

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspetivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---



## Recomendações e Diretrizes para as Atividades ao Ar Livre na Educação Pré-Escolar

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspetivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

Autores: Rita Cordovil<sup>1,2</sup>, Frederico Lopes<sup>2</sup>

Afiliação institucional:

<sup>1</sup> CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

<sup>2</sup> Laboratório de Comportamento Motor, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Informações de contacto para o autor correspondente:

Rita Cordovil, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Estrada da Costa. 1495-688 Cruz Quebrada. Portugal. Telefone: (+351) 21 4149253. Email: ritacordovil@fmh.ulisboa.pt

Parceiros do projeto: Câmara Municipal de Torres Vedras Rodrigo Ramalho, Joana Monteiro, Rita Miranda, Paulo Serra; JI/EB Conquinha / Agrupamento de Escolas Madeira Torres: Lurdes Morais, Rita Sammer e Rosália Sanches; Faculdade de Motricidade Humana: Rita Cordovil, Frederico Lopes, Carlos Neto e Ana Quitério; Jardim de infância Matije Gupca: Lidija Vuković, Silvija Zlatar, Nina Novosel, Davor Šimek, Ivana Prpić, Sara Kotur, Ivana Starčević e Vedrana Čabraja; Escola Superior de Educação Infantil Queen Maud: Trond Løge Hagen e Ellen Beate Hansen Sandseter; Jardim de infância Naba: Kristi Lüüde, Karina Tammeri e Kerli Tiigimäe; Payzontas: Dimitra Kalpogianni e Constantinos Fissas.

Agradecimentos: Os autores do presente relatório gostariam de agradecer a todos os parceiros do projeto, Câmara Municipal de Torres Vedras, Torres Vedras, Portugal, Agrupamento de Escolas Madeira Torres, JI/EB Conquinha, Torres Vedras, Portugal; Dječji vrtić Matije Gupca, Zagrebe, Croácia; Jardim de infância Naba, Tallinn, Estónia; Payzontas, Atenas, Grécia; e à Escola Superior de Educação Infantil Queen Maud, Trondheim, Noruega pelo seu apoio e ideias ao longo da realização deste projeto. Um obrigado especial ao Rodrigo Ramalho, Joana Monteiro e Paulo Serra, da Câmara Municipal de Torres Vedras, pela sua liderança marcada pelo apoio, atenção e competência. Também gostaríamos de agradecer à 4.ª Creche e Jardim de Infância (Lenorman) da Câmara Municipal de Atenas, à diretora do jardim de infância, Makri Panagiota, e a todos os educadores de infância (Stamelou Maria, Stamelou Ioanna, Mitri Valentina-Irene, Tsihlaki Maria, Daliani Vasiliki, Kanaki Alexandra) envolvidos no programa ERASMUS + "Moving and Learning Outside".

---

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspetivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

## Índice

1.	Contextualização.....	1
1.1	Parcerias do projeto.....	1
1.2	Objetivos do projeto.....	2
1.3	Estrutura do projeto.....	3
2.	Estado da arte.....	4
3.	Conclusões, Recomendações e Diretrizes para as Atividades ao Ar Livre na Educação Pré-Escolar.....	7
3.1	Principais conclusões do projeto.....	7
3.2	Recomendações e diretrizes.....	9
4.	Referências.....	11

---

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspetivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

## 1. Contextualização

O "Moving and Learning Outside" (MLO) é um projeto de investigação-ação que tem por objetivo promover a prática do ensino ao ar livre através de uma abordagem que conjuga o brincar e a atividade física em jardins de infância. Este projeto foi promovido pela Câmara Municipal de Torres Vedras (<http://www.cm-tvedras.pt/>) e contou com a participação de 7 parceiros de diferentes países. De Portugal, para além da Câmara Municipal, os parceiros foram um jardim de infância em Torres Vedras, Agrupamento de Escolas Madeira Torres, JI/EB Conquinha (<http://moodle.madeiratorres.com/>), e uma faculdade da Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana (<http://www.fmh.utl.pt/pt/>). Os parceiros croatas e estónios foram dois jardins de infância, o Jardim de Infância Matije Gupca (<http://www.vrtic-matijegupca.zagreb.hr>) e o Jardim de Infância Naba (<http://www.naba.ee/en/private-kindergarten-naba>), respetivamente. O parceiro grego foi uma ONG com o nome de Payzontas ([http://paizontas.gr/index\\_en.asp](http://paizontas.gr/index_en.asp)), e o parceiro norueguês foi a Escola Superior de Educação Infantil Queen Maud (<https://dmmh.no/en>). O projeto MLO foi realizado durante um período de 34 meses, de 15 de outubro de 2017 a 14 de agosto de 2020.

