

Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade

Gabriela Bento¹

Resumo: O presente trabalho discute a importância do brincar nos espaços exteriores, enquanto área de estudo em expansão no domínio da educação, considerando a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Procedeu-se a uma breve descrição das mudanças sociais, familiares e educativas que têm vindo a transformar as rotinas e experiências das crianças, cada vez mais circunscritas a espaços fechados, longe da natureza. Procura-se também refletir em relação ao papel dos contextos educativos, no âmbito da promoção de experiências de brincar ao ar livre, considerando o significativo valor pedagógico dos espaços exteriores. Por último, são apresentados contributos e iniciativas recentes em áreas de investigação, da educação e mundo empresarial, evidenciando a importância e contemporaneidade desta temática.

Palavras-chave: espaços exteriores, brincar, educação

1. Introdução

Pensar no brincar nos espaços exteriores enquanto temática contemporânea no domínio da educação afigura-se como um desafio, que exige uma reflexão articulada em torno de diferentes fatores que envolvem crianças, famílias, escolas e comunidades. Em Portugal, a presença e influência dos espaços exteriores no quotidiano dos mais novos tem vindo a diminuir de forma significativa (Neto, 1997), trazendo mudanças nos domínios da educação, saúde e ambiente. Com efeito, o afastamento das crianças dos espaços naturais origina novas preocupações sociais, questiona políticas e práticas educativas e instiga à reflexão em torno do tipo de cidadão que se deseja para o futuro.

Assumindo-se que a vivência de situações de brincar nos espaços exteriores potencia um conjunto de aprendizagens e desafios que têm uma influência no desenvolvimento e na saúde da criança (Bilton, 2010; Tovey, 2011), pretende-se destacar diferentes iniciativas que têm vindo a surgir neste âmbito, tanto na área da educação e investigação científica, como no mundo empresarial. Tais iniciativas constituem-se como sinais de mudança

¹ Universidade de Aveiro. E-mail: bie.bento@gmail.com

e inovação na forma como se percebe e valoriza a importância do brincar nos espaços exteriores.

Infância e espaços exteriores na contemporaneidade

As oportunidades para brincar nos espaços exteriores parecem estar a desaparecer do quotidiano das crianças, registando-se mudanças significativas no uso do tempo da infância (Neto, 2005). Ainda que associada a uma multiplicidade de fatores, a redução das experiências de brincar ao ar livre pode ser explicada pelo aumento do tráfego automóvel, que limita os espaços para brincar junto às habitações e reduz a sua segurança, pelo crescente desenvolvimento urbano (e.g. construção de edifícios, estádios, centros comerciais), que ignora as crianças, enquanto utilizadoras dos espaços e destrói áreas potenciadoras de experiências de brincar (e.g. pequenas matas ou zonas verdes) e pelo significativo interesse dos mais novos pelas tecnologias, trocando-se o tempo para brincar ao ar livre pela televisão ou computador (Freeman & Tranter, 2011).

O crescente receio dos pais em relação a possíveis perigos, como raptos, agressões ou acidentes, é também um fator que leva à redução das saídas para brincar com os amigos, sem supervisão do adulto. Apesar da probabilidade de situações negativas sucederem ser bastante diminuta, a cobertura mediática dada a situações dramáticas que acontecem com crianças e suas famílias contribui para o crescimento de uma cultura de medo, em que se promove uma preocupação excessiva em garantir a segurança das crianças (Gill, 2010). Neste sentido, substituem-se os tempos para brincar na rua por atividades estruturadas e institucionalizadas, circunscritas a espaços fechados, em que o adulto orienta e estrutura o espaço, sem que sejam dadas oportunidades significativas para que a criança possa decidir o que fazer e como fazer. O tempo escolar é cada vez mais prolongado, sendo possível considerar que após a escola se seguem “outras escolas” (e.g. catequese, inglês, música, explicações), que preenchem o horário da criança e retiram tempo ao brincar livre e espontâneo (Araújo, 2009). Ainda, a ansiedade e preocupação dos pais em garantir a segurança dos seus filhos reflete-se também na significativa redução dos níveis de autonomia da criança para circular no espaço urbano (independência de mobilidade). Atualmente, muitas crianças são transportadas de carro para todo o lado, adquirindo um conhecimento muito reduzido do meio onde vivem. Na investigação realizada por Moreno (2009), em que se compararam os níveis de independência de mobilidade de um grupo de crianças com as experiências de mobilidade dos pais, na época em que tinham a mesma idade que os filhos, foi possível detetar um decréscimo significativo neste âmbito, justificado pelos progenitores com base nas menores condições de segurança e no aumento do tráfego

