e distanciaram-se da Natureza, sendo que nesse período a infância atravessou uma evolução histórica e conceitual e com diversas valorizações, dado que o mundo e a sociedade estão em constante transformação (Oliveira & Cunha, 2007).

Atualmente a criança assume um papel central em contexto de declarações, convenções e normativos de direitos internacionais, como nos transmitem Oliveira e Cunha (2007). No momento presente, “a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.8), como resultado, os primeiros anos devem ser marcados por uma exploração ativa em ambientes ricos e seguros, contudo a sociedade atual tende a condicionar a infância e a sua liberdade.

Atualmente os adultos, como agentes de socialização, notam cada vez mais as crianças dispersas, hiperativas e com dificuldades em criar vínculos, por vezes com atitudes violentas como observa L’Ecuyer (2016). No passado a criança ficava encantada a ver desenhos animados presentemente fica entediada. O que se transformou não foram as crianças, mas o ambiente no qual estão envolvidas. No passado o ambiente adaptava-se ao ritmo e necessidades das crianças, atualmente são elas que têm de se adaptar ao ritmo frenético da sociedade e todos os estímulos que lhe são impostos, seja televisão, videogames, atividades extracurriculares que retiram horas de descanso e tempo para brincar livremente. O mundo competitivo de hoje, evita que as crianças percam tempo em brincadeiras e entende que a criança deve investir em atividades aparentemente mais produtivas (Santos, 2010). Existe uma imposição por desenvolver as crianças desde muito cedo, envolvendo-as em inúmeras atividades, como natação, inglês, música e outras, para que possam ser futuramente um adulto bem-sucedido. Para Neto (2020), esta conceção do desenvolvimento da criança centrado em resultados é um erro histórico, que poderá causar problemas na saúde pública a curto, médio e longo prazo. Crianças muito quietas ou agitadas são consequência da sociedade atual, que tem vindo a controlar o gasto de energia conforme o tempo e regras convenientes para os adultos. Nesta linha de pensamento Louv (2008 citado por Togni, 2015), defende o movimento *Slow Parenting*,

ou seja, pais sem pressa em que refere que «menos é mais», por outras palavras, menos atividades, menos pressa, menos pressão, menos expectativas, pois acredita que mais tempo para crescer fará as crianças mais felizes.

Jens Qvortrup (n.d, in Neto, 2020), uma das maiores referências mundiais em estudos sociais e da infância, afirma existir alguma ambiguidade sobre a infância, esta pode refletir-se tendo por base nove contradições, entre algumas delas, os adultos acreditam que é benéfico para as crianças e eles próprios passarem tempo juntos, contudo, cada vez mais vivem vidas separadas. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas veem as suas vidas gradualmente mais organizadas. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político, sem que as mesmas sejam tomadas em consideração.

Como sublinha Neto (2020), as crianças têm uma perceção temporal diferente do adulto, não se desenvolvem à pressa pois vivem no presente, não pensam em horários, nem em cumprir obrigações. As crianças têm os seus ritmos, biológicos de sono, de comer, intelectuais para aprender ou perceber, ritmos afetivos, necessitam de colo, de serem escutadas. Necessitam de experimentar e testar o seu corpo e o mundo que as rodeia, o papel do adulto é fornecer bases seguras, atividades exploratórias e sociais, de forma a não se verificarem perturbações de desenvolvimento, como se constata nas obras clássicas de Bowlby (1992) e Harlow (1976), mencionados por Portugal (2013), brincar permite que as crianças explorem e encontrem o seu lugar no mundo. Para um bom desenvolvimento é incompatível adiantar etapas cognitivas e afetivas das crianças. Como L'Ecuyer (2016), também, Neto (2020), afirma que não é benéfico apressar aquisições que estão marcadas pelo tempo filogenético e ontogénico, ou seja, a maturidade morfológica, orgânica, sensorial, percetiva, cognitiva e motora, que necessita de tempo, até a criança ser eficiente quanto à sua postura e capacidade de locomoção, linguística e lógica.

O desenvolvimento da criança tende à conquista e produção de competências psicomotoras de aprendizagem que resultam numa herança biológica complexa que decorre num tempo filogenético, apropria-se posteriormente numa herança cultural durante um tempo sócio histórico, e realiza toda esta aventura prodigiosa num tempo ontogenético. Fonseca (2005, citado por Almeida, 2010).

Afirmação validada pelas OCEPE, “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p.8). A maioria dos especialistas, concorda que aos seis anos de idade tem início a maturidade intelectual necessária à aprendizagem formal da leitura e escrita, adiantar etapas causa frustração à criança, capaz de afetar o desenvolvimento futuro, como constata L’Ecuyer (2016).

O desenvolvimento da criança em idade pré-escolar tem de ser olhado sob uma perspectiva holística, beneficiando do espaço exterior. Muitas são as investigações e estudos, de Prisk (2019), Neto (2020), OMS (2009), Coelho et al. (2015), entre outros, que demonstram que brincar em contacto com a Natureza promove o equilíbrio e bem-estar físico e mental.

O Estado tem vindo a investir gradualmente em matérias da infância, “lançando-se programas de intervenção ao nível da saúde, proteção, educação e desenvolvimento das crianças que enquadram a construção dos sistemas educativos e da rede de apoio às famílias e crianças” (Clarke, 2004 in Vale, 2013). A nível internacional, também, se homologaram diversos documentos relativos à infância, como, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959, in Convenção sobre os direitos da Criança e Protocolos Facultativos, 2019), de relevo, também, a criação da UNICEF em 1947, (Fundo das Nações Unidas para a Infância), por parte da ONU (Organização das Nações Unidas, 2020), com destaque pela proteção dos direitos na infância.

## 2. Direitos das Crianças

Brincar como determinado anteriormente, não é apenas um momento de entretenimento é também um momento de aprendizagem para a criança. No entanto, como confere Ferreira (2010, citado por Crespo, 2016) “muitos adultos não têm consciência de como é vital para as crianças brincar (...), deve ser dignificado como processo de aprendizagem” (p.12).

Brincar é, de facto, a atividade que as crianças mais gostam de realizar tão significativa que é considerada um direito, salvaguardado pela Convenção dos Direitos da Criança, que reconhecem o direito ao descanso, lazer, brincar, atividades recreativas, livres, como aluído no artigo 31º da ONU. “Os Estados partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Convenção sobre os direitos da Criança e Protocolos Facultativos, 2019, p.25).

De acordo com Neto (2020), dois momentos históricos impulsionaram esta mudança, sendo eles, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a sua legitimação por parte da Assembleia Geral das Nações Unidas. A consciência dos Direitos das crianças é algo muito recente, só no final do século XIX, se alcançou uma mudança significativa e já no decorrer do século XX, se desenvolveram políticas públicas a fim de promover o desenvolvimento físico-motor, moral, emocional, cognitivo e social das crianças e jovens, reportado por Neto (2020, p.37).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016). Estas refletem o que nos dizem os teóricos, “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p.10). Conforme Bonamigo (citado por Nascimento et al. 2013), brincar é uma atividade e uma experiência que envolve a participação total da criança no processo, é desta forma que conhece o mundo e se prepara para atividades futuras.

Idênticos aos direitos reconhecidos pela legislação, surgiram os 10 direitos naturais, redigidos por Gianfranco Zavalloni (1994, in Yirula 2019), como se observa na tabela 1.

Tabela 1 Direitos Naturais das Crianças

Direito ao Ócio	Viver momentos não programados pelos adultos
Direito a sujar-se	Brincar com areia, terra, relva, folhas, água, pedras e paus
Direito aos odores	Sentir os aromas e reconhecer os perfumes oferecidos pela natureza
Direito ao diálogo	Ouvir e poder ter a palavra, conversar e dialogar
Direito ao uso das mãos	Colar, moldar o barro, amarrar cordas
Direito a um bom início	Comer comida saudável, beber água pura e respirar ar limpo desde o nascimento
Direito à rua	Brincar em praças livremente e a caminhar pelas ruas
Direito ao Selvagem	Ter bosques para se esconder e árvores para subir
Direito ao Silêncio	Ouvir o vento soprar, o canto dos passarinhos, o cair da água
Direito às nuances	Ver o dia nascer e o pôr do sol, admirar a noite, a lua e as estrelas

Nota: in Yirula (2019)

Assim como os 10 direitos naturais das crianças reconhecidos por Gianfranco Zavalloni (1994, in Yirula 2019), em setembro de 2012 no congresso Mundial de Conservação, na cidade de Jeju na Coreia do Sul, diversas organizações mundiais governamentais e não-governamentais, atestaram o direito da criança à natureza e a um ambiente saudável, este ainda não foi reconhecido internacionalmente nem estabelecido em nenhum tratado legal das Nações Unidas, mas foi reconhecido como de vital importância para o desenvolvimento saudável da criança e o compromisso responsável pela natureza e pelo ambiente no futuro.

De acordo com Neto (2020) o direito da criança a brincar na Natureza deve ser considerado uma extensão da interpretação do art.º 31 e do art.º 29, da Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), estes, referem a possibilidade de brincar ao ar livre e em contacto com a Natureza, muito pertinentes, num momento em que se observa uma elevada falta de acesso ao espaço natural e ausência de sensibilidade da sociedade em relação aos benefícios que estar ao ar livre tem sobre a saúde das crianças.

### 3. Definições de Brincar

Transversalmente a cada época, cultura ou classe social, brincar e jogar sempre integraram a infância das crianças. No entanto, no mundo competitivo de hoje a tentação é evitar que as crianças percam tempo com brincadeiras e invistam em atividades aparentemente mais produtivas (Santos, 2010), ainda assim é considerado um direito, salvaguardado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (2019).

Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, ajuda a lidar com as dificuldades e favorece conexões com as pessoas como nos esclarece Neto (2020). Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, emoção, imaginação, à intuição e subjetividade, Brown (2017, citado por Neto, 2020).

A palavra lúdico vem do latim *ludos* que significa brincar, como refere Santos (1997, in Nascimento et al. 2013), neste brincar estão englobados os brinquedos, jogos e brincadeiras. Brincar, como menciona Neto (2019), é uma linguagem universal a qualquer ser humano, sem ter em conta a sua cultura, área geográfica, crença ou religião.

O conceito de brincar é polissêmico, isto é, tem vários significados sendo interpretado de perspectivas diferentes por diferentes autores, sendo que, algumas definições se complementam. Para Maria Montessori (1964 in Nascimento et al., 2013), o lúdico está presente na atividade pedagógica, visto que, ela concebeu o *Material Sensorial*, como o material dourado, caixas com vários tecidos, caixas de sons, encaixes de madeira, frascos de cheiros, entre outros, de forma a estimular os sentidos das crianças. Brincar, segundo Piaget (n.d., in Gomes 2010), apresenta características distintas, de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais da criança, verificando-se três etapas, os jogos de manipulação que decorrem do nascimento aos 2 anos, em que a criança alcança competências motoras e aumenta a autonomia, neste período as suas brincadeiras passam por explorar objetos, através dos sentidos, ação motora e manipulação. A segunda fase, entre os dois e os seis a sete anos surge o jogo simbólico, tal como o faz-de-conta, as histórias, fantoches, estes permitem à criança a aprendizagem e identificação dos diferentes papéis sociais. A partir dos sete anos, as brincadeiras e jogos com regras são vitais para o desenvolvimento de estratégias e tomada de decisões.

Existem diversas formas de brincar, para Vygotsky (in Gaspar, 2010) brincar é a principal fonte de desenvolvimento da criança, permitindo a criação das Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que se caracterizam pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. As ZDP desenvolvem-se em situações de jogo, em que a criança vai utilizar sozinha os recursos existentes naquele ambiente, vai construir novo conhecimento e competências, a partir daquele que já possuía.

Diversas investigações de Portugal e Leavers (2010, citados por Osório, 2013), e também, Pellegrini & Boyd (2002, citados por Crespo, 2016), atribuem ao brincar uma posição de destaque no desenvolvimento da criança e têm demonstrado elevados níveis de implicação e bem-estar emocional alcançados pela mesma, também Hughes (2006, citado Osório, 2013), considera que o brincar heurístico desenvolve as capacidades cognitivas da criança, como níveis mais elevados de concentração, observação, memória e comunicação. Para Pellegrini & Boyd (2002, citados por Crespo, 2016), “o jogo é uma janela aberta para a mente das crianças”.

### **3.1 Perspetiva evolutiva sobre o conceito de Brincar e Brincar na Natureza**

Desde os primeiros filósofos que se escreve sobre brincar na primeira infância, como brincam as crianças e a associação entre brincar, desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Platão (n.d., in Santer et al., 2007), reconheceu a natureza física das crianças, quando descreveu que as crianças pequenas não conseguem manter os corpos imóveis e as línguas quietas, por outras palavras, elas necessitam de falar e de se deslocar constantemente. Cohen (1993, in Santer et al., 2007), afirma que brincar é tão antigo como a humanidade, sendo que, nessa época o brincar não era considerado digno de documentação. Brincar foi evoluindo e Rosseau foi fundamental, pois acreditava que brincar era um direito da criança e refletiu isso no seu trabalho *Emile* (1762 - 1963), onde explica que as crianças deveriam dispor de tempo para explorar o mundo natural. O seu trabalho influenciou Pestalozzi (n.d., in Santer et al., 2007), e também inspirou o trabalho de Froebel (n.d., in Santer et al., 2007), que defendia a brincadeira como fundamental para todo o

crescimento, destacando a necessidade de associação e harmonia entre o mundo interno e externo da criança.

