

# PSICOLOGIA E SUAS INTERFACES

Mônica Siqueira e Aida Figueiredo  
(Organizadoras)



---

**PSICOLOGIA  
E SUAS INTERFACES**

---



Mônica Maria Siqueira Damasceno

Aida Figueiredo

(Organizadoras)

# **PSICOLOGIA E SUAS INTERFACES**

1ª Edição

Quipá Editora  
2021

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

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

**NORMALIZAÇÃO:** dos autores e autoras.

## **CONSELHO EDITORIAL**

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

Me. Ana Nery de Castro Feitosa, HUWC, Universidade Federal do Ceará (UFC) / Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri (UFCA) / Me. Josete Malheiro Tavares, Secretaria de Saúde, Prefeitura Municipal de Eusébio, Gestão em Saúde/Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri (URCA) / Dra. Sislândia Maria Ferreira Brito, Universidade Regional do Cariri (URCA).

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

---

P974 Psicologia e suas interfaces / Organizado por Mônica Maria Siqueira Damasceno e Aida Maria de Figueiredo Ferreira. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.

143 p. : il.

ISBN 978-65-89091-46-2  
DOI 10.36599/qped-ed1.035

1. Psicologia. 2. Comportamento. 3. Terapia. 4. Educação. I. Damasceno, Mônica Maria Siqueira. II. Ferreira, Aida Maria de Figueiredo. III. Título.

CDD 150

---

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

Obra publicada pela Quipá Editora em março de 2021.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>07</b>
--------------------------	-----------

<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>08</b>
------------------------	-----------

TRABALHO HÁ MUITO, EMPREGO HÁ POUCO: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE ACERCA DA ATUALIDADE DA CATEGORIA TRABALHO, OU O QUE DIZEM ALGUNS TRABALHADORES SOBRE O FIM DO TRABALHO

*Shirley de Lima Ferreira Arantes*

*Bruno Otávio Arantes*

<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>25</b>
------------------------	-----------

A CORRELAÇÃO ENTRE DEPRESSÃO E DISFUNÇÕES SEXUAIS FEMININAS

*Matheus Barbosa Coelho*

*Djailson Ricardo Malheiro*

<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>38</b>
------------------------	-----------

REFLEXÕES SOBRE A [IM]POSSIBILIDADE DA VIDA E DE SE [RE]INVENTAR DIANTE DO NOVO

*Viviane Andrade Pinheiro*

*Bruna Andrade Pinheiro de Lima*

*Elizabete Cristina Costa*

<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>53</b>
------------------------	-----------

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

*Rita Cacheira*

*Aida Figueiredo*

*Vera do Vale*

**CAPÍTULO 5.....71**

AÇÕES DA PSICOLOGIA EM CREAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAJAZEIRAS-PARAÍBA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Stefania Germano Dias*

*Rosa Maria Grangeiro Martins*

*Rosa Magda Martins Quezado*

*Leilane Menezes Maciel Travassos*

**CAPÍTULO 6.....88**

PROJETO LIMITES INVISÍVEIS: UMA ABORDAGEM EDUCATIVA NA NATUREZA

*Aida Figueiredo*

*Isabel Duque*

*Ana Coelho*

*Emília Bigotte*

**CAPÍTULO 7.....102**

A INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA INFANTIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

*Celine Rosa Magalhães*

*Paulo Henrique Brito Pinho*

*Beatriz Alves Viana*

**CAPÍTULO 8.....117**

RODAS DE CONVERSA COM UNIVERSITÁRIOS SOBRE SAÚDE MENTAL: USO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

*Pamela Staliano*

*Gleice Magalhães de Oliveira*

*Jonatas Garcia Teixeira*

<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>128</b>
------------------------	------------

ALCOOLISMO ASSOCIADO AO REGANHO DE PESO PÓS CIRURGIA BARIÁTRICA

*Marta Batista de Souza Neta*

*Eduardo Gaudencio Figueiredo*

<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....</b>	<b>137</b>
---	------------

<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS.....</b>	<b>140</b>
------------------------------------	------------

**ÍNDICE REMISSIVO**

## APRESENTAÇÃO

Quando olharmos atentamente para o curso da história da humanidade, damos-nos conta que, continuamente, temos buscado a compreensão sobre nós mesmo, sobre o outro e sobre as relações estabelecidas entre nós e o mundo circundante. Tornamo-nos capazes de refletir e agir sobre questões que despontam, inquietam e promovem uma grande potencialidade de (auto)conhecimento.