O conhecimento e o acervo científico sobre as diferenças culturais relacionadas com a abordagem dos processos de aprendizagem pré-escolar entre os países do sul e do norte da Europa serviu como ponto de partida para a elaboração deste projeto. Nos países do Norte da Europa, nomeadamente na Escandinávia, o programa curricular dos jardins de infância e a prática estão predominantemente baseados no brincar e em estratégias lideradas pelas crianças, em que a autonomia e o contacto com ambientes naturais são privilegiados. Já no Sul da Europa, as práticas pedagógicas são muitas vezes definidas pela procura do sucesso académico e por processos padronizados liderados por adultos, que privilegiam a realização de atividades em espaços interiores, em que as crianças estão sentadas, para fomentar a aprendizagem de competências de leitura, escrita e aritmética. Assim, a motivação subjacente por trás do projeto MLO foi criar um conjunto de ferramentas práticas que pudessem ser úteis para alterar este paradigma, por forma a que as crianças nos jardins de infância utilizem os espaços exteriores como locais onde podem aprender e desenvolverem-se através do brincar ao ar livre, da autonomia, do movimento independente, e do contacto com a natureza e com as suas comunidades.

### 1.1 Parcerias do projeto

Foram realizados diversos passos para iniciar o projeto MLO.

Inicialmente, em outubro de 2016, a Câmara Municipal de Torres Vedras e os jardins de infância Naba (EE) e Matije Gupca (HR) participaram no Seminário de Contacto Erasmus+ em Turku (FI) na área de educação escolar, mais especificamente, Educação Pré-Escolar. A partir deste seminário surgiu a ideia de criar um projeto que pudesse responder a um interesse comum: o desenvolvimento de uma oferta de atividades ao ar livre para crianças no pré-escolar nos três países.

Posteriormente, a Câmara Municipal de Torres Vedras convidou o Laboratório de Comportamento Motor da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, para participar neste projeto de investigação-ação internacional que privilegiasse práticas pedagógicas de educação pré-escolar que incorporassem o brincar e espaços exteriores como promotores da saúde e bem-estar das crianças. Este projeto deveria incluir um diagnóstico da utilização de espaços exteriores para a realização de atividades pedagógicas e para o brincar livre, bem como uma avaliação das perceções dos educadores, assistentes operacionais e pais relativamente à utilização de espaços exteriores; um conjunto de recursos de formação e materiais de

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspectivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

comunicação; e um conjunto de diretrizes como indicadores de boas práticas. A Faculdade de Motricidade Humana seria responsável pela elaboração do projeto em termos de metodologias, abordagens científicas e intervencionais, e da divulgação das conclusões da investigação em revistas internacionais com revisão por pares e conferências internacionais.

Embora as câmaras municipais portuguesas tenham responsabilidades acrescidas e um papel reforçado na definição das políticas e estratégias educativas locais, considerou-se essencial envolver como parceiro o Agrupamento de Escolas Madeira Torres para que a investigação pudesse ter lugar num jardim de infância português.

Mais tarde, o grupo de investigadores da Faculdade de Motricidade Humana sugeriu a inclusão da Escola Superior de Educação Infantil Queen Maud, Noruega, como um parceiro importante. Apesar das condições meteorológicas adversas, as crianças norueguesas do pré-escolar brincam ao ar livre a maior parte das vezes e os seus educadores valorizam a experiência nos espaços exteriores como uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento. Além disso, os profissionais dessa instituição são internacionalmente reconhecidos como especialistas no ensino do brincar e da aprendizagem ao ar livre nos Centros de Educação Infantil, e pela realização de investigação nesta área. Desta forma, foi importante incluí-los como parceiros neste projeto para que as boas práticas pudessem ser partilhadas com os outros participantes.

Por último, foi contactada a ONG grega Payzontas pelo seu trabalho na Grécia em projetos relacionados com a provisão e defesa do brincar. O conhecimento local de jardins de infância e instituições municipais que a Payzontas possuía constituiu um contributo valioso para fomentar o interesse dos jardins de infância de Atenas para participarem no projeto MLO.