Nos séculos decorridos, inclusive o século XIX o trabalho era considerado uma conduta e o brincar era ocasional, considerado por muitos como perda de tempo, somente a partir da década de 70, brincar começou a ter interesse científico e ramificou-se em três vertentes, cognitiva, social e emocional (Santer et al., 2007). Nas teorias clássicas, o foco era perceber a justificativa pela qual o jogo existia, se por um lado o mesmo servia para recarregar energias após o trabalho, portanto, brincar era prazeroso e uma fonte de energia, por outro lado, o jogo era visto como um meio de eliminar o excesso de energia. Brincar, portanto, era considerado um comportamento instintivo sem objetivo imediato, contrapondo, as perspectivas modernas procuraram explicar o conteúdo do jogo, sendo os teóricos centrais para essas perspectivas Freud (n.d., in Santer et al., 2007), que considerava a brincadeira como tendo um forte propósito afetivo, Piaget (n.d., in Santer et al., 2007), defendia o desenvolvimento cognitivo por meio da brincadeira, enquanto Vygotsky (n.d., in Santer et al., 2007), considerava a brincadeira imaginativa como o libertar de certas restrições impostas, ainda assim, todos eles consentem que há benefícios para as crianças quando brincam. De acordo com Santer et al. (2007), comprometer-nos com qualquer teoria e excluir outras não é sensato, pois as mesmas complementam-se.

Para Moyles (1994), Olson (1998) Spodek & Saracho (1998) mencionados por Coelho et al. (2015), brincar é uma atividade imprescindível para a educação e desenvolvimento da criança, dado que, promove a aquisição e respeito pelas regras, fomenta o imaginário, a apropriação do conhecimento e a cooperação. Freud e Erikson (n.d., in Santer et al., 2007), consideram a brincadeira um meio para expressar e explorar emoções, sendo esta, uma forma, de lidar com desafios e questões desconfortáveis, à distância, sendo assim, o seu impacto reduzido. Frost (2005 in Santer et al., 2007), afirma que brincar pode ter benefícios terapêuticos, na saúde física e mental de crianças, por exemplo, em tratamento hospitalar.

Santer et al. (2007), referem que brincar é claramente um conceito difícil de definir, sendo benéfico considerar brincar como um processo que abrange um amplo conjunto de comportamentos, habilidades, motivações e oportunidades. Em síntese, brincar é a principal atividade das crianças em idade pré-escolar, torna-se, assim, indispensável estabelecer tempo e espaço para que as crianças possam aprender brincando.

“Brincar na Natureza não é apenas brincar ao ar livre”, (Coelho et al., 2015, p.113). Brincar na Natureza é uma atividade prática, que promove o desenvolvimento da imaginação, criatividade e linguagem, e também, as competências sociais, como a cooperação, conforme Fjørtoft (2001).

De acordo com vários estudos, acima apresentados, a brincadeira livre é muitas vezes caracterizada como uma pausa na aprendizagem e assim desvalorizada. Mais distante está a valorização dos benefícios que a Natureza oferece à criança. Efetivamente os estudos apresentados por (Coelho et al., 2015), demonstram, nitidamente, que o contacto com a Natureza e as brincadeiras ao ar livre são benéficas para as crianças, pois, promovem a criatividade, habilidades motoras, a concentração, a capacidade para resolver problemas, atenua o défice de atenção e promove a consciência ambiental. As pesquisas, apresentadas no estudo de Coelho et al. (2015), têm comprovado que o contacto com a Natureza pode contrariar os efeitos negativos dos atuais estilos de vida. De acordo com Bird (2004) e Godbay (2009), no estudo de Coelho et al. (2015), as atividades frequentes na Natureza promovem o desenvolvimento do sistema imunitário e potenciam o fortalecimento dos músculos, ossos e articulações. Segundo Ludwig (2007, in Coelho et al., 2015), as crianças têm uma esperança média de vida mais reduzida que os seus pais devido ao sedentarismo e inatividade física. De acordo com a World Health Organization (2009, in Coelho et al., 2015), os casos de obesidade infantil triplicaram. No estudo de Santer et al. (2007), advertem que o sedentarismo e inatividade trazem consequências como doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, dor de costas, problemas de postura, stress, ansiedade e depressão por falta de oportunidades de brincadeira livre.

Diversas pesquisas, apresentadas no estudo acima referido, relacionam os benefícios para a saúde e o contacto regular com a natureza. Os resultados indicam que, crianças apresentaram menos problemas de atenção após realizarem atividades em espaços verdes, comparativamente a crianças que desenvolveram atividades apenas em ambientes fechados. Conforme estudos acima mencionados, atividades regulares na natureza reduzem os níveis de stress, aumentam a qualidade do sono, o sentido de humor e a sensação de bem-estar.

Num documento no âmbito do projeto Criança e Natureza intitulado de Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de crianças e Adolescentes (2019), é apresentada a «Receita Verde», uma prescrição de Natureza para variadas brincadeiras ao ar livre. A

receita sugere brincadeiras ao ar livre e exploração na Natureza, passeios se possível a pé ou de bicicleta e a adoção de hábitos saudáveis. Relativamente à dosagem, será divertir-se na Natureza várias vezes ao dia e consumir o conteúdo desta receita com muita água, sumos naturais e alimentos saudáveis. Como advertência, sugere que se persistirem sintomas de desinteresse, falta de amigos ou curiosidade, o melhor será reforçar as doses de brincadeira ao ar livre.

Atualmente as oportunidades, para brincar no exterior, tendem a diminuir do quotidiano das crianças, verificando-se expressivas mudanças na forma como se emprega o tempo na infância, Neto (2005). Muitos são os fatores que reduzem as experiências ao ar livre, como, o aumento do tráfego automóvel, reduzindo a segurança junto às habitações, o crescente desenvolvimento urbano, que ignora as necessidades das crianças. O significativo interesse dos mais novos pelas tecnologias substituindo o tempo para brincar ao ar livre pela televisão ou computador é outro fator (Freeman & Tranter, 2011 citado por Bento, 2015).

Constata-se que as crianças, não apenas precisam correr riscos para aprender (Lindon, 2003, in Santer, 2007) mas também os procuram quando têm oportunidade. Hughes (2001, in Santer, 2007), descreve o risco como uma expectativa dentro do jogo, embora se diferencie risco de perigo. Todas as crianças correm riscos que precisam de enfrentar e superar. Brierley (1994, citado por Santer et al., 2007, p.26) sugere que a exploração física de objetos é vital para a compreensão do mundo, “(...), construir conhecimento do mundo por meio de nossos sentidos e por tentativa e erro é a base de toda atividade intelectual posterior”. Existe, portanto, uma ligação entre a exploração de objetos e materiais e o crescimento do cérebro.

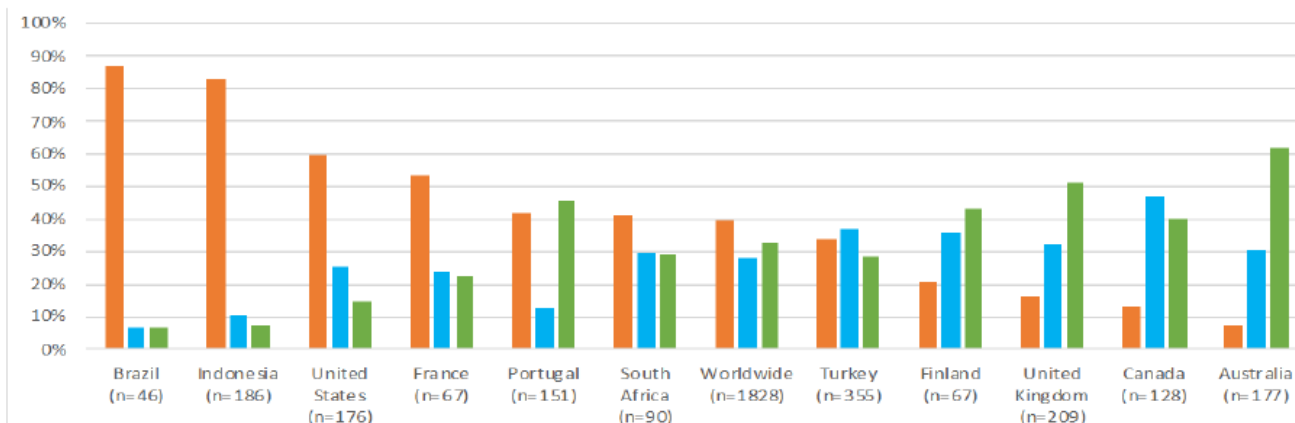
O desenvolvimento da memória e o desempenho social e emocional são funções superiores do cérebro, este aspeto do desenvolvimento, não está completo até que a criança tenha 5 a 6 anos de idade. Brierley (1994, citado por Santer et al., 2007), adverte que expor as crianças a aprendizagens demasiados formais em detrimento de tempo livre, de exploração, compromete a curiosidade, motivação e criatividade. John Griffiths (2003, citado por Santer et al., 2007) e Neto (2020), concordam com o autor e mencionam que formalizar a aprendizagem muito cedo pode causar problemas a longo prazo. Bento (2015, p.130), menciona que o desenvolvimento motor “relaciona-se de uma forma estreita com o desenvolvimento cognitivo”, dado que a compreensão do mundo é feita

com base nas interações e explorações da criança. A Academia Americana de Pediatria (2018, in Neto, 2020), num artigo sobre a importância do jogo, *The Power of Play*, afirma que brincar é a forma de construir o cérebro. “Brincar e ser ativo melhora as funções executivas, a linguagem, (...), o pensamento criativo, as habilidades lógico-matemáticas, a execução de tarefas complexas, o que ajuda a formar adultos mais saudáveis ao longo da vida e com potencial cerebral bem desenvolvido” (Neto, 2020, p.41).

No contexto português, os espaços de recreio são desvalorizados, a oferta de estímulos é quase sempre reduzida e padronizada, como menciona Bento (2015). Atualmente observamos a substituição de atividades físicas por atividades demasiado sedentárias conforme esclarece Neto (2020). Como diz o professor Vybarr Cregan-Reid em 2019, mencionado por Neto (2020) “corremos o risco de morrermos sentados”, uma vez que as brincadeiras estão a dar lugar a mais aulas, contudo, brincar ao ar livre pode oferecer resultados que a sala de aula não pode, como nos esclarece Prisk (2019).

Na linha de investigação do estudo de Prisk (2019), outros como, Bento e Portugal, (2016), atestam que os profissionais tendem a perceber o espaço exterior como espaço de recreio, destinado essencialmente para «libertar energias» e «esticar as pernas». Num estudo de Prisk (2019), conclui-se, como se pode observar na figura 1, que a grande maioria das crianças tem até 30 minutos para brincar livremente, sendo que Portugal está entre os países que permitem às crianças maior tempo de brincadeira ao ar livre, contudo, também é um dos países onde as crianças têm mais tempo de aulas, comparando por exemplo com a Finlândia onde passam 4 a 5 horas na escola.

Figura 1 Tempo de recreio ao ar livre numa escola primária



Nota: Prisk (2019, p.10)

Na figura acima apresentada, as cores indicam o tempo que as crianças têm, disponível para brincar no exterior. A cor laranja indica que as crianças brincam entre 0 e 30 minutos no exterior. A azul demonstra que as crianças brincam entre 31 e 50 minutos no exterior e a verde indica que as crianças em mais de 60 minutos para brincar no exterior.

Em suma, o espaço exterior dispõe de características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior, como mencionam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), o espaço exterior “merece a mesma atenção do educador que o interior”, pois permite “uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades”. Bilton (2010, citado por Bento e Portugal, 2016), reforça a ideia, de que, o espaço exterior cria um ambiente pedagógico que deve ser igualmente valorizado.

De forma a perceber os benefícios dos espaços naturais, para o desenvolvimento motor das crianças foram efetuados estudos, apresentados por Coelho et al. (2015), estes decorreram em instituições com as duas valências, indoor e outdoor. Concluiu-se que as crianças que frequentavam a oferta Forest School, comparadas com crianças que frequentavam os programas tradicionais, superaram as outras crianças em vários testes de competências motoras.

#### **4. Importância do Brincar para o Desenvolvimento Holístico da Criança**

Brincar tem sido objeto de pesquisa na psicologia e valorizado pelos teóricos, devido à sua influência no desenvolvimento infantil e pela motivação intrínseca das crianças para tal atividade, como confere Nascimento et al. (2013), que também afirmam que brincar é uma necessidade básica como a alimentação, a saúde e a educação.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, brincar é uma, “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.10). Brincar é das atividades, por excelência, muito importante para o desenvolvimento da criança, visto que é “a mais alta fase do desenvolvimento infantil” Froebel (1896, citado por Ganhão, 2017). Para Gomes (2010), “brincar potência o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, fazer, conviver e sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (Galante, 2015).