Nesse sentido, esse livro apresenta algumas interfaces da psicologia, que surgem como emergentes na atual conjuntura em que vivemos. Trata, principalmente, da visão de cada autor e autora, que nos comunica o profundo conhecimento que possuem da estrutura, dinâmica e percepção acerca da intervenção da psicologia, em diversos contextos, tais como: da violência infantil, sensibilização e motivação das crianças, das famílias e das comunidades educativas, quanto à importância do espaço exterior, considerando a natureza como um contexto de desenvolvimento e de aprendizagem.

Aborda, ainda, as ações da psicologia em espaços institucionais, a exemplo do CREAS (Centro de Referência de Assistência Social do Brasil), considerando os desafios e perspectivas. Discute o desenvolvimento socioemocional na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico português. Retrata a importância da discussão acerca da temática do trabalho e a correlação entre depressão e disfunções sexuais femininas. A importância do cuidado com a saúde emocional, sofrimento psíquico e transtornos mentais, aqui também são tratados. E, por fim, não poderiam estar fora deste livro as reflexões sobre a [im]possibilidade da vida e de se [re]inventar diante do novo.

Os produtos das reflexões geradas nesta obra, permitem-nos uma clara visão sobre a psicologia e suas interfaces, onde cada capítulo deste livro nos chama a atenção para a necessidade de conhecermos melhor a natureza de cada tema aqui abordado. Conhecê-los, certamente, aumentará nossas possibilidades de troca e aprendizagem.

Desse modo, convidamos a todos e todas a participarem das nossas trocas de saberes. Na oportunidade, parabenizamos aos autores e autoras pelas valorosas contribuições à área da Psicologia.

As organizadoras.

## CAPÍTULO 6

### PROJETO LIMITES INVISÍVEIS: UMA ABORDAGEM EDUCATIVA NA NATUREZA

*Aida Figueiredo  
Isabel Duque  
Ana Coelho  
Emília Bigotte*

#### RESUMO

O projeto Limites Invisíveis (LI), inspirado nos Forest ou Nature Kindergartens dos países escandinavos (Forest Schools nos países de língua inglesa), resulta de uma parceria entre o Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA-DEP), a Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra (IPC-ESEC) e o Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola (CASPAE-IPSS), com o apoio do Instituto de Conservação da Natureza e Florestas (ICNF). Os LI englobam três eixos: Intervenção Educativa, Investigação/Monitorização e Formação em contexto/Consultoria. No primeiro e segundo eixos, o projeto tem como foco a oferta educativa desenvolvida em articulação com organizações de Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico (crianças até aos 10 anos). Essa oferta ocorre em espaço natureza – Mata Nacional do Choupal em Coimbra – e visa sensibilizar e motivar as crianças, as famílias e as comunidades educativas para a importância do espaço exterior natureza como um contexto de desenvolvimento e de aprendizagem através do brincar e da exploração. Cada criança é desafiada a vivenciar/explorar/ experimentar e atribuir significado ao mundo que a rodeia de acordo com o seu tempo, interesses, capacidades e a construir a sua própria infância.

**Palavras-chave:** Aprendizagem e desenvolvimento. Brincar e exploração. Crianças.

#### INTRODUÇÃO

A sociedade, nas últimas décadas, tem sido objeto de alterações sociais e económicas que implicaram alterações no estilo de vida das famílias e na gestão do tempo das crianças (Figueiredo, 2015a). Atualmente, a maioria dos pais e educadores privilegia, para a ocupação do tempo das crianças, as atividades estruturadas, organizadas e dinamizadas por adultos, maioritariamente desenvolvidas em espaços interiores, uma vez que, desde muito cedo, apresentam grandes preocupações com o sucesso académico das crianças, preocupações essas corroboradas, ou até mesmo originadas, pelas políticas educativas vigentes. Como consequência dessas decisões, o quotidiano infantil

caracteriza-se por escassas oportunidades de brincar em espaços exteriores, designadamente na natureza, com sérias implicações na vida das crianças (Figueiredo, 2015a), embora, e de acordo com os estudos realizados por Bergen (1987), Frost (1992) e Stone (1999), a maioria dos educadores considere o brincar como um processo natural de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e uma estratégia fundamental no processo educativo (Figueiredo, 2015b).