automóvel. Comportamentos diários como ir a pé para a escola revelam-se experiências importantes para o desenvolvimento, através das quais é possível desenvolver um sentimento de pertença a um espaço e adquirir competências de orientação espacial e resolução de problemas (Rissoto & Tonucci, 2002; Tovey, 2007). Quando os percursos realizados são feitos com amigos, esta atividade adquire uma importante dimensão social, tornando-se numa oportunidade para partilhar ideias, aventuras e histórias com os pares. O progressivo “desaparecimento” das crianças das ruas, parques e largos, pode ser considerado como uma das mudanças mais significativas na paisagem urbana, a que se associam problemas relevantes (Tovey, 2007; Moreno, 2009).

A significativa redução de oportunidades para a atividade física e para o brincar ao ar livre, associa-se ao desenvolvimento de hábitos de vida cada vez mais sedentários e a mudanças nos hábitos alimentares, que conduzem ao surgimento de problemas de saúde infantil (Thigpen, 2007). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2006), a obesidade é considerada como um dos principais problemas de saúde pública da atualidade, calculando-se que uma em cada cinco crianças do espaço europeu tem excesso de peso. Segundo dados revelados em 2013 (OMS), Portugal está no segundo lugar entre os países da Europa, com maiores níveis de excesso de peso, em crianças entre os 11 anos de idade (em primeiro lugar está a Grécia, com 33%, seguindo-se Portugal, com 32% e a Irlanda com 30%; a Noruega e a Suíça apresentam os valores mais baixos, com 13% e 11%, respetivamente). A obesidade infantil está relacionada com outro tipo de problemas de saúde, como a diabetes, a hipertensão ou problemas cardiovasculares, que se agravam na idade adulta e prejudicam a qualidade de vida. Durante a infância e adolescência, é também possível relacionar o excesso de peso com situações de baixa autoestima, reduzida confiança nas capacidades pessoais e dificuldades nas relações sociais (Tovey, 2007).

Importa referir que o aumento do tempo passado em espaços fechados também poderá ser prejudicial a outros níveis, tal como demonstra o estudo realizado por Viegas e colaboradores (2012), no âmbito do projeto *Environment and Health in children day care centres*. A partir da análise de 88 creches e jardins de infância portugueses, foi possível concluir que estes contextos apresentavam reduzidos ou inadequados meios de ventilação nas salas de atividades, verificando-se, um número significativo de contaminantes acima dos valores de referência (e.g. dióxido de carbono, fungos, bactérias), que facilitam a transmissão de doenças e contribuem para o agravamento de problemas respiratórios.

Neste sentido, torna-se possível assumir que não estão a ser criadas oportunidades suficientes para que as crianças atinjam um nível ótimo de atividade física, brincando e explorando o meio que as rodeia. Segundo Neto (2005), predomina uma preocupação em manter as crianças intelectualmente ativas, ignorando-se a necessidade destas mobilizarem ativamente o

corpo, no sentido de alcançarem aprendizagens sólidas, baseadas na experimentação, repetição e erro.

Importância do brincar nos espaços exteriores

Os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior (White, 2011). A singularidade das suas características possibilita diferentes formas de aprender, interagir e comunicar, sendo importante valorizar esta diferença e compreendê-la de forma articulada com as características do interior (Tovey, 2007). A possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta (e.g. capacidade de tomar decisões, cooperar com os outros). Na perspetiva de Thomas e Harding (2011), brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento.

No domínio motor, os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos. A investigação realizada por Fjørtoft (2001) confirma esta ideia, revelando que brincar em espaços de natureza permite um maior desenvolvimento das competências motoras (e.g. coordenação e equilíbrio), do mesmo modo que potencia uma maior variedade de brincadeiras (e.g. brincar social, dramático, funcional, construtivo), por comparação a espaços de brincar mais tradicionais. Para além da motricidade global, o manusear de materiais naturais com diferentes texturas, tamanhos e pesos, permite treinar competências de motricidade fina e de coordenação mão-olho, que se revelam como aquisições importantes para aprendizagens futuras, como é o caso da leitura e escrita (Thomas & Harding, 2011).