O brincar natural das crianças é reconhecido como tendo valor educativo pois, quando as crianças brincam fazem “um autodiagnóstico do que sabem, do que podem fazer e do que podem aprender depois”, Brock et al. (2011, citado por Galante, 2015). Froebel (n.d., in Crespo, 2016), sustenta esta ideia, de que só se aprende a fazer e a criança só aprende a brincar.

É essencial os educadores alertarem os pais para a importância de brincar, visto este não ser, apenas, uma forma de recreação, “(...) ao observarmos as crianças a brincar, podemos obter informações essenciais (...), relacionadas com a formação pessoal e social (identidade, autonomia, relação com os outros, comportamentos e atitudes e desenvolvimento emocional), a expressão e comunicação e o conhecimento do Mundo” (Ferreira, 2010, p.12).

## 4.1. Natureza, Bem-Estar e Desenvolvimento Infantil

“A nossa memória como espécie animal no tempo evolutivo tem mais de 5 milhões de anos, dos quais 99,999% vividos em contacto com a Natureza e 0,0001% vividos na cidade” (Neto, 2020, p.152).

A Natureza é democrática e inclusiva, de acordo com Malavasi (2018, p.10), proporciona descoberta e exploração, independentemente das características ou capacidades de cada um. Outro fator importante, é estável, está lá fora à espera, sempre. É um espaço onde ir, sozinho ou acompanhado.

A interação com a Natureza, conforme nos apresenta Neto (2020), pode ser feita de diversas formas, umas mais ativas, outras mais contemplativas, tal como, observar o envolvimento dos jardins públicos, florestas, jardins botânicos e outros, ou descobrir as suas características, como subir às árvores, rebolar no chão, chapinhar nas poças de água e tantos outros.

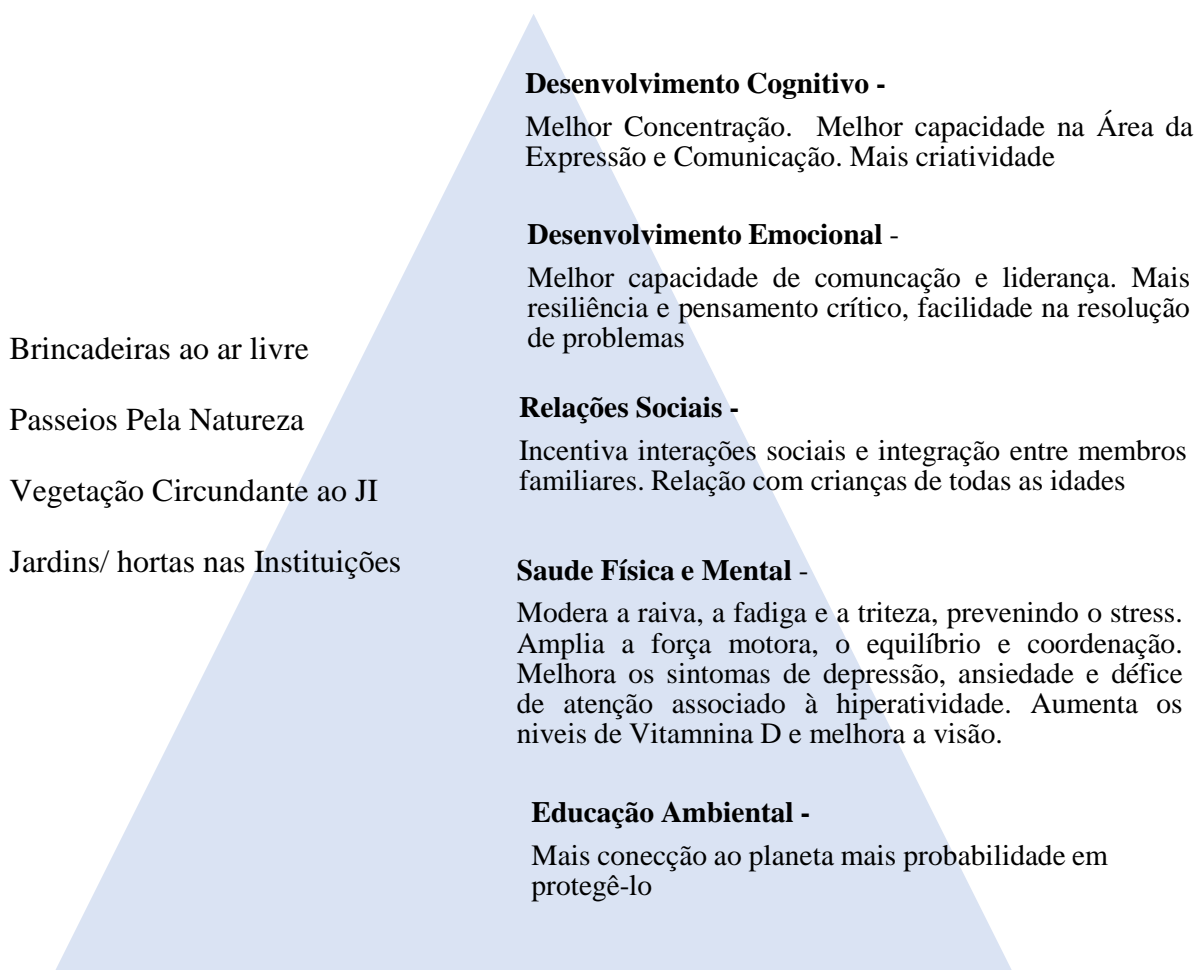
A informação em português, acerca da relação entre a criança e a Natureza e projetos neste âmbito é muito escassa, conforme nos alerta Santos (2010, p. 16). Ainda a mesma autora afirma que diversos investigadores atestam que uma dose de Natureza é tão ou mais vantajoso que uma dose de medicação para o bem-estar físico e emocional das crianças.

De acordo com o estudo de Moss (2012), existem indicadores de que os seres humanos têm uma necessidade inata da natureza, conhecida como «biofilia», primeiramente fundamentado pelo psicólogo Erich Fromm (n.d., in Moss, 2012), o termo refere-se ao desejo primário do ser humano se conectar com o mundo natural, comparativamente à idade pré-histórica, temos vidas muito diferentes, mas esse desejo permanece central nas nossas vidas. L’Ecuyer (2016), afirma que “a natureza é das primeiras janelas de curiosidade da criança” (p.77), aprendizagens em contexto natural permitem experiências diretas com a matéria, tornando-a mais interessante e de fácil compreensão, como confere (Moss 2012, Erikson e Ernest 2011, in Napoleão, 2019), dessa forma, de acordo com a teoria de Zabalza (1992) citado por Galante (2015), “as salas nem sequer deviam ter paredes cerradas, mas sim grandes janelas que abrissem para o exterior”.

Michael Cohen (2007, citado por Mendonça, 2015), afirma que temos muito mais que os conhecidos cinco sentidos da visão, olfato, paladar, audição e tato, segundo o autor, temos 53 sentidos, entre eles, o sentido das radiações, (percepção das estações do ano), sentido das sensações, sentidos mentais, (percepção das mudanças de tempo/clima), a criança só percebe essas sensações quando está imersa na natureza. Para Neto (2020), é por meio do contacto com a Natureza, que a criança desenvolve a sua «máquina» humana sensorial e preceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa e muitas outras.

No entanto, as crianças de hoje vivem um «défice de natureza», como nos transmite Neto (2020) e sustenta Louv (2016), verifica-se um decréscimo nas rotinas em contextos naturais, perdendo-se a oportunidade de desenvolver uma “inteligência natural”, essencial para o equilíbrio emocional, harmonia do corpo e relação com o ambiente (Neto, 2020).

Figura 2 Benefícios do contacto da Natureza para o desenvolvimento global da criança



Nota: adaptado de Uppsala Health Summit (2019)

Percebemos pela interpretação da figura 2, acima indicada, que os benefícios obtidos através do contacto regular com a Natureza, são inúmeros e desse modo, como refere Neto (2020), deveria haver formação parental, a fim de se ultrapassarem os medos e restrições que se exercem sobre as crianças.

## **4.2. Benefícios da Natureza para o Bem-Estar, Saúde Física e Mental**

O bem-estar que a proximidade da Natureza promove tem um efeito direto na saúde, uma das características singulares das crianças saudáveis é a necessidade de um nível de atividade física elevado, como nos transmite Neto (2020), o mesmo esclarece que o movimento humano é o grande arquiteto do cérebro, de sentimentos e emoções das crianças.

Estudos recentes, divulgados por Prisk (2019), e também Dahlman e Artursson (2019), reforçam a ideia, de que o tempo despendido ao ar livre aumenta a saúde mental, as crianças ficam mais calmas e processam melhor o seu dia.

O artigo de Prisk (2019), demonstra um declínio nas brincadeiras e interações das crianças ao ar livre no último meio século. No mesmo período sentimentos como a ansiedade, depressão, sentimentos de desamparo aumentaram acentuadamente em crianças, adolescentes e jovens adultos. Marques (2010), vai mais longe e afirma que “uma criança que não brinca é uma criança doente”. A Organização Mundial de Saúde (2019), recomenda que se faça, pelo menos, uma hora de atividade física, todos os dias e brincar ao ar livre é a melhor ferramenta, Neto (2020), reforça a ideia da OMS, ao afirmar que a melhor receita para termos crianças saudáveis é proporcionar-lhes oportunidades de serem ativas de forma frequente no seu quotidiano.

Estudos de Bird (2004) e Godbay (2009) referidos no estudo de Coelho et al. (2015), afirmam que atividades frequentes na natureza promovem o desenvolvimento do sistema imunitário, potenciam o fortalecimento dos músculos, ossos e articulações. Dahlman e Artursson (2019), reforçam esta ideia, de que atividades ao ar livre, são essenciais para o desenvolvimento musculoesquelético, coordenação e equilíbrio das crianças.

Estudos apresentados por Faber et al. (1998, citados por Coelho et al., 2015), comprovaram que crianças com PHDA, que realizam regularmente atividades na natureza, melhoraram o comportamento, reduziram os sintomas, e ainda, algumas crianças reduziram a dose de medicamentos.

No estudo de Rodrigues (2017), Moss (2012), refere que a *American Academy of Pediatrics*, tem vindo a alertar os pediatras para promoverem o brincar livre como fonte de saúde, essencial para o desenvolvimento das crianças.

### **4.3. Benefícios para as Relações Sociais e Desenvolvimento Emocional**

“A brincadeira é, para a criança, uma atividade de aprendizagem social natural. Brincando com parceiros, aprende a viver em sociedade e descobre o prazer de partilhar atividades com os outros” Ferland (2006) citado por Galante (2015). Bilton, Bento e Dias (2017) defendem que contextos naturais permitem importantes interações entre as crianças, da mesma maneira Dahlman e Artursson (2019), salvaguardam que a autoconfiança e a capacidade de colaborar com os pares é aumentada em situações de contacto com a Natureza.

Os espaços naturais são considerados contextos sociais ricos, onde surgem diferentes oportunidades de interação e partilha entre crianças, a cooperação entre elas surge espontaneamente, assim como a partilha de ideias, e capacidade de avaliar riscos e desafios, como transmite Bilton et al. (2017) e Moss (2012). Contudo, não é um processo simples, exige a mobilização de competências de empatia, negociação e compromisso. No espaço exterior, a interação com a outra criança ocorre de forma gradual, ao ritmo de cada um, onde existe a possibilidade de escolher brincar individualmente ou com os seus pares.

O contacto com a Natureza promove um crescimento pessoal e emocional mais harmonioso, surge o desejo de experimentar, descobrir e interagir com os outros, neste contexto os adultos estão mais descontraídos, o que facilita a sua interação com as crianças. Nesta mesma linha de pensamento verificamos que as brincadeiras em espaços naturais estabelecem sentimentos de solidariedade e companheirismo.

#### **4.4. Benefícios para o Desenvolvimento Cognitivo**

No que refere ao contributo do exterior para o desenvolvimento cognitivo, é legítimo considerar, pela sua imprevisibilidade, que os espaços naturais colocam desafios às crianças, impulsionando estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo, Tovey (2007, citado por Bento e Portugal, 2016). O exterior promove, assim, competências de observação, atenção e curiosidade, e em função disso, o contacto com a natureza melhora a forma como as crianças assimilam os conhecimentos, fomentando a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais.

O envolvimento das crianças na natureza e os programas educativos na floresta, de acordo com diversas investigações de Moss (2012; Webster, 2011, citados por Duque e Pinho, 2015), revelam potenciar o desenvolvimento cognitivo, pois, favorece a concentração, autodisciplina, raciocínio e capacidade de observação, mas também competências sociais, de leitura, escrita matemática e conhecimento do mundo.

Relativamente ao conhecimento do mundo, a natureza possibilita uma expansão de conhecimento, como nos indica Bilton (2011, citado por Bento e Portugal, 2016), visto que, no exterior a criança tem experiência direta com o assunto, tornando-o mais atrativo e de fácil compreensão, permitindo assim que as aprendizagens da criança tenham por base a sua experiência, exemplificando, estações do ano, noções de peso, volume e distância.