Na verdade, como Pramling Samuelsson e Fler (2010) fazem notar, pais e educadores tendem a valorizar o brincar como “uma coisa boa”, indissociável da infância, mas também a defini-lo de forma vaga e romântica. A dicotomia entre brincar e aprender prevalece, ao mesmo tempo que, como Kernan (2007) refere, o brincar se tem deslocado do espaço público para espaços semi-públicos (*playgrounds*, contextos educativos e escolares), e sobretudo para espaços interiores, nomeadamente para os quartos das próprias crianças, predominando o “*indoor virtual play*”, sem sensorialidade, interação e sentido autêntico de comunidade, mas que os adultos tendem a valorizar como seguro e uma alternativa face à diminuição de oportunidades de vivências no espaço exterior.

A importância do contacto com o exterior e em particular com a natureza tem sido, contudo, demonstrada por numerosos estudos (Dowdell, Gray & Malone, 2011; Thomas & Harding, 2011; Bohling, Saarela & Miller, 2012; Ruebush, 2009; Taylor, Kuo & Sullivan, 2001; Wilson, 2012; Louv, 2010) que evidenciam que o contacto sistemático e prolongado com a natureza tem benefícios a curto, médio e longo prazo na saúde e bem-estar, no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, da linguagem e responsabilidade ambiental. Segundo Gill (2014), e de acordo com os resultados da revisão sistemática de estudos com forte suporte ético e metodológico sobre os benefícios do contacto com a natureza, as crianças que usufruem de um contacto considerável com a natureza demonstram níveis mais elevados de atividade física, de saúde mental e regulação emocional, conhecimentos mais vastos sobre a natureza e hábitos alimentares mais saudáveis, apresentando na idade adulta atitudes e sentimentos pró-natureza e um forte sentido de pertença. O seu trabalho identifica, ainda, que os estudos promovidos no âmbito dos nature/forest kindergartens revelam uma associação entre a sua frequência e o desenvolvimento de competências sociais, autocontrolo e autoconsciência das crianças (Gill, 2014). Ainda segundo este autor, é urgente e imperativo o desenvolvimento de iniciativas preventivas que envolvam experiências/vivências da iniciativa da criança com a natureza de modo sistemático e prolongado, em idade precoce, como o projeto aqui apresentado – Projeto Limites Invisíveis (LI).



O brincar é um dos pilares do LI. Considerado por muitos autores como um fenómeno complexo, universal e presente na história da humanidade (Callois, 1961; Huizinga, 1955; Thelen, 1980), é referido como a base de todas as realizações do Homem, alicerce fundamental da cultura humana (Huizinga, 1955) e essencial à sobrevivência e reprodução da nossa espécie, uma vez que desenvolve capacidades/habilidades, designadamente significativa flexibilidade na variedade de respostas a situações mais complexas (Burghardt, 2005).

A assunção do brincar como elemento central da abordagem dos LI não se radica, contudo, numa ideia “utilitária” e instrumental do brincar para efeitos de aprendizagem e de desenvolvimento - o “learning through play” que Kernan (2007) justamente afirma predominar em educação de infância-, mas no entendimento de que brincar e aprender são processos contínuos com elementos comuns. A abordagem desenvolvida nos LI estrutura-se pois em torno da indagação das disposições e processos comuns ao brincar e à aprendizagem. Neste processo tem sido valorizado o conceito de “*playing-learning child*” (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2008), correspondendo à ideia de criança que não separa o brincar e o aprender, relaciona-se com o mundo de um modo lúdico, criando ideias, fantasiando, ao mesmo tempo que explora a realidade e constrói significados. Em termos pedagógicos, tal implica privilegiar abordagens que enfatizam a comunicação e a interação e uma conceção do conhecimento como um processo de *meaning making*, ou seja, uma pedagogia desenvolvimental em que brincar e aprender são integrados numa pedagogia investigativa (Pramling Samuelsson & Pramling, 2013).