O desenvolvimento motor relaciona-se de uma forma estreita com o desenvolvimento cognitivo, considerando-se que a compreensão do mundo é feita a partir das interações e explorações da criança. Através do movimento, a criança adquire informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa e efeito e a criação de mapas mentais. Outra dimensão importante do brincar nos espaços exteriores relaciona-se com a aquisição de uma consciência do corpo, em relação ao espaço.

Além disso, os espaços exteriores potenciam a mobilização de competências de imaginação e criatividade, em função da exploração de diferentes

materiais, sons e movimentos (White, 2008; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008).

Por sua vez, a imprevisibilidade dos contextos naturais conduz ao aparecimento de obstáculos que impelem a criança a encontrar estratégias de resolução de problemas. Na busca por soluções, surgem também oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando-se assim importantes competências sociais.

No domínio emocional, brincar nos espaços exteriores envolve a promoção da confiança e da autoestima da criança, que aprende a enfrentar desafios e a mobilizar as suas competências, num processo constante de avaliação do risco e de gestão de comportamentos (Christensen & Mikkelsen, 2008; Sandseter, 2010; Little & Wyver, 2010).

Importa também considerar que a vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores permite a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço. Assumindo que cuidamos mais facilmente daquilo que nos é querido, parece fazer sentido potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que assim seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza (Thomas & Harding, 2011; Carson, 2012).

Papel dos contextos educativos num novo cenário social

No contexto português, os espaços de jogo e recreio parecem ser pouco investidos, verificando-se uma reduzida e padronizada oferta de estímulos. As práticas pedagógicas são ainda muito centradas naquilo que acontece dentro da sala, considerando-se que o tempo no exterior serve como “intervalo” das verdadeiras atividades educativas, onde as crianças podem esticar as pernas e gastar energia (Figueiredo, 2015). Tal como é referido por Neto (2005, p. 25), os espaços exteriores dos contextos educativos estão “na maior parte dos casos colocados ao abandono em termos de qualidade ambiental (falta de recursos financeiros e humanos), sem qualidade de estimulação (materiais e equipamentos) e sem uma conceção arquitetónica adequada às necessidades das crianças e jovens”. No recente estudo de Figueiredo (2015), sobre a utilização dos espaços exteriores, em quatro jardins de infância portugueses, verificou-se que a frequência de idas ao exterior é muito reduzida, sobretudo nos meses de inverno. Num dos contextos, no espaço de um mês, as crianças foram ao exterior apenas três vezes. Em qualquer dos jardins de infância estudados, o tempo passado no exterior é também curto, entre 16 a 30 minutos, não permitindo assim que as crianças tirem verdadeiramente partido dos benefícios dos espaços exteriores. Se compararmos estes dados com os obtidos no estudo realizado por Moser e Martinsen (2010), em que foram analisados 117 contextos de infância noruegueses, e em que a percen-

tagem de tempo diário passado no exterior, nos meses de verão, ronda os 70%, passando a 30 % nos meses de inverno, percebe-se a reduzida utilização dos espaços exteriores nos contextos portugueses.

Assumindo que a escola tem um papel central na vida dos mais novos, uma vez que o tempo passado neste contexto é cada vez maior, torna-se possível considerar que, perante este cenário social, os contextos educativos ganham uma responsabilidade acrescida para garantir experiências de brincar de qualidade, ao ar livre e em contacto com a natureza, contrariando hábitos sedentários. Importa aceitar e tirar proveito do potencial pedagógico do exterior, reconhecendo-se que através destes se mobilizam competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Não obstante este aspeto, o reconhecimento do espaço exterior como uma área de aprendizagens não implica “trazer a sala de aula para rua”, importando respeitar a necessidade e o direito a brincar (Pelligrini & Bohn, 2005).