O projeto envolveu todos os parceiros nos seus diferentes papéis, funcionando como um organismo em que cada parte contribui para o todo, tendo a sua função específica: a comunidade educativa (crianças como os atores principais, pais como informantes, educadores e assistentes operacionais como observadores participantes); os investigadores que analisaram todos os resultados e transformaram-nos em novas práticas e diretrizes; e a câmara municipal como decisor político e divulgador, permitindo que os resultados regressassem às escolas e às crianças.

## 1.2 Objetivos do projeto

O projeto "Moving and Learning Outside" tem por objetivo promover a prática do ensino ao ar livre através de uma abordagem que conjuga o brincar e a atividade física em jardins de infância. Inspirado e apoiado pelo tipo de abordagem pedagógica amplamente difundido na Noruega, o nosso projeto visou especificamente:

- Alterar as perceções de decisores políticos, educadores, assistentes operacionais e pais sobre as possibilidades dos espaços exteriores como um ambiente rico e valioso para a aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças do pré-escolar.
- Melhorar as competências pedagógicas dos professores e cuidadores do pré-escolar que trabalham com as crianças no ambiente exterior, adotando estratégias com base na atividade física e no brincar.

Estes objetivos foram alcançados através da implementação de várias atividades e tarefas envolvendo crianças, educadores, assistentes operacionais, pais e a câmara municipal, com o objetivo de alterar a perceção dos adultos relativamente aos benefícios do brincar ao ar livre, e a utilização dos recursos pedagógicos sobre o brincar ao ar livre no trabalho com crianças do pré-escolar. A estrutura do projeto MLO, a sua conceptualização e a abordagem metodológica foram levados a cabo por membros da Faculdade de Motricidade Humana. A abordagem de investigação-ação, segundo a qual o projeto foi construído, permitiu

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspectivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

que a estrutura de cada fase do projeto fosse baseada nas fases anteriores, incluindo o *feedback* dos restantes parceiros relativamente aos processos que estavam a ser implementados.

### 1.3 Estrutura do projeto

A estrutura deste projeto foi apoiado por um enquadramento metodológico constituído por quatro abordagens:

- Conceptual – Uma abordagem metodológica relacionada com a conceptualização de materiais de recolha de dados e atividades de formação subsequentes.
- Descritiva – Uma abordagem metodológica relacionada com a descrição das perceções e comportamento das crianças no ambiente sociofísico.
- Participativa – Uma abordagem metodológica relacionada com o envolvimento ativo dos educadores e das crianças como coinvestigadores ativos no projeto.
- Abrangente – Uma abordagem metodológica relacionada com a produção de conhecimento científico (artigos, relatórios e outros resultados) com base na justaposição das três abordagens metodológicas anteriores.

Neste sentido, após um diagnóstico inicial, as atividades para este projeto foram planeadas visando contribuir para 3 resultados principais: plano de formação para educadores; *pack* de recursos didático-pedagógicos; recomendações e diretrizes para as atividades ao ar livre na educação pré-escolar.