Os estímulos existentes nos espaços naturais permitem diferentes explorações e atividades, sendo os elementos naturais multissensoriais, e a sua exploração inata à curiosidade da criança, ao manuseá-los a criança descobre diferentes utilizações para o mesmo objeto e atribui-lhes funções e significados distintos, contactando com noções relacionadas à ciência, matemática entre outras. Pela necessidade de expressar por palavras o que visualiza e sente, o contacto com diversos materiais e situações favorece o desenvolvimento da linguagem como referem Thomas & Harding (2011, citados por Bento e Portugal, 2016).

## **5. Conceito de Risco e Perigo, motivo que levam à Desconexão à Natureza**

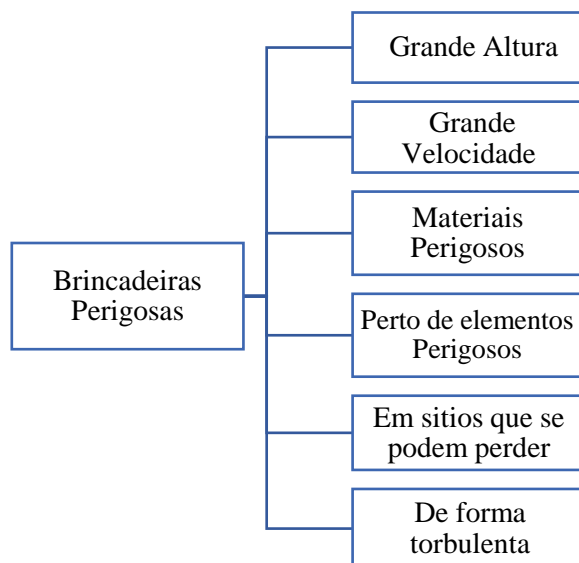
Um debate que ocorre em todo o mundo, entre políticos, pais e profissionais de educação, segundo Sandseter (2018), é até que ponto se deve controlar e restringir os perigos que as crianças podem correr enquanto brincam no exterior. A proteção exagerada impede-as de experiências e estímulos importantes ao desenvolvimento normal e global. Nas sociedades modernas, as crianças, irão tornar-se uma geração *safety-seat*, uma vez que, o contacto com o ambiente exterior é limitado através da janela do automóvel, ou do jardim-de-infância, conforme nos transmite Figueiredo, (2010, p. 35). Moss, (2012), corrobora esta ideia, afirmando que as crianças enfrentam um fenómeno moderno, os «pais helicópteros», que observam e coordenam todos os movimentos dos seus filhos, o que resulta em falta de liberdade para explorar o mundo natural.

Referindo Bundy e Little et al. (n.d., citado por Sandster, 2018, p.12), muitas sociedades ocidentais evidenciam a ideia de que existe um excesso de segurança em tudo o que é perigoso. Gill (2010, citado por Bento, 2013), atesta que perdura uma cultura de medo que se traduz numa excessiva preocupação com a segurança das crianças.

Assim, o que são consideradas brincadeiras perigosas? Conforme nos indica Sandseter (2018), são definidas como formas de brincar emocionantes e desafiadoras, que implicam o risco de ferimentos, sendo que este tipo de jogo ocorre mais vezes no exterior e no decorrer do jogo livre das crianças.

De acordo com a figura 3 abaixo representada, mais detalhada no anexo 1, as brincadeiras perigosas podem ser classificadas nas formas descritas, sendo atividades em que as crianças estão no limite de perder o controlo, muitas vezes pela velocidade ou altura, como exemplo, subir a uma árvore.

Figura 3 Categorização das brincadeiras perigosas



Nota: adaptado de Sandseter (2018 p. 13)

O que se entende por risco, Little e Eager (2010, citado por Bento, 2013), consideram que o risco surge em situações em que se tem de realizar uma escolha cujo resultado é desconhecido, não estando associado inevitavelmente a consequências negativas. Para os mesmos autores, risco diferencia-se de perigo, este, aplica-se a situações em que a probabilidade de ferimentos graves é elevada.

Em Portugal, a nível político, científico e pedagógico o reconhecimento das experiências de risco é ainda reduzida, conforme Bento (2013, p. 18), ainda assim começam a surgir mudanças no sentido de reconhecer que o risco associado a brincar tem um papel importante no desenvolvimento da criança, quando confrontada com situações desafiantes, mobiliza competências de gestão e avaliação desse risco, testa estratégias de resolução de problemas e ensaia competências para quando os adultos não estão presentes. Todavia os adultos não confiam na segurança das crianças, que têm bastante competência para distinguir situações de aparente risco ou real, conforme afirma Neto (2020). Através destas experiências a criança aprende a lidar com o medo, percebe as consequências das suas ações e ganha confiança em tomar decisões, Bilton et al. (2017). Neto (2020) valida esta afirmação, de maneira oposta, afirmando que a superproteção, insegurança e medo dos adultos torna as crianças imaturas, inseguras e vulneráveis, pois

quando confrontadas com situações são incapazes de resolver problemas e tomar decisões (2020, p. 38).

Neto (2020, p.114), traduz em forma de exemplo, o paragrafo anterior ao referir que quando uma criança se defronta com uma situação de risco, nomeadamente, quando está a trepar uma estrutura alta, um escorrega, e surge um momento de medo, os adultos ao invés de dizerem: «Vem já para baixo», «Isso é perigoso» entre outros, deveriam passar a dizer: «Tu vais conseguir», «Pensa numa solução melhor, tu és capaz».

Conforme Bilton et al. (2017), e Neto (2020), o risco está sempre presente no dia a dia das crianças, de notar, a postura da conquista de pé implica cair muitas vezes, não sendo possível nem desejável mantê-las numa redoma, importa oferecer espaços que permitam experiências de risco controlado, o risco é a melhor forma de conquistar a segurança. Portugal, conforme nos reporta Neto (2020), é um país considerado dos mais seguros, não se compreende o policiamento excessivo e constante feito às crianças, decorrente do medo e superproteção dos adultos.

Os ferimentos em espaços exteriores consistem em nódoas negras, contusões, traumatismos e fraturas resultantes de quedas em baloiços, escorregas ou aparelhos de trepar.

## **5.1. Motivos de Desconexão à Natureza**

Viver num ambiente saudável é um direito de cada criança, defendido pela OMS (1946) e pela UNICEF (1989). Ao longo dos últimos anos, as políticas relativas à infância centram-se essencialmente em ambientes limpos e esterilizados para as crianças, sendo que grande parte do seu dia é restringido a espaços fechados.

Diversos estudos apontam para a diminuição da mobilidade das crianças devido a diversos fatores, como, o crescente urbanismo, a inadequação de espaços para brincar nas grandes cidades, o aumento do tráfego automóvel e outros, Figueiredo (2010, p. 35). O tráfego representa um risco físico e não deve ser subestimado, mas de acordo com Moss, (2012), existem outras formas de risco que merecem atenção, como dar às crianças liberdade para explorar ambientes naturais, segundo a autora são levadas três vezes mais crianças ao hospital por caírem da cama, do que caírem de uma árvore.

Podemos considerar, também, a escolarização excessiva, que retira tempo livre às crianças para brincarem e os espaços escolares padronizados que, igualmente, retiram todos os desafios e formas de brincar livre, como nos indica Neto (2020).

Constatamos assim que as crianças, nos dias de hoje, estão a brincar cada vez menos e sobretudo a saber lidar, cada vez menos, com situações de risco. O que se traduz, mencionando Neto (2020), em crianças verdadeiramente analfabetas a nível motor.

## **5.2. Transtorno do Défice de Natureza**

A relação das crianças com a natureza é há muito tempo considerada benéfica para o corpo e para a mente. Até há pouco tempo, uma criança que permanecia no quarto durante o dia, era uma forma de castigo por alguma ação praticada menos correta, atualmente é um sítio de entretenimento, o epicentro das suas vidas sociais.

Louv (2016), no seu livro, *a última criança na natureza*, alerta para um fenómeno crescente, a falta de envolvimento com a natureza, criando o conceito de transtorno do défice de natureza, não se trata de um diagnóstico médico, é uma forma para definir questões físicas e mentais associadas a uma vida desconectada da natureza, entre eles, o uso diminuído dos sentidos, dificuldades de atenção e taxas mais altas de doenças físicas e emocionais.

Fazendo referência ao documento intitulado de *Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Jovens* (2019), sabemos que a ciência tem feito estudos entre o tempo despendido na natureza e os seus benefícios. Pesquisas mencionadas no mesmo documento, relacionam experiências em ambientes naturais e o transtorno do défice de atenção, concluindo que crianças envolvidas em brincadeiras ao ar livre, interagem positivamente com os adultos e têm sintomas do transtorno do défice de atenção reduzidos.

Louv (2016), sugere algumas formas de contornar o transtorno do défice de natureza, a título de exemplo, o aumento de programas que aproximem as famílias à natureza; mais zonas verdes nos pátios das escolas; parques urbanos; mais arborização nas ruas, praças e outros espaços abertos. Algumas iniciativas para as escolas, mais áreas

recreativas que incluam natureza e o apoio a professores que levem os seus alunos/criança para aulas ao ar livre.

“Na Finlândia, país cujos alunos estão constantemente no topo da lista em testes de matemática e ciências, os estudantes passam grande parte do dia ao ar livre – não importa o quanto faça frio” Louv (2016), uma vez que, «não existe mau tempo, existe a roupa certa».

## 6. Educação para o Desenvolvimento Sustentável

O desenvolvimento sustentável estabelece uma necessidade e uma prioridade para a ação humana na sociedade em que vivemos. A educação de infância tem um papel central, visto serem as crianças, os cidadãos mais novos, que poderão participar e influenciar o futuro, conforme nos remete Folque et al. (2017, p. 26) e Coelho et al. (2015). Sendo relevante abordar o tema em educação para que as crianças aprendam a respeitar a natureza e compreendam que dependemos dos seus recursos, devemos assim, usá-los de forma inteligente.

Em 1972 na conferência de Estocolmo surgiu o conceito de desenvolvimento sustentável, com o empenho de deixar para as gerações futuras os mesmos recursos usados pelas gerações anteriores, alertando igualmente para as desigualdades que se faziam sentir, como nos alerta Schmidt (2010) e Fialho (2020). Subsequentemente, em 2015, as Nações Unidas uniram esforços e definiram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), figura 4, a alcançar em 2030. A educação de infância tem um papel essencial nos ODS, dado haver evidências que consciencializar na infância é a maior salvaguarda de resultados sociais e económicos.

Figura 4 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Nota: in Nações Unidas (2015)

Estudos apresentados por Chawla (1999), Wells & Lekies (2006), citados por Coelho et al. (2015), reconhecem que experiências regulares na Natureza promovem o consumo sustentável e conhecimentos relacionados com a biodiversidade. Dessa forma as instituições de infância devem proporcionar essa relação entre a criança e a natureza, conforme reporta Triba (2010 in Napoleão, 2019), para o autor a educação deve basear-se em três pilares, (re)ligar as crianças com a natureza, (re)inventar os caminhos do conhecer e dizer não ao consumismo e desperdício. Sendo um assunto a incluir no currículo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na Área de Conhecimento do Mundo expressam, também, a pertinência da educação ambiental.

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer (...), importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais (Silva et al., 2016. p. 93).

Existem diversas atitudes que podemos ter com o intuito de promover o respeito e o cuidado pelo meio ambiente, tendo como exemplo, promover hábitos diários de cuidado com o meio ambiente (apanhar o lixo do chão, fechar as torneiras, apagar as luzes, evitar os descartáveis, reciclar), promover a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola (cuidar de plantas, de animais ou da horta na escola), criar oportunidades frequentes de contacto entre as crianças e a natureza, levando-as a observá-la, conhecê-la e apreciá-la, entre outros como nos diz Fialho (2020). Em forma de conclusão brincar livremente na Natureza é uma atividade prazerosa que permite a aquisição de hábitos saudáveis e sustentáveis, que continuam na vida adulta.

Um exemplo de programa de intervenção em ambiente natural, são os Forest Kindergartens, estes, baseiam-se no princípio de vida ao ar livre, envolvendo as crianças ativamente no mundo natural, brincando com o que a natureza possui, (Coelho et al., 2015), fomentando uma atitude responsável e de proteção do ambiente.

## **7. O Exterior como Ambiente Pedagógico**

### **7.1. Modelo Forest kindergarten**

“Reconhecendo os benefícios da interação com o espaço exterior, é na natureza que muitas instituições do Norte da Europa desenvolvem os seus programas educativos na floresta para crianças dos 0 aos 5 anos, desde o século XIX” (Ejbye-Ernst e Stokholm, 2014, in Napoleão, 2019). O modelo Forest Kindergarten, de acordo com Casanova (2018, p. 52), baseia-se no princípio da vida ao ar livre e tem como premissa inserir as crianças e educadores na Natureza ao longo de todo o ano, independente das condições atmosféricas e em diferentes paisagens.