Os espaços exteriores devem espelhar os princípios educativos da escola, oferecendo oportunidades para que a criança faça escolhas, enfrente desafios, alargue os seus interesses, desenvolva amizades e partilhe experiências com os pares (Sebba & Churchman, 1986). Neste sentido, importa que os adultos que rodeiam as crianças estejam preparados para proporcionar e acompanhar estas experiências, gerindo a necessidade de garantir a segurança da criança com a oferta de espaço e liberdade para que esta explore o meio que a rodeia (Waller, 2011). A formação inicial e continuada dos profissionais assume uma grande importância neste âmbito, sendo pertinente encontrar momentos para que os profissionais possam questionar as suas práticas, partilhar ideias, avaliar estratégias, garantindo assim um processo de melhoria contínua da ação pedagógica.

Contributos e iniciativas para a mudança

A ausência ou pouca frequência de experiências de brincar nos espaços exteriores, e o conseqüente afastamento da natureza, configura-se como um problema atual, que tende a agravar-se num cenário de crescente globalização tecnológica e sedentarização da população. É uma situação que traz desafios para a sociedade e, conseqüentemente, nos últimos tempos têm surgido cada vez mais iniciativas, sinais de mudança, por parte de comunidades de investigação, instituições de ensino, empresas, entre outros, que revelam a necessidade de atuar de forma concertada nesta área, cruzando diferentes domínios de saber e de intervenção.

No campo da **investigação científica** têm surgido vários grupos e projetos que procuram analisar com maior detalhe as diferentes dimensões do brincar nos espaços exteriores. Como exemplo, veja-se o surgimento do

Special Interest Group - Outdoor Play and Learning no âmbito da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA). Este grupo tem como principal objetivo o desenvolvimento e disseminação de investigação científica de elevada qualidade no âmbito do brincar no exterior, promovendo a criação de sinergias e pensamento partilhado entre profissionais de diferentes áreas científicas².

Apesar de em Portugal ainda existir pouca investigação neste âmbito (Bento, 2012; Figueiredo, 2015; Marques, 2006; Neto, 1997), noutros países europeus (e.g. Inglaterra, Dinamarca, Noruega), nos Estados Unidos da América e na Austrália, o investimento científico na temática do brincar no exterior parece estar em expansão, registando-se uma preocupação significativa com a qualidade dos espaços pensados para as crianças. O foco de análise destas investigações é variado, explorando-se, por exemplo, aspetos relacionados com a influência dos espaços naturais no brincar da criança (Fjørtoft, 2001; Kuh, Ponte & Chau, 2013; Lucas & Dymont, 2010; Wolley & Lowe, 2013). Alguns estudos exploram também a questão do risco no brincar, procurando caracterizar este tipo de atividade, perceber o porquê de suscitar entusiasmo na criança e evidenciando a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagens (Christensen & Mikkelsen, 2008; Little & Wyver, 2010; Sandseter, 2010). Outras investigações procuram explorar as perceções de pais e educadores em relação à importância do brincar nos espaços exteriores e o papel do adulto nestes contextos (Waters & Maynard, 2010; Stephenson, 2002; Waller, 2007). Ainda, será pertinente mencionar as investigações realizadas no âmbito da organização e planeamento dos espaços exteriores, em que surge destacada a importância de fornecer materiais soltos, sem fins específicos (e.g. caixas, tubos de plástico, garrafas, elementos naturais), uma vez que estes potenciam um brincar variado, rico e complexo (Herrington & Studtmann, 1998; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008).

No campo das **políticas e ação educativa** surgem também alguns contributos que enfatizam e valorizam o potencial pedagógico dos espaços exteriores. Em determinados países da Europa, existem já documentos oficiais que procuram orientar a ação educativa nestes espaços, destacando-se a importância de se recorrer a estratégias e ambientes de ensino diversificado, no sentido de mobilizar diferentes competências, que extravasam conteúdos académicos restritos. Neste sentido, tome-se como exemplo o documento escocês *Curriculum for excellence through outdoor learning (Learning and Teaching Scotland, 2010)*, que surge como complemento aos programas curriculares desenhados para os níveis de ensino compreendidos entre os 3 e os 18 anos, no sentido de apoiar diferentes abordagens de aprendizagem. Neste guião, transmite-se a ideia de que as experiências nos espaços exteriores permitem trabalhar o currículo de uma forma relevante e única, poten-