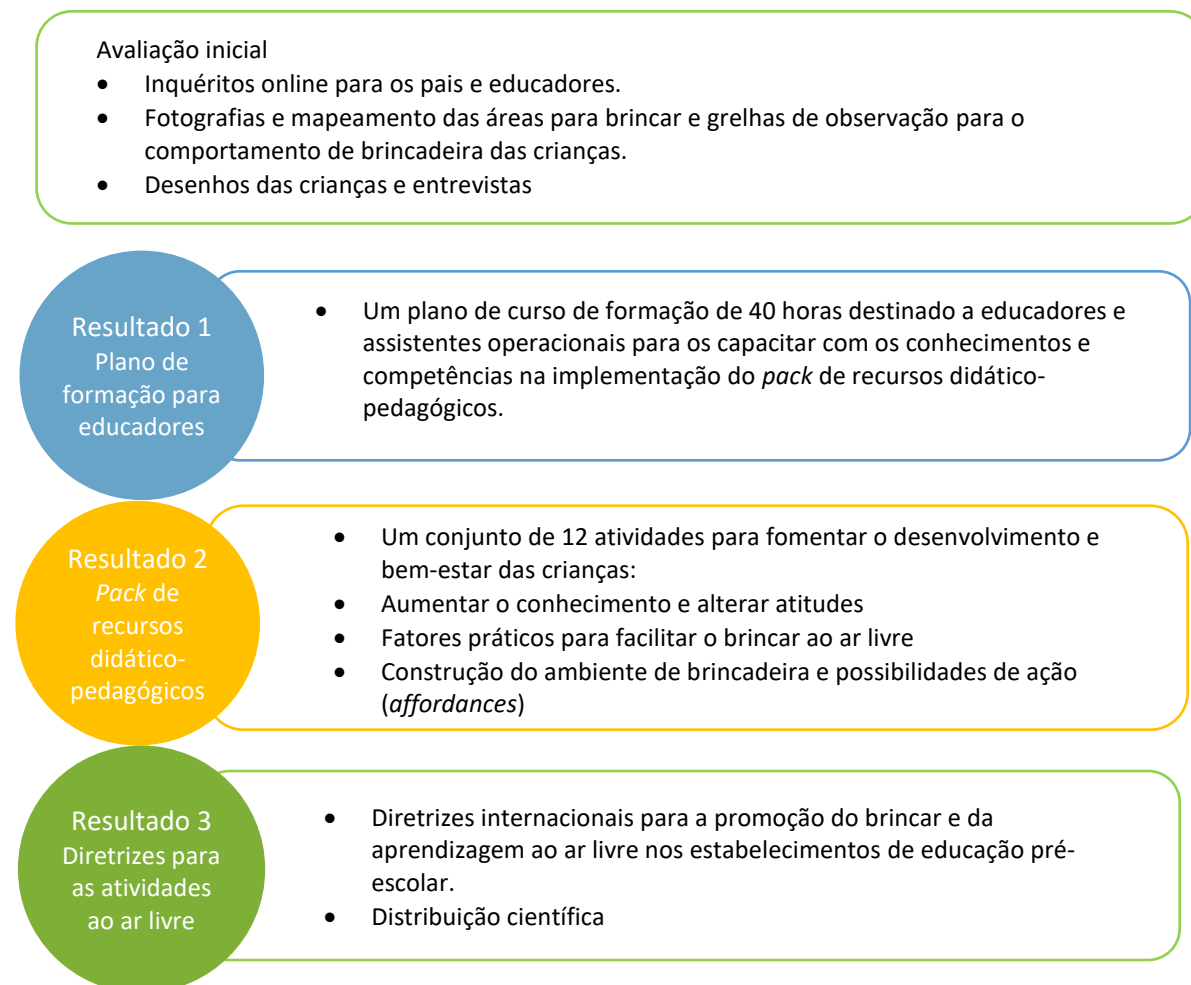


Fig. 1. Resultados e atividades.

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspectivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

## 2. Estado da arte

Atualmente existe uma preocupação crescente sobre os baixos níveis de atividade física e problemas relacionados com a saúde em crianças. O estilo de vida sedentário nas sociedades modernas é um problema global (OMS, 2010) e inicia-se desde cedo. Além disso, a drástica diminuição das oportunidades que as crianças têm para brincar livremente é indiscutível, nomeadamente no que toca ao contacto com o ar livre e com a natureza, ou com elementos naturais (ver, por exemplo: Brussoni, Olsen, Pike, & Sleet, 2012; Freeman, 1995; Gray, 2011; Lester & Maudsley, 2006; Moss, 2012).

O brincar é uma das principais fontes de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. É a linguagem universal cultural que as crianças adotam para comunicarem com os seus mundos interiores e exteriores, e uma forma privilegiada para participarem nas suas comunidades (Lopes & Neto, 2014).

Existem diversas investigações que apoiam e documentam a importância do brincar para o desenvolvimento, aprendizagem, saúde (física e mental) e qualidade de vida das crianças (Cheng & Johnson, 2010; Gleave & Cole-Hamilton, 2012). Segundo Vygotsky, o brincar é a principal fonte de desenvolvimento entre os 2 e os 6 anos. É também durante esse período que as crianças mais brincam. Quando possível, passam os seus dias a brincar. Desenvolvem os seus corpos e mentes através do brincar enquanto inventam jogos e dramatizam fantasias (Frost, 2012). Através do brincar, as crianças desenvolvem interesses e competências intrínsecas; aprendem a tomar decisões, resolver problemas, exercer o autocontrolo, e a seguir regras; fazem amigos e aprendem a dar-se bem com os outros como iguais; e vivem a alegria (Gray, 2011). Num estudo sobre a relação entre o brincar livre em crianças em idade pré-escolar e o funcionamento emocional e social, Veiga, Neto, e Rieffe (2016) concluíram que menos tempo para brincar livre está relacionado com maior frequência de comportamentos perturbadores em crianças em idade pré-escolar, sugerindo que o brincar livre pode ajudar a prevenir o desenvolvimento desse tipo de comportamentos.