Na Dinamarca atribui-se a Ella Flatau em 1952, figura pedagogia, a criação da primeira escola de educação infantil na natureza, em que eram incluídas caminhadas diárias pela Natureza como parte do currículo. O modelo ganhou destaque e foi adotado por países vizinhos e ainda a nível internacional, como os Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Coreia do Sul.

O conceito de natureza como sala de aula, na qual a educação pode ser realizada não é temática nova na história da pedagogia. As escolas da floresta surgem de muitos modelos educativos baseados na natureza que evidenciam a importância do brincar no desenvolvimento infantil, como é o caso dos Kindergarten de Froebel (1782-1852), a Open-Air Nursery das irmãs McMilan (1860 - 1931) e a educação da aventura de Kurt Hahn (1886- 1974), conforme menciona Casanova (2018, p.53).

De acordo com o estudo de Casanova (2018), existe pouca literatura disponível sobre a evolução do modelo tal como é desenvolvido na atualidade, existem referências teórico-metodológicas em alemão, dinamarquês e sueco, sendo que, poucas obras têm tradução disponível.

Na linha do estudo acima referido, Froebel (n.d., in Casanova, 2018), seguindo as ideias de Pestalozzi (n.d., in Casanova, 2018), abre o primeiro Kindergarten em 1837 na cidade alemã de Blankenburg, que visava combater, nas crianças, o impacto da urbanização e restabelecer o seu vínculo com a Natureza, centrando a aprendizagem através do brincar. Relevantes foram também outros modelos que visavam a saúde da

criança, tal como, Maria Montessori (n.d., in Casanova, 2018), salientou o cuidado com a saúde e a educação dos sentidos através dos materiais que desenvolveu.

O modelo tem evoluído sob a influência dos ideais dos pedagogos acima mencionados, como expõe no seu trabalho Casanova (2018), através do qual são desenvolvidos programas de aprendizagem baseados nos interesses das crianças. Atualmente, os modelos inglês e alemão, além do modelo nórdico, são as principais referências internacionais de escolas da floresta. Contudo, existe uma diversidade de práticas educativas, consoante o país, isto é, ainda que partilhem os princípios pedagógicos é ajustado à paisagem e à forma como cada cultura se relaciona com a natureza, por exemplo, as Udeskole escandinavas ou Forest Schools inglesas propõem atividades ao ar livre uma vez por semana, no entanto, as Forest kindergarten, no Reino Unido e as Naturbarnehage, na Noruega proporcionam atividades quase em exclusivo na natureza.

É possível identificar semelhanças nos princípios pedagógicos, em projetos que se identificam como sendo Forest Kindergarten, tais como o contacto frequente com a Natureza, como a praia, lagos, montanhas e outros, o uso predominante de materiais naturais como recurso didático, a ausência ou raro uso de brinquedos e objetos industrializados e o brincar livremente (Casanova, 2018).

Os Florest Kindergarten, de acordo com um artigo publicado na BBC News (2016), as crianças brincam, observam insetos, constroem estruturas de madeira, cantam, ouvem histórias, cozinham sobre fogueiras e aprendem matemática, biologia e outras disciplinas por meio da observação do ambiente e auxílio de materiais naturais. No modelo nórdico, conforme Correia (2019), as estruturas das escolas são diversas, umas funcionam unicamente dentro da floresta, outras levam as crianças à floresta uma vez por semana e dividem as suas atividades dentro e fora da sala, privilegiando atividades ao ar livre, sendo que, as crianças nos meses de verão passam 70% do tempo no exterior e 30% nos meses de inverno. Segundo a mesma autora, as crianças são divididas em pequenos grupos, acompanhadas por um educador e têm a liberdade de explorar e brincar livremente, entre 5 e 7 horas por dia, uma determinada área.

## ***7.2. Iniciativas em Portugal***

Começam a surgir “muitas experiências interessantes em Portugal, que devem ser enunciadas” (Neto, 2020, p.147), como o Movimento da Escola Moderna, Abordagem Emme Pikler, Método Montessori, Associação Escola da Floresta (Forest Schools Portugal), entre outras. “O caminho não é fácil, mas é possível. Sair da zona de conforto pedagógico é o primeiro passo” (Neto, 2020, p.147).

O Movimento Bloom (2019), é um exemplo, de uma Associação Ambiental, que pretende reconectar as crianças com a Natureza por meio do brincar livre. Este projeto promove um amplo programa de atividades lúdico-pedagógicas num espaço enquadrado no meio natural, onde podem participar pais e escolas.

Escola Lá Fora (n.d.), é outra iniciativa em contextos de floresta, baseado no modelo pedagógico Forest School. Tem como intuito reforçar a ligação das crianças com a natureza. Similarmente, o Bosque Escola Avelãs, tem como metodologia o respeito pela curiosidade natural da criança e no aproveitamento dos elementos naturais para aprender.

Jardim Infantil São Jorge (n.d.) ou Casa da Floresta, ambos inspirados no método Waldorf, introduzido em Portugal em 1984. Neste modelo a educação é vista de forma holística e a criança como um ser espiritual. Este método é um prolongamento do ambiente de casa, onde as crianças andam de pantufas e brincam com materiais naturais, como madeira, cortiça e lã, moldam cera de abelha entre outras atividades. Neste modelo as crianças usufruem ao máximo do espaço exterior, seja a floresta, o jardim ou a horta, são espaços onde a criança experimenta todos os elementos naturais no decorrer de todas as estações do ano.

No Jardim Infantil Vela Verde em Alfragide, as crianças beneficiam do método Valverde, este foi criado em Itália por Stefano Cavagna e Sónia Cian no início dos anos oitenta. O método assenta numa abordagem holística com foco na ecologia e sustentabilidade. Nesta instituição o subir às árvores é igualmente incentivado, de acordo com Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Coimbra. (n.d.).

## **8. Como Podemos Reorganizar o Espaço Urbano para Proporcionar o Contacto com a Natureza**

Numa sociedade em que o acesso das crianças à Natureza está a diminuir, o papel das instituições de infância é cada vez mais importante na criação de oportunidades e espaços em que o exterior esteja permanentemente à disposição das crianças.

Nos projetos educativos das escolas deveriam estar contempladas as experiências e aprendizagens retiradas das saídas da escola para exploração da floresta e espaços naturais como afirma Neto (2020), sendo que, têm benefícios acrescidos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em consonância com o mesmo autor, para que tal mudança aconteça, há necessidade de desenvolver cidades com políticas públicas amigas das crianças, criando espaços verdes e preservando os existentes. Sendo que “o direito de brincar no espaço natural deveria constituir uma prioridade no desenvolvimento da infância no século XIX”, Neto (2020, p. 40).

As cidades desempenham um papel expressivo no desenvolvimento sustentável das comunidades, dado o impacto que as políticas públicas locais têm na qualidade de vida e no bem-estar em especial das crianças, o *Programa Cidades Amigas das Crianças*, relançado pelo Comité Português para a UNICEF, pretende implementar os direitos das crianças nas vilas e cidades portuguesas, como menciona a Convenção sobre os direitos da Criança e Protocolos Facultativos (2019).

Este programa incentiva as cidades a repensar o planeamento para a qualidade de vida dos cidadãos mais novos, sendo que, não existe um modelo único a sua implementação é ajustada ao contexto local, tendo como exemplo o anexo 2.

Atualmente os jardins de infância com espaços exteriores padronizados e pouco convidativos à descoberta e exploração do meio, são cada vez mais uma realidade no nosso país, o que priva a criança do contacto com a Natureza, (Colaço & Poeira, 2018). Fundamental para a mudança dos espaços exteriores nas instituições, nas primeiras idades, será a criação de ambientes verdes e confortáveis, o mais natural possíveis, em substituição de espaços estandardizados, como confere Neto (2020).

“A Natureza e a aprendizagem andam de mãos dadas” Pinto (2014, p.25). Neto (2020), vai mais além e afirma que brincar de forma livre será o melhor método de assimilação de conhecimentos estruturantes para o futuro.

Figura 5 Aprendizagem interdisciplinar em harmonia com a Natureza



Nota: adaptado de Wauquiez (2018, p. 15)

A aprendizagem interdisciplinar adequa-se perfeitamente à Natureza, sendo os conteúdos das diferentes áreas de aprendizagem facilmente abordados com elementos naturais, como tal nos indica Wauquiez (2018), professora, psicóloga e pedagoga.

### **8.1. Reorganizar o Espaço Infantil para Estabelecer Aprendizagens no Interior e Exterior**

“Sair da sala de aula para dar aulas da mesma forma que entre quatro paredes é o mesmo que ficar em uma piscina como se estivesse em uma banheira!” (Mendonça, 2015, p. 35). Deste modo é inimaginável contruir uma escola do futuro apenas com espaços interiores, deixando no esquecimento um dos contextos mais ricos e complexos que existem, a Natureza, conforme argumenta Malavasi (2018).

O espaço exterior deve ser pensado como um prolongamento da sala de atividades, pelas suas potencialidades e múltiplas aprendizagens, conforme nos indica Melo (2017). Podem surgir muitos projetos, conforme constatam Esteves et al. (2018), pode surgir um jardim sensorial com espécies botânicas de cores, texturas e cheiros diferentes. Um canto para jardinagem, que permite às crianças conhecerem o ritmo próprio da Natureza, conhecerem plantas aromáticas, perceber que umas plantas ajudam

o crescimento das outras e conhecerem a importância dos vegetais para uma alimentação saudável, ao colher e comer o que plantam.

Como forma de oferecer desafios motores e contribuem para momentos de interação e cooperação, podem ser implementadas algumas construções como, uma casa na árvore, tendas, montes de terra e túneis, cordas para trepar, painéis de música e outras estruturas. Existe uma riqueza infinita de possibilidades para proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem às crianças, quando estas misturam água, terra e outros elementos naturais. São vários os artigos que sugerem a construção de uma cozinha de lama em espaços exteriores de jardins de infância, de salientar a brochura da autoria de White (2014), inteiramente dedicada ao tema.

Uma fonte de água é igualmente enriquecedora para o desenvolvimento das crianças, pois estas, gostam de encher e transportar recipientes de água, desenvolvendo assim conceitos que são transversais a todas as áreas de conteúdo das OCEPE.

Os recursos para brincar no exterior podem e devem ser simples e soltos, pois oferecem oportunidades ricas para exploração, serve de exemplo, os objetos de cozinha, que permitem a representação de experiências familiares.

De salientar que nem todas as instituições têm um espaço exterior com as condições desejáveis para brincar, em termos de tamanho e materiais naturais, importa encontrar estratégias para ultrapassar esses constrangimentos. A utilização dos espaços da comunidade pode ser uma alternativa, como jardins, pinhais, pequenos riachos, hortas vizinhas, quintas pedagógicas e outros espaços.

## **8.2. O Espaço Exterior Redescoberto Durante a Pandemia COVID-19**

As instituições para a infância devem constituir-se como um espaço de conforto e segurança, de pertença e que garanta o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, deverá ser um espaço que priorize a relação com o exterior e a Natureza.

Atualmente, devido à pandemia COVID-19, vivemos um período de exceção, é necessário adaptar e reinventar, por parte das instituições, formas de retomar a ação educativa o mais tranquilo para as crianças, famílias e profissionais. Dessa necessidade foi desenvolvido um conjunto de iniciativas, por parte da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2020), em forma de contributo para assegurar a qualidade pedagógica em creche. Neste âmbito surgiu, também, um documento intitulado de

*Redescobrir a qualidade em educação de infância em tempos de mudança*, elaborado em parceria com o laboratório ProChild (2020), com estratégias e recursos para assegurar o bem-estar da criança durante a pandemia.

Num momento, que nos remete para um constrangimento espacial e distanciamento social sem precedentes o indispensável contacto com o mundo exterior foi reduzido às janelas, quintais e varandas. Como nos remete o Movimento Bloom (2019), “acreditamos que o mundo exterior não está cancelado, apenas o nosso contacto com ele deve ser pensado de uma forma diferente”. Vamos necessitar de viver com a incerteza e nada ficará como antes, estamos num período de transição entre o querer regressar à Natureza e o encanto das novas tecnologias, como nos confere Neto (2020).

Sabendo que a restrição do contacto com a Natureza tem um impacto negativo na saúde e bem-estar da criança é necessário promovê-lo, ainda que, com algumas restrições, nomeadamente, fazer passeios evitando o contacto com superfícies que possam transmitir o vírus (plásticos, corrimãos e outros equipamentos). De forma a manter o distanciamento recomendado devem ser privilegiadas brincadeiras em meio natural, com materiais naturais, folhas, água, areia, em sítios arejados, como o campo, a praia, o exterior no seu todo. Promovendo a atividade física, atividades como andar de bicicleta, jogos tradicionais e outros. De acordo com os especialistas, reforçada a ideia, pelo Movimento Bloom (2019) é fundamental promover o exercício físico, visto, este aumentar as defesas das crianças. De notar, similarmente, a exposição à vitamina D que reforça o sistema imunitário.