É, pois, neste contexto que a equipa dos LI tem vindo a aprofundar a análise do papel da natureza no brincar, o qual tem sido salientado por diversos estudos, não apenas na promoção de mais situações de jogo/brincar, mas também mais criativas, variadas,

complexas e prolongadas, podendo mesmo durar vários dias (Fjørtoft, 2001; Williams-Siegfredsen, 2012).

Ainda em relação aos benefícios do brincar na natureza, Gill (2014) classificou o estilo de envolvimento das crianças com a natureza em duas categorias – “more playful styles” e “less playful styles”-, em que a primeira inclui situações de brincar livre, lazer e atividades da livre iniciativa da criança, e a segunda atividades planeadas/orientadas pelos adultos e passeios/visitas guiados. Os resultados obtidos evidenciam uma associação entre situações de “more playful styles” e benefícios na saúde das crianças e atitudes positivas em relação ao ambiente.

### **O Projeto Limites Invisíveis**

O Projeto Limites Invisíveis (LI), inspirado nos Forest/Wood ou Nature Kindergartens (skovbørnehaver, naturbørnehaver) dos países escandinavos (Forest Schools nos países de língua inglesa), é um projeto inovador em Portugal promovido pela parceria entre a UA-DEP, o IPC-ESEC e o CASPAE com o apoio do ICNF. Os LI englobam 3 eixos centrais: Intervenção Educativa, Investigação/Monitorização e Formação em contexto/Consultoria. No primeiro e segundo eixos, o projeto tem como foco a oferta educativa complementar à formal para crianças dos 3 aos 10 anos, desenvolvida em articulação com instituições de Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e ocorre em um espaço natureza – Mata Nacional do Choupal –, em Coimbra. Este espaço tem uma área de 79 hectares, que acompanha o rio Mondego numa extensão de 2 km, e é rico em fauna e flora. A flora predominante engloba plátanos, faias, loureiros e eucaliptos, algumas espécies plantadas no século XIX. Nesta vasta área o projeto conta com uma casa abrigo cedida pelo ICNF – Casa da Mata (CM).

O objetivo central dos LI é sensibilizar e motivar as crianças, as famílias e as comunidades educativas para a pertinência da utilização dos espaços exteriores, especificamente natureza, como contexto de promoção do bem-estar, do desenvolvimento e da aprendizagem através do brincar livre, da exploração e da livre iniciativa. Cada criança é estimulada a vivenciar, a explorar e a experimentar o mundo que a rodeia de acordo com as suas capacidades, iniciativa, interesses e essencialmente de acordo com o *seu tempo* – tempo para serem crianças, para brincarem livremente, para explorarem, para colocarem questões e encontrarem as suas próprias respostas, bem como para se envolverem em interações de qualidade, estimulantes e promotoras de bem-estar. Tal

como a criança, a natureza também precisa de *tempo* para se mostrar – para revelar a sua complexidade, os seus segredos, a sua diversidade, a sua magia e os seus encantos. Compreende-se, assim, que o *tempo* é uma dimensão essencial e transversal às crianças e à natureza. Atendendo ao paradigma “aprender *na* natureza”, defendido pelo projeto LI, e não “aprender *com* a natureza”, esta relação *tempo-criança-natureza* constitui-se como um elemento fundamental ao desenvolvimento de competências essenciais na infância de cada criança. O projeto LI evidencia um exemplo deste paradigma ao proporcionar *tempo* para as crianças experienciarem vivências/interações na natureza e construírem a sua própria infância.