Brincar em ambientes exteriores é fundamental para a promoção da saúde e do desenvolvimento das crianças, e as características complexas e diversas do cenário natural estão associadas a mais possibilidades de ação – *affordances* – para brincar (Fjørtoft, 2004). O brincar infantil ao ar livre tem grande importância para o aumento da atividade física que, por sua vez, tem diversos efeitos positivos na saúde física (menos excesso de peso, melhor forma física, menos doenças cardiovasculares, etc.), na saúde mental e qualidade de vida (tanto para a criança quanto para a família), nas competências cognitivas (resultados de aprendizagem e competências académicas) e sociais (melhores relações sociais – também entre grupos étnicos diferentes), e na adaptação à vida escolar, com a redução de comportamentos antissociais e de vandalismo (Brussoni et al., 2012; Burriss & Burriss, 2011; Cheng & Johnson, 2010; Gill, 2014; Gleave & Cole-Hamilton, 2012; Moss, 2012).

Os mesmos efeitos positivos foram encontrados em estudos sobre o efeito nas crianças do brincar na natureza (ver, por exemplo: Moss, 2012). Fjørtoft (2004) concluiu que as crianças que brincam num ambiente natural demonstram melhores competências de coordenação quando comparadas com as crianças que participam nas atividades regulares dos jardins de infância. A imprevisibilidade é uma das principais características da atividade de brincar (Lester & Russell, 2014), e, como tal, as crianças procuram formas de brincar arriscadas em qualquer ambiente de brincadeira, nomeadamente, em espaços de brincadeira naturais e com materiais soltos (Sandseter, 2009). Estudos revelaram que o brincar na natureza é importante para o desenvolvimento da consciência ambiental, independência, capacidade de orientação espacial, e sentido de pertença a um local (ver Lester & Maudsley, 2006 para uma revisão da investigação atual).

Brincar ao ar livre permite que as crianças estejam em contacto com mais possibilidades de ação – *affordances* – que envolvem risco. Num estudo realizado com crianças do pré-escolar, Sandseter (2007) define os jogos de risco como formas de brincar entusiasmantes e emocionantes que ocorrem em ambientes física e emocionalmente estimulantes e desafiadores, envolvendo um risco de lesões físicas. No mesmo

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspectivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

trabalho, Sandseter caracteriza os jogos de risco em seis categorias: brincar envolvendo alturas; brincar envolvendo velocidade; brincar com ferramentas perigosas; brincar perto de elementos perigosos, brincar à luta e à perseguição; e brincar permitindo que as crianças se escondam, escapando à supervisão adulta. Através dos jogos de risco, as crianças envolvem-se em atividades físicas desafiadoras e emocionantes que lhes permitem explorar os seus limites corporais, alternar entre estar e não estar em controlo para ultrapassar os medos, o desconhecido e a incerteza, fatores que despertaram o seu interesse por essas atividades (Coster & Gleeve, 2008; Sandseter, 2010; Sandseter & Kennair, 2011; Stephenson, 2003). As experiências que envolvem jogos de risco permitem que as crianças se envolvam num brincar imersivo e profundo que permite o desenvolvimento das competências de sobrevivência e lhes permite ultrapassar os medos (Hughes, 2006). Além disso, é provável que jogos de risco criem as condições para que as crianças desenvolvam o seu autocontrolo (Coster & Gleeve, 2008). No conjunto de ferramentas para avaliar e melhorar as oportunidades locais para brincar desenvolvido pela PlayScotland é reforçado que, ao oferecer possibilidades de ação – *affordances* – para brincar com risco, as crianças aprendem a reconhecer e avaliar o risco de forma independente e a testarem e expandirem as suas capacidades (Cole-Hamilton & Crawford, 2011).