² Veja-se <http://www.eecera.org/signs/currentsigns.asp#outdoorPlay> (último acesso em 31 de agosto de 2015).

ciando a articulação entre diferentes conteúdos programáticos e o desenvolvimento de aprendizagens sólidas e significativas. Através da vivência de situações reais, a compreensão dos fenômenos é facilitada, mobilizando-se também competências de reflexão, análise, pensamento crítico, entre outras. Neste documento valorizam-se as tarefas de planejamento e avaliação das atividades, bem como a monitorização dos progressos das crianças, considerando-se que nos espaços exteriores crianças e jovens revelam competências que não devem ser ignoradas pelo professor na apreciação que este faz da sua evolução. Ainda, destaca-se a importância da formação inicial e contínua dos profissionais de educação no desenvolvimento de competências necessárias para garantir experiências de aprendizagem de qualidade nos espaços exteriores.

Por sua vez, na Noruega, a valorização do espaço exterior está também presente em várias dimensões do currículo (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*, 2012), aparecendo destacado como contexto de aprendizagem que, à semelhança do espaço interior, deve ser planejado e organizado de forma a potenciar experiências ricas para as crianças. Os espaços exteriores surgem também referidos na secção destinada ao brincar e à promoção da saúde e atividade física. Será pertinente referir que apesar das condições meteorológicas adversas que muitas vezes se registam neste país, o brincar no exterior é percebido como: “an important part of child culture that must be retained, regardless of the geographic and climatic conditions” (*Norwegian Ministry for Education and Research*, 2012, p. 28). À semelhança dos documentos escoceses, na Noruega foi também publicado um complemento orientador, focado apenas na exploração da natureza, em que se procura transmitir as vantagens deste espaço para o desenvolvimento da criança, considerando-se que na natureza surgem oportunidades para viver desafios, experimentar o risco, conhecer animais e plantas, estabelecendo-se assim uma relação de respeito e valorização do mundo natural (Lysklett, 2008).

Em Inglaterra, verifica-se uma evolução neste âmbito, surgindo mais referências aos espaços exteriores em diferentes fontes oficiais. Com efeito, o documento que orienta a educação dos 2 aos 5 anos aconselha a utilização diária dos espaços exteriores (*Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*, Department of Education, 2012) e a entidade que inspeciona os contextos educativos reconhece e valoriza a utilização destes contextos na avaliação realizada (Offstead, 2008). Ainda, o governo britânico publicou o *Learning Outside the Classroom Manifesto* (*Department for Education and Skills*, 2006), que apesar de não se focar exclusivamente na importância dos espaços exteriores, enfatiza a necessidade das aprendizagens ocorrerem em ambientes diversificados, envolvendo a comunidade, os pais e outros profissionais.

No contexto inglês, surgem também organizações e movimentos que trabalham em defesa do brincar, valorizando o espaço exterior e a presença das crianças no meio urbano. A *Play England*³ é um desses exemplos que, sendo uma organização sem fins lucrativos, financiada tanto por entidades públicas como privadas, desenvolve um interessante e intenso trabalho de investigação, ação e formação.

Em Portugal, a valorização dos espaços exteriores nos documentos orientadores da ação educativa é praticamente inexistente. No caso da educação pré-escolar não existem orientações concretas em relação à forma como os espaços exteriores devem ser aproveitados, apesar de ser feita uma referência breve à sua importância nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Neste documento é referido que o espaço exterior deve ser planeado com o mesmo rigor e qualidade que o espaço interior, importando perspetivá-los de forma articulada. Em ambos, podem realizar-se situações educativas planeadas ou atividades livres, sendo necessário ponderar qual o papel do adulto nos diferentes espaços e momentos (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Já as Orientações Pedagógicas para a Creche (em fase de apreciação pública) enfatizam a importância do brincar nos espaços exteriores e apresentam sugestões de organização para estes contextos educativos (Portugal, Carvalho & Bento, 2015⁴).