## **História do Projeto**

Na história do projeto podem encontrar-se três fases. A Fase I teve início em março de 2015 e destinou-se essencialmente à conceção/planeamento do projeto, designadamente a formação especializada da equipa técnica (2 educadoras) na Dinamarca, em contexto de Forest Kindergarten, o estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais, a produção de materiais de apoio técnico, o desenho da monitorização e da avaliação de impacto do projeto piloto, a divulgação e candidaturas a financiamento. O projeto piloto (Fase II) teve início em fevereiro de 2016 e terminou em janeiro de 2017, tendo a oferta educativa (Eixo 1- Intervenção Educativa) sido destinada a grupos de crianças (4 grupos) dos 3 aos 6 anos de acordo com o calendário letivo da Educação Pré-Escolar. Durante esta fase implementou-se e desenvolveu-se o projeto, tendo sido uma constante a reflexão crítica da oferta educativa com vista à promoção da sua qualidade. Neste período foi efetuada a monitorização e avaliação de impacto do projeto. A Fase III teve início em fevereiro de 2017, englobando o alargamento da oferta educativa ao 1.º

Ciclo do Ensino Básico e a grupos de crianças da Educação Pré-Escolar, em formato de um “Dia na Casa da Mata”, bem como o início da implementação do Eixo 3 – Formação em contexto/Consultoria. Em outubro de 2019, o LI foi reconhecido pela Fundação Calouste Gulbenkian como uma metodologia experimental, no âmbito das Academias Gulbenkian do Conhecimento (AGC) que se encontra em fase de implementação, monitorização e avaliação de impacto.

## **Estruturação do projeto**

### **A) Eixo 1 – Intervenção Educativa**

Neste eixo os LI integram duas modalidades de oferta:

**1. Programas Casa da Mata (PCM)** – Estes programas têm a duração de 8 semanas, de 2<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> feira, das 9h15 às 15h15, em período letivo. Os destinatários são crianças que frequentam uma organização de Educação Pré-Escolar, com idades entre os três e os cinco/seis anos. A decisão de frequência nos PCM cabe unicamente às famílias, pois a participação implica alguns desafios, em diversas fases do processo, principalmente a nível emocional. No estudo desenvolvido por Silva (2019), Perceção dos pais sobre os PCM, no âmbito da sua dissertação de mestrado e integrado no eixo 2- Investigação/Monitorização do LI, os pais, embora refiram sentimentos positivos aquando do conhecimento dos PCM – curiosidade (83,1%), expectativa (69%) e felicidade (43,8%) –, também identificam outros sentimentos menos positivos, como receio (9%), ambivalência de sentimentos (6,7%) e ansiedade (2,2%). Estes sentimentos tornam-se mais expressivos no primeiro dia de participação nos PCM – ansiedade (27%), ambivalência de sentimentos (10,1%) e receio (18%) –, embora, 57,3% dos pais refiram que se alteram, ao longo das oito semanas de participação nos PCM, para sentimentos de segurança e de confiança.

Atualmente o grupo integra 24 crianças, duas educadoras com formação especializada e duas auxiliares. Enfatiza-se a articulação curricular, horizontal (articulação global entre a oferta no PCM, ligação entre o PCM e o projeto curricular do grupo de origem) e vertical (sequenciação e progressão das aprendizagens da criança).

**2. Um dia na Casa da Mata** – dirigido a crianças da Educação Pré-Escolar e a alunos do 1.º CEB, decorre à 6ª feira, das 9h às 15h, em período letivo. O dia é construído em articulação com as equipas educativas, em formato de visita de estudo.

### **B) Eixo 2 – Investigação/Monitorização**

A investigação está associada à execução dos LI e inclui uma perspetiva de interface: Educação, Psicologia, Saúde, Ambiente e Atividade Motora. Durante o projeto-piloto (fevereiro de 2016 a janeiro de 2017) foi efetuada a monitorização e avaliação de impacto nas seguintes dimensões: 1) Desenvolvimento profissional (educadores dos PCM e titulares dos grupos de origem – Jardim de Infância); 2) Processos de ensino e de aprendizagem das crianças; 3) Significado atribuído pelas crianças à sua experiência no PCM; 4) Construção de conhecimento, valores e atitudes relativos à responsabilidade ambiental; 5) Observação e registo dos tipos de brincar desenvolvidos pelas crianças e intensidade do movimento das mesmas; 6) Adesão da comunidade em geral e educativa em particular. Em 2019 procedeu-se à avaliação do impacto dos PCM na aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentaram esta oferta de fevereiro de 2017 a junho de 2019. Para a recolha dos dados, utilizaram-se diferentes técnicas e instrumentos (observação naturalista, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, inquérito por questionário, vídeo-gravação, acelerómetros e escalas). A análise dos dados é feita com recurso aos programas de *software* IBM SPSS, versão 24 e WebQDA. Há, ainda, a considerar a realização de dissertações, em articulação com a Universidade de Aveiro – Departamento de Educação e Psicologia, do Mestrado em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica.