Relativamente a este assunto, Tim Gill (2007) defende que existem três argumentos principais a favor do contacto das crianças com o risco ao longo do seu desenvolvimento:

1 – Experimentar certos tipos de risco ajuda as crianças a aprenderem como gerir esses riscos. Esses argumentos apoiam as iniciativas que visam ensinar competências práticas às crianças que as ajudam a lidar com o risco, tais como nadar ou segurança rodoviária;

2 – Muitas crianças gostam de correr riscos e procuram situações arriscadas. Este argumento apoia iniciativas tais como a criação de parques de *skate* ou outras instalações de "desportos radicais" argumentando que essa disponibilização é preferível a encorajar as crianças a procurarem esse risco nas ruas ou em outros espaços públicos onde o risco é mais difícil de controlar.

3 – Através da realização de atividades com um certo grau de risco durante a infância, as crianças podem ganhar outros benefícios, tais como o desenvolvimento de estratégias de gestão de risco e a capacidade de tomar decisões adequadas mais tarde na sua vida, por exemplo relativas ao abuso de substâncias, relações e comportamento sexual. Ao lidarem com o risco e ultrapassarem situações desafiadoras, as crianças tornam-se mais aventureiras, resilientes, autónomas, empreendedoras e felizes com a vida.

Não obstante, o conceito de infância alterou-se consideravelmente e ocorreu uma mudança geracional, de brincar livremente no exterior para um brincar mais sedentário em espaços interiores (Clements, 2004; Francis & Lorenzo, 2006; Ginsburg, 2007; Kemple, Oh, Kenney, & Smith-Bonahue, 2016). Concomitantemente, a independência de mobilidade das crianças – ou seja, as autorizações dadas pelos seus pais para que se desloquem de forma autónoma na comunidade, no itinerário para a escola, e para outros locais significativos –, tornou-se bastante restringida (Brussoni et al., 2012; Lester & Maudsley, 2006; Shaw et al., 2015). A privação da utilização de espaços públicos para a mobilidade independente das crianças é particularmente notada nos Estados Unidos (Alparone & Pacilli, 2012), e nos países do Sul da Europa, como em Portugal e na Itália (Cordovil, Lopes, & Neto, 2015; Marzi & Reimers, 2018). As oportunidades para brincar oferecidas pelos bairros urbanos também foram afetadas, impedindo as crianças de brincarem livremente no exterior (Francis & Lorenzo, 2006), fazendo com que passem mais tempo em espaços fechados como, por exemplo, em casa, na creche ou nas escolas (Kernan, 2010). A sociedade superprotetora atual tem manifestado uma preocupação crescente com a segurança, levando à eliminação de todas as oportunidades de risco da vida das crianças, uma prática impulsionada por crenças falsas, conceções incorretas e juízos morais relativos à segurança e à educação dos filhos (Thomas, Stanford, & Sarnecka, 2016). O medo que as crianças sejam raptadas por estranhos juntamente com o receio de processos por acidentes ou danos, e a pressão das companhias de seguros para que se evitem lesões (Brussoni et al., 2012; Gleave, 2008; Lester & Maudsley, 2006; Sandseter & Sando, 2016; Skår, Wold, Gundersen, & O'Brien, 2016) reforçam a visão de uma infância ultrassegura no século XXI. Parte da preocupação com a segurança também está relacionada com a situação do tráfego rodoviário e com o medo que as crianças possam ser feridas por carros (Gielen et al., 2004; Gray, 2011; Jelleyman, McPhee, Brussoni, Bundy, & Duncan, 2019; Witten, Kearns, Carroll, Asiasiga, &



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspectivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

Tava'e, 2013), o que leva a uma restrição do acesso às ruas residenciais por parte das crianças e que também contribui para a diminuição do brincar livre nos espaços exteriores (Tranter, 2015). Além disso, a preocupação crescente com as competências cognitivas e uma perspectiva tradicional em relação ao processo de aprendizagem, em que são utilizadas estratégias que não envolvem o brincar como forma de aprendizagem e desenvolvimento (Frost, 2006) contribuíram para a diminuição da duração do tempo que as crianças têm para brincar, mesmo no contexto pré-escolar. Nos jardins de infância, as metodologias que utilizam o ensino programado, a aprendizagem computadorizada e a avaliação padronizada tornaram-se populares (Almon, 2003) e, ao mesmo tempo, o potencial total das experiências ao ar livre não é valorizado de forma adequada. Estudos mostram que a atividade física das crianças em idade pré-escolar é caracterizada como sedentária ao longo do dia no jardim de infância (W. H. Brown et al., 2009). Além disso, em casa, muitas crianças passam tempo excessivo em frente aos ecrãs (televisão, consolas e computadores) e o brincar livre com outras crianças diminuiu acentuadamente (Gray, 2011). Os estudos atuais indicam que o brincar em ambientes naturais já não tem a mesma frequência e importância, e a exploração por parte das crianças tanto na vizinhança como em ambientes naturais tem vindo a ser substituída por atividades lideradas e organizadas por adultos (Gray, 2011; Skår & Krogh, 2009). Recentemente tem havido um interesse crescente por parte dos educadores relativo à provisão do brincar ao ar livre, e às Escolas da Floresta e escolas ao ar livre características de algumas zonas da Escandinávia (Frost, 2012; Tovey, 2007). No entanto, estas experiências positivas ainda não foram generalizadas. Sandseter e Sando (2016) sublinham que os educadores noruegueses encaram os jogos de risco de forma positiva em comparação com os educadores de outros países ocidentais.