A área empresarial não fica à parte destas iniciativas, identificando o crescente interesse nos espaços exteriores para a infância como uma oportunidade de negócio. Neste sentido, têm vindo a surgir muitas empresas direcionadas para o planeamento e organização dos espaços exteriores, como a *Outdoor Play and Learning*⁵, a *Play, Learning and Life*⁶ ou a *Learning Through Landscapes*⁷. Por sua vez, nascem também empresas direcionadas para a venda de materiais e equipamentos de exterior, com uma forte componente de natureza (e.g. *Muddy Faces*⁸) e surgem outras entidades que vendem materiais de formação específicos para a temática do brincar nos espaços exteriores, como é o caso, por exemplo, da *Siren Films*⁹ e o *Project Wild Thing*¹⁰.

³ <http://www.playengland.org.uk/>

⁴ Em resposta a solicitação conjunta e articulação entre o Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação e o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social/Instituto de Segurança Social, uma equipa coordenada por Gabriela Portugal encontra-se a elaborar “Orientações Pedagógicas para a Creche”, estando esse trabalho em fase de apreciação pública.

⁵ <http://www.outdoorplayandlearning.org.uk/>

⁶ <http://www.playlearninglife.org.uk/>

⁷ <http://www.ltl.org.uk/>

⁸ <http://www.muddyfaces.co.uk/>

⁹ <http://www.sirenfilms.co.uk/>

¹⁰ <http://projectwildthing.com/>

Neste contexto de mudança, em que emergem novos projetos, iniciativas e abordagens, importa referir que os diferentes contributos mencionados têm ainda uma ação muito circunscrita aos países em que surgem, sendo importante continuar a investir neste domínio para que seja possível informar e influenciar um conjunto mais vasto de pessoas. Os exemplos dados não pretendem, de forma alguma, representar todas as iniciativas que existem neste âmbito, tendo-se procurado selecionar aquelas que mais se relacionavam com os objetivos deste artigo e que foram encontradas no decorrer da pesquisa realizada.

Conclusão

A necessidade de garantir que as crianças têm a possibilidade de brincar ao ar livre, com os amigos, vivendo aventuras e desafios, sem que sejam dirigidas pelos adultos, assume-se como uma preocupação recente nas sociedades desenvolvidas. Evoluímos para uma realidade mais moderna, tecnológica, globalizada e informada mas, neste processo, fomos perdendo hábitos, vivências e espaços que exercem uma grande influência na qualidade de vida do cidadão. Neste sentido, um dos grandes desafios da atualidade poderá prender-se com a necessidade de encontrar um equilíbrio entre uma sociedade cada vez mais “atarefada” com compromissos de várias ordens e a preservação de experiências de bem-estar e de ligação ao mundo, que garantam infâncias plenas, em que o brincar nos espaços exteriores é assumido como uma prioridade por pais, educadores e decisores políticos.

Sem ignorar que a realização de mudanças nas práticas se constitui como um processo lento, preenchido por avanços e recuos e dependente de uma multiplicidade de fatores individuais e organizacionais (e.g. tipo de exigências requeridas, compreensão e aceitação dos objetivos), importa encetar esforços para que se encontre um modelo de ação que se adapte à realidade portuguesa. Neste processo, as iniciativas estrangeiras e a investigação científica devem servir como fonte de inspiração e aprendizagem, ajudando a melhorar a qualidade da oferta educativa e alertando para a necessidade de políticas e orientações específicas neste âmbito. Sabendo-se que uma das maiores fragilidades da produção científica na área das ciências da educação reside na sua transposição para a prática, podemos assumir que será necessário desenvolver projetos de intervenção e de formação em contexto que, partindo de necessidades identificadas pelos principais atores, possam servir como meios de sustentação e difusão da mudança.

Referências

- Araújo, Maria José. (2009). *Crianças Ocupadas*. Prime Books: Estoril.
- Bento, Gabriela. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bilton, Helen. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Carson, Rachel. (2012). *Maravilhar-se. Reaproximar a criança da natureza*. Santa Maria da Feira: Campo Aberto – Associação de Defesa da Natureza.
- Christensen, Pia & Mikkelsen, Miguel (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30 (1), 1-19.
- Department for Education. (2012). *Statutory Framework for Early Years Foundation Stage*. England: Department for Education, 2012.
- Department of Education and Skills. (2006). *Learning outside the classroom manifesto*. Nottingham: DfES Publications.
- Figueiredo, Aida. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Fjørtoft, Ingunn. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Journal*, 29(2), 111-117.
- Freeman, Claire, & Tranter, Paul. (2011). *Children and their urban environment – Changing worlds*. London: Earthscan.
- Gill, Tim. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Príncípia.
- Herrington, Susan & Studtman, Ken (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42, 191-205.
- Viegas, João, Cano, Manuela, Nogueira, Susana, Papoila, Ana L., Proença, Carmo, Aelenei, Daniel, & Neuparth, Nuno. (2012). Riscos Ambiente e Qualidade do Ar Interior – Estudo da Qualidade do ar interior em creches e infantários (projeto ENVIRH). Ciclo de Encontros Científi-