### **C) Eixo 3 – Formação/Consultoria**

A compreensão por parte dos encarregados de educação/educadores/comunidade da importância do contacto sistemático e prolongado com a natureza para o desenvolvimento holístico e saudável das crianças afigura-se central nos LI, uma vez que permite fazer escolhas informadas e conscientes, bem como promover a mudança ao nível das perceções, atitudes e práticas educativas. As formações – em formato de workshops, formações acreditadas e visitas ao PCM – são feitas em contexto, promovendo o desenvolvimento de um contacto mais direto entre os indivíduos e a natureza.

Relativamente à consultoria e supervisão, visamos contribuir para a mudança dos espaços exteriores das organizações educativas, tornando-os mais ricos em elementos natureza, desafiadores e estimulantes para as crianças, mas essencialmente para que eles sejam percebidos como parte integrante do ambiente educativo e potenciadores de experiências significativas e autênticas para as crianças.

### **Programas Casa da Mata (PCM): uma prática educativa centrada na criança**

Os PCM têm por base uma prática educativa centrada nos interesses demonstrados pelas crianças, quando estas são confrontadas com desafios que a natureza lhes proporciona. Durante oito semanas, de 2.<sup>a</sup> a 5.<sup>a</sup> feira, as crianças exploram a natureza e a sua relação com ela. A equipa educativa, as crianças e a natureza participam ativamente na planificação das atividades que se desenvolvem.



A primeira semana destina-se à apropriação do espaço contíguo à casa abrigo e o restante tempo do programa envolve a apropriação da Mata Nacional do Choupal pelas crianças. A área de exploração passa assim de uma área junto a uma casa a um espaço de 79 hectares, onde as crianças têm a oportunidade de conhecer e reconhecer caminhos, fauna e flora, acontecimentos e desafios. Preconizando uma pedagogia centrada na criança, que defende o brincar enquanto decisivo para o seu desenvolvimento, o adulto da CM assume um papel de observador e incentivador de aprendizagens, com intencionalidade educativa centrada em cada uma (Hygum, 2014). Atenta aos sinais, aos interesses e necessidades de cada criança, de cada pequeno grupo que se forma e do grande grupo, a equipa educativa orienta a sua prática com base numa constante observação reflexiva, que lhe permite acompanhar as crianças nas suas descobertas,

apoiando a sua curiosidade e os processos de significação da experiência em que cada criança se envolve. A criança é encarada, não como um produto da sociedade ou o resultado de uma lei de evolução, mas como um indivíduo com motivações e necessidades próprias (Hygum, 2014). O grupo também é considerado importante e por isso são criadas condições para que as crianças, progressivamente, recorram aos seus pares para a resolução dos seus problemas, enquanto comunidade capaz de identificar um objetivo e organizar-se no sentido de o alcançarem. Procura-se, assim, evidenciar a concepção de criança competente e criar oportunidades para que desenvolvam, também, competências sociais de cooperação. Durante estes processos de cooperação e colaboração entre crianças que se posicionam em níveis de desenvolvimento diferentes (Berk & Winsler, 1995), cada criança envolve-se em processos interativos, comunicativos e relacionais singulares e contextualizadas (que se organizam como oportunidades para a emergência de novas competências e novas aprendizagens (Pramling Samuelsson & Flear, 2013).



A exploração do espaço tem início na entrada da Mata Nacional do Choupal, onde chegam pela manhã no transporte garantido pelos LI. Ao longo do percurso, as crianças decidem o caminho a percorrer até à CM, podendo dividir-se em dois ou três pequenos grupos, em virtude da direção que pretendem seguir. Em cada PCM as crianças vão atribuindo nomes aos diferentes caminhos, de acordo com o modo como os percecionam. As características da natureza têm um papel preponderante nessa denominação, uma vez que se alteram de estação para estação, dessa forma influenciando as perceções das crianças. Para a equipa educativa é importante que as crianças tenham o espaço e o tempo necessários para percecionarem as oportunidades de ação que cada espaço oferece, cabendo ao adulto a tarefa de garantir essas condições. Respeitando o tempo da criança, a equipa procura proporcionar a cada uma oportunidades de expressar as suas

perspetivas sem a constante influência do adulto (Hygum, 2014), sendo essencial “deixá-la pensar em lugar de pensar por ela” (Cousinet, 1959, citado por Duarte, 2006, p.34). Nesse sentido, a atitude do adulto é, muitas vezes, uma nova questão, de modo a dar suporte à criança nas suas indagações e a incentivar um novo olhar, mais questionador, sobre a natureza.