Em suma, atualmente as vidas das crianças e jovens, particularmente em sociedades economicamente desenvolvidas, estão sujeitas a uma série de restrições que limitam o seu desenvolvimento motor, social e cognitivo, como apontam Neto e Lopes (2017), nomeadamente:

- Aumento da cultura dos ecrãs, que implica um envolvimento predominantemente sedentário por parte das crianças;
- O desaparecimento progressivo da "cultura de jogos de rua", também causado por alteração nos espaços das crianças afetados por fatores como o aumento da densidade do tráfego e do fenómeno de urbanização;
- O crescente sentimento de insegurança que leva as famílias a alterarem os padrões de liberdade na educação dos seus filhos, na maior parte das vezes adotando uma posição restritiva e de superproteção.
- A crescente formalidade da vida escolar, com atividades curriculares mais organizadas e menos tempo para o brincar livre (ex.: intervalos mais curtos);
- O aumento de atividades e jogos institucionalizados (atividades desportivas, artísticas e religiosas), que frequentemente funcionam como "escolas paralelas", contribuindo para que algumas crianças tenham horários mais sobrecarregados que os de muitos adultos;
- A diminuição dos níveis de independência de mobilidade, que levou, nos últimos anos, a uma diminuição significativa da autonomia das crianças no espaço urbano.

Para enfrentar a privação do brincar, especialmente ao ar livre, e a falta de atividade física que caracteriza a infância contemporânea, investigadores, pediatras, defensores do brincar, e outras organizações no mundo inteiro propuseram diretrizes e recomendações nacionais e internacionais. A Associação Internacional para o Brincar (IPA, na sigla em inglês), sublinha claramente a importância e implicações do cumprimento do artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança. Desta forma, o direito ao brincar, à recreação, ao descanso, ao lazer e participação na vida cultural e artística não é apenas um direito fundamental de todas as crianças, mas também um promotor significativo de benefícios consideráveis para a sociedade (UNICEF, 2014). A *Declaração de Posição sobre o Brincar Ativo ao Ar Livre* final afirma que o acesso ao brincar ativo na natureza e ao ar livre – com riscos – é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, recomendado que sejam aumentadas as oportunidades para o brincar espontâneo no exterior em todos os ambientes (em casa, na escola, na creche, na comunidade e na natureza) (Tremblay et al., 2015). Uma revisão sistemática recente sublinha a importância de apoiar as oportunidades para que as crianças brinquem com risco no exterior como

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspetivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

uma forma de promover estilos de vida ativos e saudáveis para as crianças (Brussoni et al., 2015). O reconhecimento de que brincar ativamente no exterior resulta em diversos benefícios para o desenvolvimento das crianças é a base para várias iniciativas que surgiram com o objetivo de promover o brincar livre e espontâneo (por exemplo: ParticipACTION, 2015; Tremblay et al., 2015). De acordo com as diretrizes de atividade física, as crianças entre os 3 e os 4 anos devem estar fisicamente ativas todos os dias durante pelo menos três horas divididas ao longo do dia (OMS, 2019).

Muito recentemente, a Academia Americana de Pediatria reforçou a necessidade de os clínicos comunicarem aos pais os benefícios do brincar, e também encorajá-los a darem às suas crianças oportunidades para brincarem livremente, nomeadamente ao ar livre (Yogman, Garner, Hutchinson, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2018).