A escola mudou-se para casa e os professores reinventaram-se para estarem com os alunos. A melhor forma de regressar à escola, na opinião de Neto (2020), é haver mais aulas ao ar livre e mais contacto com a Natureza, pois “brincar e ser ativo é uma excelente forma de conquistar imunidade” (p.24).

## **9. Projetos Educativos e a Relação com o Exterior**

A pedagogia de mestria assenta na ideia de que as crianças podem ser protagonistas no seu processo de aprendizagem e esse momento pode ocorrer em qualquer lugar, quer no interior, quer no exterior, uma vez que, a escola não se restringe apenas à sala de aula.

Malavasi (2018), sublinha que é fundamental pensar qual a educação que queremos para o futuro das crianças, para que possam construir competências fortes. Constata-se muitas vezes que os projetos pedagógicos mencionam a importância de promover experiências úteis e relevantes para a vidas das crianças, contudo, de acordo com Malavasi (2018), existe uma discrepância entre as palavras e o que de facto é posto em prática.

Ainda na linha de pensamento da autora a Natureza e o exterior permitem experimentar, exercitar e manter a mente e o corpo ligados. É no exterior, em espaços que não são geométricos, limpos e arrumados que as crianças experimentam, põem à prova os seus conhecimentos e conquistam outros. Neto (2020), subscreeve as palavras da autora, ao pronunciar que é vital para as crianças experienciarem diversas atividades como andar à chuva, sujar-se, subir árvores, correr, fazer construções. Observar e estudar fenómenos da Natureza, com lupas e máquinas fotográficas, fazer jardinagem, participarem em ateliês e muitas outras, de forma a aprenderem coisas significativas, procurando conhecimento de forma ativa e a brincar.

Citando Neto (2020) “o caminho não é fácil, mas é possível. Sair da nossa zona de conforto pedagógico é o primeiro passo” (pág.147).

## Capítulo II – Opções Metodológicas

### 10. Objetivos

A revisão da literatura mostrou-nos a importância de que reveste brincar na primeira infância e as implicações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Foi a partir da problemática, da falta de oportunidades para brincar no exterior e na Natureza, que emergiu o nosso problema de investigação. Nesta linha de pensamento e em complemento à pesquisa exaustiva científica importa perceber como e de que forma instituições do meio urbano contemplam nos seus ideários e projetos educativos brincar na natureza? Quais as oportunidades que as crianças têm de se desenvolverem em estreita harmonia com a Natureza?

Para respondermos às questões anteriores, considerámos relevante efetivar os seguintes objetivos:

- 1) Compreender os benefícios da Natureza para o bem-estar, saúde física e mental e desenvolvimento holístico das crianças;
- 2) Identificar a importância atribuída ao brincar nas suas várias componentes pelos Jardins de Infância do meio Urbano;
- 3) Caracterizar as estratégias apresentadas nos ideários e projetos educativos em instituições de Educação Pré-escolares sobre brincar.

## 11. Metodologia

Como estratégia para responder aos objetivos do estudo optámos por uma abordagem de investigação qualitativa e estudo exploratório, este segundo Leão (2017), visa proporcionar maior informação sobre o tema estudado, proporcionando maior familiaridade com o tema de forma a torná-lo mais perceptível. Estes direcionam apenas as hipóteses, não verificam, nem demonstram.

O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de julho e setembro de 2020. Primeiramente realizámos uma pesquisa documental, como complemento e pelas limitações presenciais fizemos um aprofundamento na revisão da literatura, na observação de outros estudos por forma a podermos complementar a nossa investigação.

De acordo com a pesquisa teórica realizada procedemos à construção da tabela 2, abaixo ilustrada, que teve como objetivo explicar as nossas categorias de análise.

Tabela 2 Categorias de Análise

Importância de Brincar	Tempo livre para Brincar	Brincar no Espaço Exterior	Brincar na Natureza
“(…) promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10).	“Entre os 3 e os 4 anos, as crianças devem (...), por longos períodos de tempo e de forma regular ao longo do dia (...).”  “A partir dos 5 – 6 anos (...), atividades de brincadeira sejam intensas durante o dia e em espaços interiores e exteriores (...). (OMS, citada por Neto, 2020).	“A receita para o sucesso escolar, (...), brincar muito, de preferência ao ar livre”. (Neto, 2020)	“Brincar na Natureza (...), promove o desenvolvimento da imaginação, criatividade e linguagem, e também, as competências sociais, como a cooperação”. (Fjørtoft, 2001).

Procurámos perceber de que forma as instituições contemplam nas suas páginas na internet e projetos educativos, a importância de brincar para o desenvolvimento da criança e quanto tempo, em horas ou minutos, atribuem a essa atividade. Procurámos, também, saber se e de que forma proporcionam experiências para brincar em espaços

exteriores e em contacto com materiais naturais e com a própria Natureza. Sendo estas as nossas categorias de análise, procurámos por meio da revisão da literatura, sustentar a importância das mesmas. Desta forma, conseguimos afirmar que brincar é importante porque é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem”, de acordo com Silva et al, (2016, p.10).

O objetivo inicial seria contactar as instituições, a fim de perceber de que forma as mesmas utilizavam a Natureza, como recurso pedagógico. Contudo, devido aos constrangimentos que se impuseram face à COVID-19, recorreremos a uma estratégia metodológica pouco usada, a consulta e análise de conteúdo de sites institucionais, sendo estes públicos e visíveis a todo o universo. Estes espaços digitais, realizados com o objetivo de marketing na perspectiva de serem atrativos aos seus potenciais clientes, os encarregados de educação, visam informar e mostrar o que nos seus ideários as instituições têm de melhor na oferta educativa e pedagógica. Espelhando, dessa forma, aquilo que é priorizado e que sem dúvida, nas perceções dos seus diretores e coordenadores pedagógicos é considerado melhor na oferta pedagógica de cada instituição. Consideramos que esta fonte de dados revela aquilo que de facto é valorizado pedagogicamente, estabelecendo assim a ligação dos conteúdos com os nossos objetivos do estudo.

Achámos pertinente, realizar uma pesquisas nos sites e projetos educativos das instituições da Área Metropolitana de Lisboa, ao invés de entrevistas ou questionários. De acordo, com a Direção Geral do Território (2018), Área Metropolitana é um sistema de povoamento, constituído por uma cidade principal e respetivas áreas de influência adjacentes, que podem incluir vários centros urbanos de diferentes dimensões.

Posteriormente, escolhidas as categorias de análise e de forma a analisar a informação obtida nos sites e projetos educativos das instituições, procedemos à construção da tabela em anexo 4.

Recorreu-se à análise de conteúdo como uma técnica de tratamento de dados. Para Bardim (2016, p.48), análise de conteúdo caracteriza-se como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos (...) destas mensagens”.

## 12. Resultados

Achámos pertinente selecionar instituições da cidade de Lisboa, de forma a analisar os seus ideários e projetos educativos. De forma a conhecermos as instituições, inserimos no motor de pesquisa Google, “Jardins de Infância na cidade de Lisboa”, sendo que nos deparámos com diversos resultados, como tal, seleccionámos o site *primeira imagem* que enumera as instituições de A a Z. Recorrendo a essa lista, explorámos os sites de todas as instituições enunciadas, sendo que os resultados obtidos num universo de centenas de instituições foram de aproximadamente sete instituições, sendo que as restantes não tinham site para consulta, ou a informação de que dispunham não se enquadrava na nossa pesquisa. Ficámos, desta forma, com a amostra reduzida e sentimos necessidade de ampliar a nossa pesquisa, de forma a dar robustez ao estudo, alargámos à Área Metropolitana de Lisboa (AML), que de acordo com a Direção Geral de Território, esta é “um sistema de povoamento constituído por uma cidade principal (conjuntamente com os seus subúrbios) e respetivas áreas de influência adjacentes, que podem incluir vários centros urbanos de diferentes dimensões.

Posteriormente, sentimos necessidade de obter uma amostra maior de forma a dar robustez ao estudo, assim, houve necessidade de perceber quais os municípios que constituem a Área Metropolitana de Lisboa, que segundo o site da AML, são dezoito agrupados em duas sub-regiões, a Grande Lisboa e a Península de Setúbal. De forma a conhecermos as instituições aqui situadas repetimos o processo acima descrito. Pesquisamos por município, as instituições e seguidamente explorámos os seus sites, como resultado, num grande universo, obtivemos informação de oito instituições, sendo que metade delas na Grande Lisboa e outra metade pertencente à Península de Setúbal.

Como resultado durante o processo metodológico deste estudo, foi possível obter informação, relevante para o nosso estudo, apenas em 15% das instituições analisadas num total de 100, pertencendo onze à Grande Lisboa, quatro à Península de Setúbal conforme figura 6. Sendo que inúmeras instituições não dispõem de sites para que se possam consultar informações. Diversas instituições, com página na internet, não dispõem de informação relativamente ao brincar, optando por colocar informação sobre a sua metodologia de trabalho e atividades extracurriculares. Não sendo obrigatório, inúmeras instituições optam por não colocar o projeto educativo disponível para consulta, o que nos limitou a pesquisa.

Das quinze instituições que serviram de análise, apenas duas dispõem de projeto educativo nas suas páginas na internet, que nos possibilitou a sua consulta, nas restantes obtivemos informação nos seus sites.

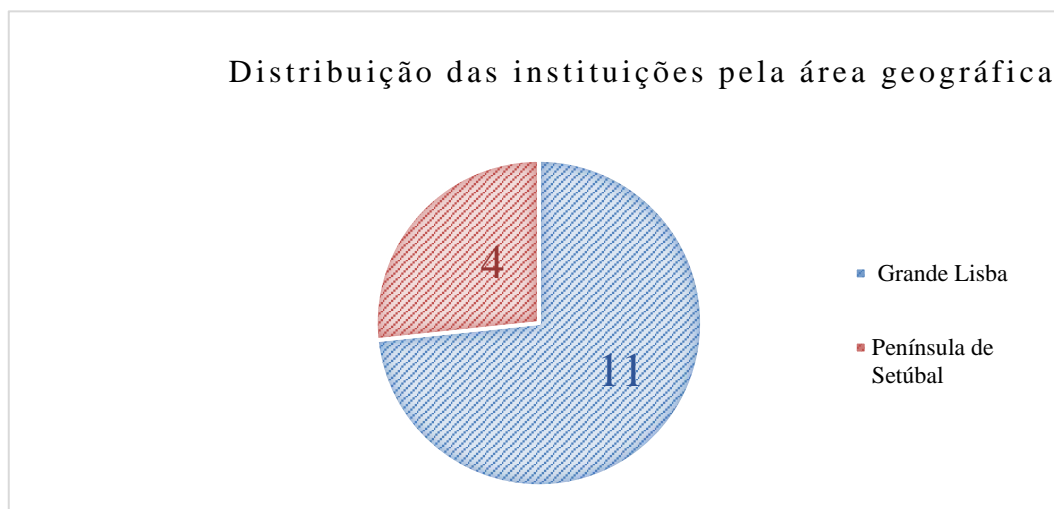


Figura 6 Distribuição das Instituições pela Área Geográfica

Pela análise dos ideários, percebemos que parte das instituições prioriza atividades estruturadas e atividades extracurriculares, dado que, apenas uma instituição refere que as crianças têm tempo para brincar, de manhã e à tarde, não especificando quanto tempo têm efetivamente. Servindo de exemplo, "de manhã há muito tempo para brincadeira livre" (Instituição A), contudo, sabemos pela revisão da literatura que as crianças devem ter longos períodos para brincar de forma livre, pois brincar potencia o desenvolvimento global das crianças, como afirma Neto (2020).

Recorrendo à figura 7, abaixo indicada, podemos responder ao objetivo respeitante à importância atribuída ao brincar nas suas várias componentes pelos Jardins de Infância.