Para os adultos que desenvolvem os PCM é também importante que as crianças participem nas decisões sobre si mesmas (Oliveira-Formosinho, 2008; Vayer, Cruz & Gerra, 1999). Durante as caminhadas, como durante todo o tempo na Casa da Mata, o tempo é o das crianças, que decidem quando parar para analisar algo, para contemplar um fenómeno natural, para questionar e debater hipóteses, para brincar. Nestes momentos podem ocorrer situações de maior distância (física) entre os adultos e a criança, consideradas essenciais na prática educativa diária. Surge assim uma das regras do PCM – os limites visuais –, que permitem às crianças a exploração livre e a interação com o mundo, sabendo que para se manterem em segurança devem ver o adulto.



Ao chegar à casa abrigo, as crianças têm livre acesso a todos os materiais e equipamentos existentes, incluindo alimentos (fruta, água), vestuário (roupa, calçado), material de exploração (como lupas, microscópio, tabuleiros de recolha e pinça), de construção (nomeadamente, elementos da natureza, pregos, martelos e cordas), de registo ou de expressão artística (como papel, lápis, tintas, pincéis e barro). O conforto, bem-estar, livre iniciativa e autonomia são pilares fundamentais na rotina da CM. Em cada momento o adulto apoia/promove a autonomia da criança, considerada pela equipa o “princípio (...) de todo o desenvolvimento pessoal e social” (Vayer, Cruz & Gerra, 1999, p.108), pois oferece à criança a possibilidade de desenvolver as suas próprias estratégias, permitindo-lhe a auto-organização e a autorregulação das interações. Apoiar a criança é estar presente e

ajudá-la, gradualmente e no seu tempo, a conseguir fazer sozinha, evidenciando confiança nas suas competências. É na base da promoção da autonomia que as crianças respondem às suas necessidades básicas, exploram, constroem e reconstroem o espaço e o seu brincar.



O espaço contíguo à CM é um espaço amplo que oferece à criança áreas de intimidade e convida à exploração livre e autónoma sem a constante supervisão do adulto. Contudo, a liberdade e a autonomia constroem-se com base em regras e limites claros e coerentes que as crianças conhecem e discutem desde o primeiro dia, designadamente – os limites visíveis –, constituídos por uma sebe que ladeia uma lateral do terreno, e – os limites invisíveis –, que não são evidentes, mas compreendidos e designados pelas crianças como fronteiras. Estes limites são transponíveis, desde que na presença de um adulto de referência.

Este espaço contíguo à casa abrigo conta uma história, na qual participaram as crianças que por ali passaram nos diferentes PCM. Cada grupo que chega atribui significados a cada área, a cada elemento ou estrutura, natural ou construída pelos grupos que desenvolveram o seu programa anteriormente. Está claro para o adulto que a criança precisa de tempo para brincar, para experimentar e explorar as suas próprias ideias e conhecimentos (Williams-Seigfredsen, 2012), mas “para experienciar a si mesmo e ao mundo à sua volta a criança tem que sentir (...) segurança e autonomia” (Vayer, Maigre & Coelho, 2003, p.22). Assim, durante o Programa Casa da Mata, as crianças trepam árvores, saltam nas poças de lama, capturam animais (vivos e mortos) e plantas, que analisam e devolvem à natureza, criam e recriam brincadeiras com o que a natureza