cos a Ciência na Prevenção e Mitigação dos Riscos em Portugal, 8 de Novembro de 2012, Lisboa, Portugal. Acedido a 31 de agosto de 2015 <http://envirh.fcm.unl.pt/images/stories/docs/cn06.pdf>

- Kuh, Lisa, Ponte, Iris, & Chau, Clement. (2013). The impact of natural playscape installation on young children's play behaviors. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 49-77.
- Learning and Teaching Scotland. (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland. Retirado em 12 de janeiro de 2014 de <http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/approaches/outdoorlearning/about/cfethroughoutdoorlearning.asp>
- Little, Helen, & Wyver, Shirley. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18 (4), 297-313.
- Lucas, Adam, & Dymont, Janet. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(2), 177-189.
- Lyskelett, Olav. (2008). *Compendium on Nature and Environment*. Queen Maud's College of Early Childhood Education. Translated for UiS by Tone Wang-Nilsen & Mark Drews, February, 2008.
- Marques, Amália. (2006). *Jogo de luta e bullying no recreio escolar* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Maxwell, Lorraine, Mitchell, Mari, & Evans, Gary. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behaviour: an observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18 (2), 36-63.
- Ministério da Educação. (ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreno, Duarte. (2009). *Jogo de actividade física e a influência de variáveis biossociais na vida quotidiana de crianças em meio urbano*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Moser, Thomas, & Martinsen, Marianne. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as a pedagogical space for toddlers' play,

- learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Neto, Carlos. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, Carlos. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Norwegian Ministry for Education and Research. (2012). *Framework plan for the content and tasks of kindergartens*. Ministry for Education and Research, 2012. Retirado de http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/engelsk/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011.pdf
- Ofsted. (2008). *Learning outside the classroom. How far should you go?* England, 2008.
- Organização Mundial de Saúde. (2006). *European Charter on counteracting obesity*. WHO European Ministerial Conference on Counteracting obesity, 15 a 17 de novembro, Istambul, Turquia.
- Organização Mundial de Saúde. (2013). *Country profiles on nutrition, physical activity and obesity in the 53 WHO European Region Member States*. WHO Regional office for Europe, 2013, 1-13.
- Pellegrini, Anthony, & Bohn, Catherine. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Research*, 13-19.
- Portugal, Gabriela, Carvalho, Cindy, & Bento, Gabriela. (2015). *A Rosa dos Ventos. Orientações Pedagógicas para o trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação e o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social/Instituto de Segurança Social. Documento em fase de apreciação pública.
- Rissotto, Antonella, & Tonucci, Francesco. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 65-77.
- Sandseter, Ellen. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. Tese de doutoramento não publicada, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

- Sebba, Rachel, & Churchman, Arza. (1986). Schoolyard design as an expression of educational principles. *Children's Environment Quarterly*, 3(3), 70-76.
- Stephenson, Alison. (2002). Opening up the outdoors: exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a center. *European Early Childhood Research Journal*, 10(1), 29-38.
- Thigpen, Betsy. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero to three*, 28(1), 19-23.
- Thomas, Felicity, & Harding, Stephanie. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tovey, Helen. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Tovey, Helen. (2011). Achieving the balance. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Waller, Tim. (2007). 'The trampoline tree and swamp monster with 18 heads': outdoor play in the foundation stage and foundation phase. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 35 (4), 393-407.
- Waller, Tim. (2011). Adults are essential. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp.12-22). London: Sage Publications.
- Waters, Jane, & Maynard, Trisha. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473-483.
- White, Jan. (2008). *Playing and Learning Outdoors*. Oxon: Routledge.
- White, Jan. (2011). Capturing the difference. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Woolley, Helen, & Lowe, Alison. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38 (1), 53-74.