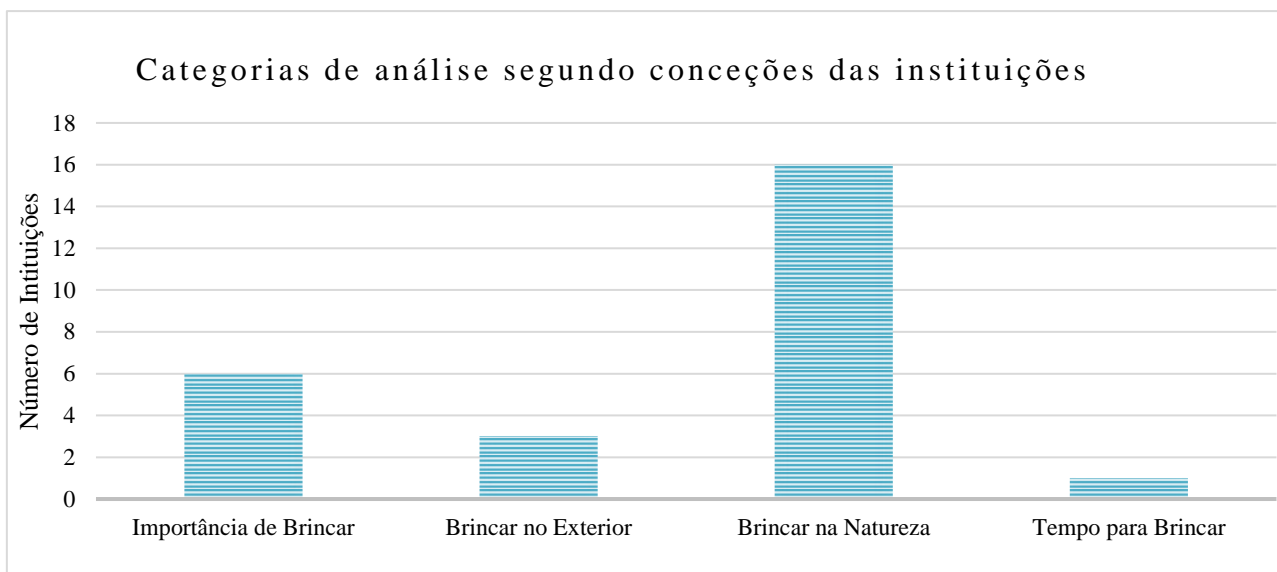


Figura 7 Categorias de análise segundo concepções das instituições

Somente seis instituições referem a importância de brincar, citando “a criança desenvolve-se brincando” (Instituição G), “acreditamos que é pelas mil formas do brincar que a criança aprende”, (Instituição H). Recorrendo ainda à figura 7, verificamos que apenas três instituições mencionam o facto de as crianças terem oportunidades para brincar no exterior, contudo não especificam atividades realizadas nesse contexto, exemplificando, “as crianças usufruem de um imenso espaço livre” (instituição J). Pelo que nos diz a literatura, no estudo de Prisk (2019), assistimos a um declínio nas brincadeiras e atividades das crianças no exterior.

Verificámos, também, pela análise da figura 7, que todas as instituições estudadas, referem proporcionar contacto com a Natureza, ilustrando “promovemos a atividade ao ar livre e o contacto com a natureza” (Instituição A). Diversos autores como Prisk (2019), Moss (2012), Neto (2020) entre outros, afirmam que a Natureza é benéfica para o desenvolvimento cognitivo, emocional, para as relações pessoais, para a saúde física e mental e ainda ajuda a ter mais consciência para um desenvolvimento sustentável.

Pela localização geográfica das instituições, verificamos pela análise da figura 8, abaixo indicada, que na sua maioria as instituições proporcionam o contacto com a Natureza, com recursos a hortas biológicas, onde as crianças têm possibilidade de plantar, regar e colher alimentos, tal como refere a instituição E, “mesmo estando no centro de Lisboa, temos uma horta pedagógica”.

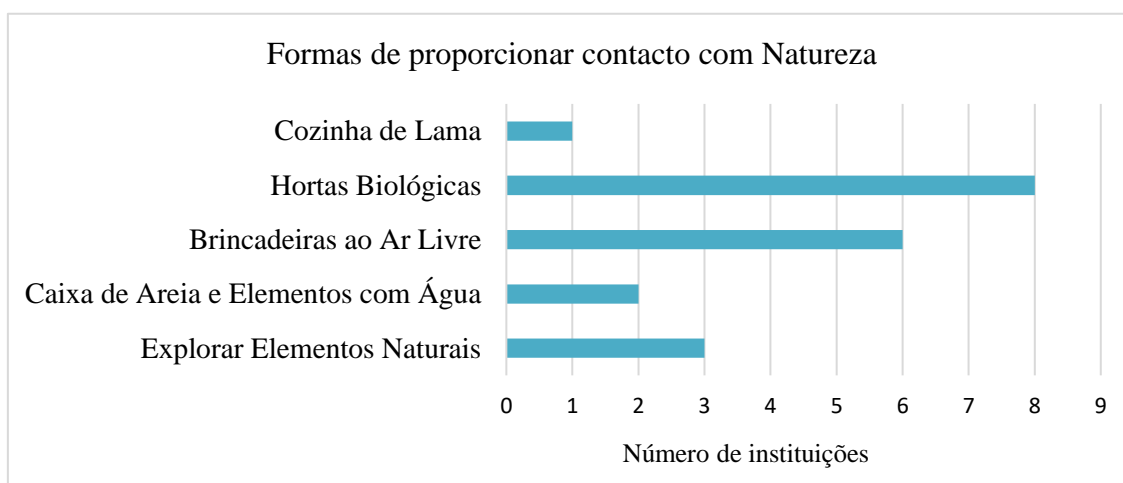


Figura 8 Formas de proporcionar contacto com a Natureza

A presente investigação sobre os espaços exteriores e a Natureza como recurso pedagógico em contextos educativos indica alguma desvalorização destes ambientes, apesar do seu contributo para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. As evidências apresentadas sugerem que apesar das instituições identificarem benefícios concretos de brincar ao livre e com elementos naturais, muitas vezes, perpetuam-se atividades na sala, controladas e orientadas pelos adultos. Sabemos, pela revisão da literatura, que o espaço exterior é dos espaços prediletos das crianças para brincarem, uma vez que neste espaço, lhes é dada mais liberdade e autonomia.

### **Capítulo III – Considerações Finais**

Ficou claro que as crianças brincam cada vez menos e sobretudo ao ar livre, torna-se pertinente refletir sobre esta realidade. Particularmente nesta fase em que enfrentamos a pandemia Covid-19, é necessário ir mais além da sala de atividades e recorrer mais ao espaço exterior, de acordo com Melo (2017), sabemos a nível científico, que o nível de contágio é menor quando as atividades se realizam em espaços ao ar livre e na Natureza, pois, como sabemos não é possível impedir as crianças de terem contacto.

Em Portugal o investimento no brincar ao ar livre, enquanto estratégia promotora de saúde e bem-estar e aprendizagem ainda tem um longo caminho a percorrer, conforme Bento (2015). Durante o processo metodológico deste estudo foi possível obter informação, no total de 100, apenas em 15% das instituições analisadas, dados reveladores da pouca importância de que reveste este tema, sendo que os sites são o local atrativo por excelência para instituições de carácter privado.

O envolvimento ativo dos educadores de infância no processo de inovação é fundamental, contudo para que tal aconteça é necessário haver formação contínua de professores, nesse sentido. Parece-nos também necessário reconhecer a necessidade de investimento ou reorganização por parte das instituições relativamente ao espaço exterior, servindo de exemplo, a construção de uma casa na árvore, caixa de areia, entre outros. Um fator determinante no processo de inovação é o envolvimento das famílias nas práticas pedagógicas no exterior, pois, um grande impedimento para tal é a preocupação com as roupas sujas, constipações, joelhos esfolados e outros. De forma a contornar esta situação importa assegurar vestuário adaptado às condições do tempo, como casacos impermeáveis, galochas, luvas e outros.

Em suma pelos resultados acima apresentados podemos afirmar que conseguimos responder aos objetivos propostos.

Tendo em conta a literatura existente, os resultados do presente trabalho e as limitações do estudo, podemos destacar sugestões futuras de investigação, um estudo de caso, comparando dois meios geográficos diferenciados, urbano e rural, de forma a verificar as oportunidades desenvolvidas em harmonia com a Natureza e o seu impacto no desenvolvimento das crianças.

O futuro, como nos indicam as instituições precursoras, observadas neste estudo, será proporcionar aprendizagens com elementos naturais e em estreita harmonia com a Natureza, como se verifica nos ideários destas instituições e nos exemplos por nós propostos na tabela 3, abaixo indicada. De um projeto de uma horta biológica poderá nascer um projeto transversal a todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Áreas de Conteúdo	Domínios	Exemplos de atividades e atitudes
Área de Formação Pessoal e Social		Entreajuda e partilha
Área de Expressão e Comunicação	<b>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</b>	Descrever as sensações após colocar as mãos na água, ouvir uma história na sombra de uma árvore
	<b>Domínio da Matemática</b>	Verter água de um recipiente pequeno para um grande
	<b>Domínio da Expressão Artística</b>	Fazer pinturas, com elementos da natureza, de forma a identificar os alimentos da horta
	<b>Domínio da Educação Física</b>	Saltar de uma pedra para outra
Área do Conhecimento do Mundo		Descobrir os diferentes seres vivos que vivem debaixo da terra, observar as transformações na Natureza consoante as estações do ano

Tabela 3 Aprendizagem interdisciplinar em harmonia com a Natureza

## Referências Bibliográficas

- Aires. L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Almeida. J. (2010). Importância da Frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à Aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico. (Dissertação de mestrado, não publicada em Necessidades Educativas Especiais). Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/9483>
- AML (2021, abril 23). Municípios AML. <https://www.aml.pt/index.php>
- Antunes. R (2020). Devolvam as crianças à Rua. *Visão 1444 5-11*.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância, APEI (2020). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de Covid-19*. Disponível <http://www.apei.pt/>
- Bardin. L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Tradução Reto. L., Pinheiro. A. Lisboa: Edições 70.
- BBC News. (2016). O país nórdico onde crianças pequenas são ensinadas a manusear facas em plena floresta. Recuperado de <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-36375415>
- Becker, D., Solé. D., Ting. E., Eisenstein. E., Filho. J., Fleury. L., ... Silva, L. (2019). *Benefícios da Natureza no Desenvolvimento da Crianças e Adolescentes* Disponível em <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/pediatrias-lancam-manual-sobre-os-beneficios-da-natureza-no-desenvolvimento-de-criancas-e-adolescentes/>
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade, 4. <https://core.ac.uk/download/pdf/83600377.pdf>
- Bento, G. (2013). Brincar e Pisar o Risco. *Cadernos de educação de Infância*, 98, 18-21.
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância: Thinking about a transformation process concerning outdoor pedagogical practices in early years settings. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2). 91-106. 10.21814/rpe.17657

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero Americana de educação*, 72. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Blauth, P. (2013). *Jardim das brincadeiras. Uma estratégia lúdica para a educação ecológica*. Disponível em <https://criancaenatureza.org.br/acervo/jardim-das-brincadeiras/>
- Bordin, R., Kunz, E. & Souza, C. (2014). O Brincar Heurístico: Pensando a Educação Física para bebês. In *Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. (p. 1-9).
- Bosque Escola Avelãs. (n.d). Site da escola Bosque Escola Avelãs. <http://bosque-escola-avelas.org/wp/>
- Casanova, A. (2018). Escolas da floresta: O modelo de educação infantil ao ar livre na Europa e Espanha. *Revista Galego-Portuguesa de História da Educación*, 22, 51-67 [10.17979/srgphe.2018.22.0.5462](https://doi.org/10.17979/srgphe.2018.22.0.5462)
- Casey, T. (2015). Brincar, um direito diário da criança. *Infância na europa hoje*, 29, 10-12.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, F. 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*. DOI [10.17979/reipe.2015.0.10.585](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585)
- Colaço, H., & Poeira, V. (2018). Há vida na horta. *Cadernos de educação de infância*, 113, 16-18.
- Convenção sobre os direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. (2019). Comité Português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>

- Correia, N. (2019, maio 1). *Inspiração Nórdica: Visita a um jardim de infância na floresta*. [Weblog post] <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/>
- Crespo, T., P., L. (2016). A importância do Brincar para o Desenvolvimento da Criança. (Dissertação de mestrado, não publicada em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19042/1/Relat%C3%B3rio%20Final%200-Teresa%20Paula%20Nogueira%20Crespo.pdf>
- Criança e Natureza. (n.d). *Site da Organização Criança e Natureza*.  
<https://criancaenatureza.org.br/noticias/lancamento-da-entrevista-cidades-mais-ricas-em-natureza-com-richard-louv/>
- Dahlman, B. & Artursson, K. (2019) *City Gardening and Farms for Learning and Wellbeing*. Uppsala Health Summit. <https://www.uppsalahealthsummit.se/>
- Diretório Primeira Imagem (2021, abril 23).  
<https://www.primeiraimagem.com/index.php>
- Dulley, R. D. (2004). *Noção de Natureza, Ambiente, Meio Ambiente, Recursos Ambientais e Recursos Naturais*. 51. <http://www.iea.sp.gov.br/out/publicacoes/pdf/asp-2-04-2.pdf>
- Duque, I & P. L (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 106, 12 – 15.
- Escola Lá Fora (n.d.). Acedido a 28 janeiro de 2021. <https://www.escolalafora.pt/pt/>
- Esteves, S., Pinheiro, F., Campos., F. & Raimundo. S. (2018). Brincar fora de portas. A experiência da Santa Casa da Misericórdia da Maia. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 16-20.
- Espadilha, S. S. (2017). *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? Um estudo sobre a importância do espaço exterior no jardim de infância*. (Dissertação de mestrado, não publicada em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8016>

- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Coimbra. (n.d). *Site da FPCEUC*. <https://psieducacao.wordpress.com/noticias-curiosidades-2/escolas-alternativas/>
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-13.
- Fialho, M. (2020, setembro 09). *Redescobrir o espaço exterior durante a pandemia Covid-19*. [Weblog post] <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/>
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 35-37.
- Fortin, M. F., Côté, J. & Fillion, F. (2006). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Loures: Lusodidacta
- Fjortoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 2, 111-117  
<http://www.imaginationplayground.com/images/content/3/0/3002/>
- Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91.
- Fundação FEAC (1964). *Site da FEAC*. <https://www.feac.org.br/The-Natural-Environment-As-A-Playground-For-Children-The-Impac.pdf>
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Galante, A. C. A. (2015). O Brincar Espontâneo em Contexto de Creche e Jardim de Infância. (Relatório do Projeto de Investigação Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/8262>
- Ganhão, A. R. F. (2017). *Brincar sem teto: A importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar) Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de educação de Infância*, 90, 45 – 46.

- Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza (2019). Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Jovens. Acedido a 20 de agosto de 2019. <https://criancaenatureza.org.br/acervo/beneficios-da-natureza-no-desenvolvimento-de-criancas-e-adolescentes/>
- Guia para a construção de cidades amigas das crianças.* (2016). Comité Português para a UNICEF <https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/o-nosso-trabalho-em-portugal/programa-cidades-amigas-das-criancas/>
- Jardim de Infantil de São Jorge* (n.d.) acedido a 28 de janeiro de 2021. <https://www.saojorgewaldorf.pt/>
- Lá Fora – Forest School. (2020). *Site da escola Lá Fora.* <https://escolalafora.pt/o-projeto-la-fora/>
- L’Ecuyer. C. (2016). *Educar na Curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa: Planeta
- Louv, R. (2016). *Homepage: Richard Louv.* <http://richardlouv.com/books/nature-principle/>
- Malavasi, L. (2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. *Infância na europa hoje*, 2, 7-10.
- Marques, V. S. (2010). Que significa educar para o desenvolvimento Sustentável? *Revista Noesis*, 80, 26 – 34.
- Matos. J. & Pedro. A (2011). O estudo de caso na investigação em educação em direção a uma reconceptualização. Atas do XI Congresso da Sociedade de Portuguesa da Ciências e da Educação. Instituto Politécnico da Guarda. <http://hdl.handle.net/10451/9678>
- Melo, I. (2017). O nosso espaço exterior: da ideia à fruição. *Cadernos de educação de Infância*, 110, 22-27.
- Mendonça, R. (2015). *Atividades em Áreas Naturais.* Disponível em <https://criancaenatureza.org.br/acervo/atividades-em-areas-naturais/>

- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos de inferência. *Saber & Educar*, 19, 106-115. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/80>
- Moss, S. (2012). *Natural Childhood*. United Kingdom: The National Trust.
- Moussy, B. (2018). Jean-Jacques Rousseau e o seu papel inspirador na relação entre a Natureza e a Educação. *Infância na europa de hoje*, 2, 2-3.
- Movimento Bloom (2019) acessido a 05 de agosto de 2019 em <http://www.movimentobloom.org.pt/pt/sobre-nos/>
- Napoleão, K., B. (2019). *À descoberta da Natureza com crianças de 5 anos*. (Dissertação de mestrado não publicada em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/31152>
- Nascimento, M. C., Teixeira, L. M. C. L., Oliveira, M. V., Silva, L. C., Picelli, L. A. & Simão, V. A. P. (2013). O lúdico na aprendizagem e suas contribuições para o desenvolvimento da criança. *Revista da Educação da UNIPAR*, 13, 226 – 232. <https://doi.org/10.25110/educere.v13i2.2013.5228>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto, Lisboa
- Neto, C. (2020). Brincar o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37-41.
- Oliveira, E., Ens, R., Andrade, D., Mussis., C. (2003) Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*. 4, 11 – 27.
- Oliveira, M., C. & Cunha., M., I., S., M. (2007). Infância e Desenvolvimento. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/910/2/Cad6\\_InfanciaDesenvolvimento.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/910/2/Cad6_InfanciaDesenvolvimento.pdf)
- Osório, J. T. (2013). O Jogo heurístico: descobertas e aprendizagens na creche. *Cadernos de Infância*, 98. 14-15.
- Pinto, D. (2014). Gosto de brincar na cozinha de lama porque é descapotável. *Cadernos de educação de Infância*, 10, 22-25.
- Prisk, C. (2019) *Playtime matters*. <https://criancaenatureza.org.br/acervo/playtime-matters/>

- ProChild (2020). *Redescobrir a qualidade em educação de infância em tempos de mudança*. Disponível em <http://prochildcolab.pt/covid-19-educacao-de-infancia/>
- Programa Criança e Natureza. (2018). *Desemparedamento da Infância. A escola como um lugar de encontro com a natureza*. Disponível em <https://criancaenatureza.org.br/acervo/desemparedamento/>
- Pyle, A. (2018). Aprendizagem por meio de Jogos e Brincadeiras. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância*. (pp. 5- 34)
- Rodrigues. A. F. F. (2017). *Brincar na Natureza: Explorar o Jardim Botânico com crianças dos 2 aos 6 anos*. (Dissertação de mestrado não publicada em Educação para a saúde). Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/20009>
- Rolim. A., Guerra S., Tassigny. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 2, 176-180.
- Sandseter, E. B. H. (2018). Brincadeiras perigosas na educação de infância. *Infância na europa hoje*, 2, 11-14.
- Santer. J, Griffiths. C & Goodall. D. (2007). *Free play in early childhood*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Santos, L. (2010). *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 3.
- Sarmiento, M., Bento, G., Brito, A. T., Viana, F. L., Portugal, G., Trevisan, G., Grangeia, H., Narciso, I., Soares, I., Rodrigues, L., Barros, L., Lemos, M. S., & Sousa, M. (2020). *Redescobrir a qualidade em educação de infância em tempos de mudança*. ProChild CoLAB. <http://prochildcolab.pt/covid-19-educacao-de-infancia/>
- Schmidt, L. (2010). O Pontapé na Porta. *Revista Noesis*, 80, 34- 37.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da educação (DGE).
- Togni. D (2015). *A importância do Contato com a Natureza para o Desenvolvimento Psicomotor Infantil*. Portal da Educação. Disponível em

<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-importancia-do-contato-com-a-natureza-para-o-desenvolvimento-psicomotor/62682>

Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra* (2), 129-146.

Wauquiez, S. (2018). Infância na Europa Hoje. *Cadernos de Educação de Infância*, 2, 15-19.

White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 101, 5-25.

Yirula, C. (2019). *Os direitos naturais das crianças*. Acedido em: 05 de agosto 2019  
<https://cadernodia.wordpress.com/2019/08/19/os-direitos-naturais-das-criancas/>

## **Anexos**

Anexo 1 Categorias e exemplos de brincadeiras perigosas

<b>Categorias</b>	<b>Risco</b>	<b>Exemplos</b>
Grande Altura	Quedas	Subir a árvores Saltar de superfícies Equilibrar-se em objetos
Grande Velocidade	Colisão	Utilizar o escorrega Andar de bicicleta Baloçar
Instrumentos Perigosos	Lesões e Feridas	Facas Cordas
Elementos Perigosos	Quedas	Fogueiras Elementos com água profunda
Brincadeira Turbulenta	Ferimentos	Brincar com paus
Perder-se	Perder-se	Explorar ambientes desconhecidos ou com muitas pessoas

Fonte: Adaptado de Sandseter (2018 p. 13)

*Anexo 2 Medidas implementadas em Cidades Amigas das Crianças*

<b>Áreas</b>	<b>Atitudes/Ações</b>
Urbanismo e Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover o uso de bicicletas na cidade</li><li>• Tornar os caminhos pedonais e ciclovias seguros e artísticos</li><li>• Desenvolver hortas urbanas ecológicas com a participação das crianças</li><li>• Construir hortas/ pomares, plantar árvores no espaço exterior das instituições</li><li>• Instalar mais bancos nos parques</li><li>• Criar espaços para brincar na Natureza</li></ul>
Educação e Família	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criar uma plataforma para partilhar projetos e atividades nas várias escolas da cidade</li><li>• Organizar oficinas de ciências no exterior</li></ul>
Saúde e Desporto	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover campanhas de limpeza da cidade realizadas por crianças</li><li>• Organizar seções de ginástica ao ar livre</li></ul>
Cultura e Lazer	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organizar programas de rádio com e para crianças</li><li>• Desenvolver atividades artísticas na rua</li><li>• Organizar excursões para crianças</li></ul>

Fonte: Própria adaptado de Comité Português para a UNICEF (2016)

Anexo 3 Valorização do brincar por parte das Instituições de Infância

Nome da Instituição e Valências/ Designação	Projeto Educativo		Importância de Brincar	Brincar no Exterior	Brincar na Natureza	Tempo para Brincar
	Sim	Não				
A	X		<p>“Reconhecemos a importância de brincar livremente”.</p> <p>“Brincar é a forma mais completa e rica de experimentar o mundo, testar hipóteses e limites, construir aprendizagens significativas que constituirão património único para outras aprendizagens que em fases posteriores serão importantes”.</p>	<p>“A utilização dos espaços exteriores é feita várias vezes por dia, com todos os tipos de clima”.</p>	<p>“Promovemos a atividade ao ar livre e o contacto com a natureza”.</p>	<p>“De manhã, há muito tempo para brincadeira livre”.</p> <p>“À tarde mais brincadeira livre.”</p>
B	X				<p>“(…) pilar essencial da sua ação educativa a natureza. A exploração ao ar livre, a utilização de materiais e recursos naturais tornam-se</p>	

					essenciais para a Expressão Plástica, a Expressão e Desenvolvimento Motores e a Expressão Musical”. (p. 4, Projeto Educativo)	
C		X	“Valorizar a brincadeira com base do desenvolvimento da criança”. Projeto Educativo (p. 8).		“Tirar o máximo partido do espaço exterior. A Floresta, o Jardim e a Horta, serão os espaços onde a criança pode experienciar os elementos naturais, durante todas as estações do ano.”	
D		X			“Uma creche diferente virada para o exterior”. “500m2 totalmente murados com horta, árvores de fruto, plantas aromáticas, caixa de areia e água de nascente”.	
E		X			“(…) irão ter contato com a natureza mesmo estando no centro de Lisboa, temos uma horta pedagógica e um espaço exterior adequado a eles,	

					com relva e árvores de fruto. Um contato com a natureza que eles adoram!”.	
F		X			“Possui espaços privilegiados que potenciam as brincadeiras, a ligação com a natureza”	
G		X	“A criança desenvolve-se brincando (...) “. As brincadeiras das crianças desenvolvem a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação e compreensão do mundo.		“A agricultura ou jardinagem, (...), proporciona às crianças benefícios de nível cognitivo, sócio afetivo e motor.” “A Horta Pedagógica deverá (...) proporcionar aos alunos o contacto com a Natureza”	
H		X	“Acreditamos que é pelas mil formas do brincar que a criança aprende”.		“(…) onde o contacto com a natureza seja prioritário”. “Cozinha de lama, (...) um espaço de aprendizagem onde as crianças dramatizam brincadeiras e preparam bolos e especialidades de	

					<p>"lama", folhas, paus, entre outros recursos naturais".</p> <p>"Atividades como a jardinagem e a horta pedagógica permitem que as crianças interajam com o meio ambiente".</p> <p>"Cada sala é responsável por uma área da horta e sempre que há legumes disponíveis as crianças colhem e até ajudam no processo de confecção".</p>	
I		X			<p>"(...) tendo oportunidade de aprender e compreender na natureza e com a natureza".</p>	
J		X		<p>"(...) condições exteriores, também, favorecem e enriquecem as nossas crianças, pois usufruem de um imenso espaço livre (...)".</p>	<p>"Da nossa quintinha, fazem parte algumas espécies de animais, (...), também, aqui, as nossas crianças têm uma participação ativa, podendo alimentar e cuidar os animais."</p> <p>"A Horta Biológica é uma ferramenta de ensino a</p>	

					que o colégio O Carinho recorre no seu dia-a-dia (...) as crianças preparem e cultivem a terra e passem, seguidamente á colheita dos produtos da nossa horta.”	
K		X		“O recreio é a nossa sala de aula principal”.	“No nosso dia a dia salvamos o bicho carpinteiro, damos asas à imaginação e fazemos do recreio a nossa sala”.	
L		X	“Brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento das crianças. Através das brincadeiras elas conseguem desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. O brincar potencia o desenvolvimento (...)”.		“O jardim com árvores de fruto e uma horta/Estufa, permite o contato com a natureza, as brincadeiras ao ar livre e a aprendizagem do semear para colher”.	

M		X			“O projeto "Mãos à Horta" promoveu a criação de um espaço verde ecológico”. “(...) alunos do pré-escolar e colocada à disposição das educadoras de infância para integração nas suas atividades letivas (...)”.	
N		X			“Horta Biológica, onde elas, pelo menos uma vez por semana, têm oportunidade de contactar, de modo direto e interveniente, com as atividades ligadas ao cultivo da terra, utilizando, apenas, produtos naturais”.	
O		X	“É através da brincadeira que a criança cresce pondo à prova as suas capacidades motoras e ganha consciência do mundo que a rodeia”.		“Na horta pedagógica as crianças acompanham e aprendem sobre o crescimento dos vários frutos e legumes”.	