oferece, e atribuem diferentes significados aos elementos naturais. Enquanto as crianças brincam, os adultos procuram compreender os mundos infantis que elas criam e recriam, os sentidos que atribuem para as suas próprias iniciativas, as interações e comunicações que estabelecem. As brincadeiras das crianças são entendidas pelos adultos como oportunidades, como prática essencial ao seu desenvolvimento, e o envolvimento direto ou indireto do adulto corresponde a uma indagação permanente que se procura fazer na leitura da situação concreta pela ótica da criança (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). O desafio e o risco são encarados como processo de aprendizagem, que desafia a criança física e intelectualmente (Ejbye-Ernst & Stokholm, 2014) e são fatores determinantes no desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança (Williams-Seigfredsen, 2012). Enquanto brinca, a criança descobre a natureza, os outros e a si mesma. Debruçando-se sobre os desafios que encontra na natureza, conhecendo os seus medos, os seus próprios atuais limites e os riscos, a criança aprende a lidar, com segurança e confiança (Ejbye-Ernst & Stokholm, 2014), com esses elementos da sua vida, deste local que a criança, de forma progressiva, tomou como seu, que aprendeu a conhecer.

## REFERÊNCIAS

- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.
- Bohling, V., Saarela, C. & Miller, D. (2012). *Supporting parent engagement in children's learning outdoors: a single case study*. Dimensions Educational research Foundation.
- Burghardt, G. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. MIT Press.
- Callois, R. (1961). *Man, play and games*. The Free Press.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Journal of Outdoor and Environment Education*, 15(2), 24-35.
- Duarte, N. (2006). *Vigotsky e o 'aprender a aprender': críticas às apropriações neobelianas e pós-modernas da Teoria Vigotskiana*. Editora Autores Associados.
- Ejbye-Ernst, N. & Stokholm, D. (2014). Pedagogical work outsider the kindergarten – outdoor play and learning. In E. Hygum & P. Pedersen (org.). *Early childhood education: values and practices in Denmark* (pp.77-89). ViaSysteme.
- Faber-Taylor, A., Kuo, F. & Sullivan, W. (2001). Coping with ADD: the surprising connection to green play settings. *Environment & Behavior* 33(1), 54-77.

- Figueiredo, A. (2015a). *Interação criança-espaço exterior em Jardim-de-Infância*. [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro <http://hdl.handle.net/10773/14081>
- Figueiredo, A. (2015b). É preciso perceber a que brincam as crianças e se estão felizes. *Educare*. <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=79403&langid=1>
- Fjørtoft, 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*, 29(2), 111-117.
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature. A systematic literature review. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 10-34.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Beacon Press.
- Hygum, E. (2014). To be or not to be – the child as a human being. In E. Hygum & P. Pedersen (org.). *Early childhood education: values and practices in Denmark* (pp.11-19). ViaSysteme.
- Projeto Limites Invisíveis* [www.limitesinvisiveis.pt](http://www.limitesinvisiveis.pt)  
<https://www.facebook.com/limites.invisiveis/>
- Kernan, M. (2007), Play as a context for Early Learning and Development: A research paper. *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*.
- Louv, R. (2010). *Last Child in the woods*. Atlantic Books.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto Editora.
- Pramling Samuelsson, I. & Carlsson, M. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I. & Fler, M. (2010) (eds). *Play and learning in early childhood settings, international perspectives*. Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013, Junho). *Play and learning*. Encyclopedia on Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/site/default/files/textes-experts/en/774/play-and-learning.pdf>
- Ruebush, M. (2009). *Why dirt is good: 5 ways to make germs your friends*. Kaplan Publishing.
- Silva, N. (2019). *O brincar na natureza: percepção dos pais sobre os seus efeitos no desenvolvimento das crianças* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro], Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/29473>

Thelen, E. (1980). Determinants of amounts of stereotyped behavior in normal human infants. *Ethology and Sociobiology*, 1, 141-150.

Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of play: play outdoors as the medium mechanism for well-being, learning and development. In J. White (Ed.) *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22) SAGE.

Vayer, P., Cruz, A. & Gerra, M. (1999). *A lógica da vida e educação*. Instituto Piaget.

Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M. (2003). *O jardim-escola*. Instituto Piaget.

Williams-Seigfredsen, J. (2012). *Understanding the danish forest school approach: early years educations in practice*. Routledge.

Wilson, R. (2012). *Nature and young children: encouraging creative play and learning in natural environments* (2 ed.). Routledge.