Considerando o atual estado da arte, as preocupações referidas acima e as barreiras ao brincar no exterior, é importante a realização de iniciativas e projetos que incluam tanto domínios científicos como intervencionais numa perspetiva intercultural. O projeto "Moving and Learning Outside" tem por objetivo preencher esta lacuna. O primeiro passo foi permitir que os parceiros fizessem um diagnóstico inicial das oportunidades e perceções relativamente ao brincar ao ar livre em cada jardim de infância (avaliação inicial). O segundo passo foi criar um Plano de Formação para Educadores (Resultado 1) para capacitar os educadores e assistentes operacionais com o conhecimento e competências para implementarem um conjunto de práticas para melhorar a atividade física das crianças e o brincar ao ar livre. O terceiro passo foi criar um conjunto de 12 atividades (*Pack* de Recursos Didático-Pedagógicos para Educadores e Assistentes Operacionais) com base nas avaliações iniciais por forma a promover o desenvolvimento motor, físico, social, emocional e cognitivo das crianças ao ar livre (Resultado 2). Por fim, a partir das últimas três fases, é apresentado um conjunto de Recomendações e Diretrizes para as Atividades ao Ar Livre na Educação Pré-Escolar (Resultado 3), disponível online para investigadores, professores, educadores, defensores do brincar, organizações, câmaras municipais, decisores políticos e outros intervenientes relevantes que se interessem por promover o brincar ao ar livre no contexto educativo.

### 3. Conclusões, Recomendações e Diretrizes para as Atividades ao Ar Livre na Educação Pré-Escolar

#### 3.1 Principais conclusões do projeto

Quanto ao diagnóstico inicial relativo à perceção da utilização de espaços exterior para as crianças brincarem e aprenderem, foi concluído que:

- Os pais brincavam na rua, em casa e na escola (mais de 50% todos os dias), enquanto que as crianças brincam a maior parte das vezes em casa e na escola (mais de 50% todos os dias);
- Foram identificadas algumas diferenças entre os países relativamente aos locais de brincadeira, nomeadamente: o brincar na natureza/floresta e nas ruas à volta da área local foi mais frequente na Noruega e o brincar em parques locais foi menos frequente na Estónia;
- Os pais autorizam a mobilidade independente dos seus filhos mais cedo no Norte da Europa em comparação com o Sul da Europa.
- Os pais gregos e portugueses identificaram mais barreiras para o brincar ao ar livre do que os pais dos outros países;
- Foram frequentemente mencionadas na Grécia e em Portugal mais preocupações sobre alertas mediáticos e raptos, na Grécia foi frequentemente mencionada a falta de espaços para brincar e instalações para brincar de baixa qualidade.
- Os pais de todos os países, exceto a Noruega, consideram que a sociedade é menos segura agora do

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspectivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

- que quando eram crianças e isso constitui uma barreira a que as crianças brinquem no exterior;
- A maioria dos pais e educadores/assistentes operacionais acredita que, por brincarem ao ar livre, as crianças tornam-se mais saudáveis, os professores/educadores também acreditam que a criatividade é outro benefício de brincar ao ar livre;
  - As características mais importantes identificadas pelos pais para o brincar ao ar livre foram características naturais, elementos para escalar e superfícies lisas. Areia e elementos para escorregar, para se equilibrarem e balançarem também foram valorizados. Os educadores/assistentes operacionais valorizaram todos estes elementos, mas também destacaram a importância da água, elementos de onde saltar, esconderijos, locais para se sentarem e reunirem, locais para jogos de luta e perseguição, e materiais soltos que possam ser manuseados;
  - A utilização de ferramentas arriscadas com supervisão de adultos foi mais valorizada pelos educadores/assistentes operacionais da Noruega e da Estónia;
  - Os educadores/assistentes operacionais noruegueses não identificam quaisquer barreiras para o brincar no exterior Os educadores/assistentes operacionais gregos consideram que existem mais barreiras (incluindo condições meteorológicas);
  - A existência de instalações de baixa qualidade para brincar é frequentemente apontada como uma barreira para brincar no exterior pelos educadores/assistentes operacionais gregos e portugueses. Os educadores/assistentes operacionais noruegueses não identificaram quaisquer barreiras.
  - A maioria dos educadores/assistentes operacionais afirmam que não existe uma política específica da escola para o brincar ao ar livre. Na Grécia e em Portugal, todos os educadores/assistentes operacionais mencionaram que tal política não existia;
  - As crianças em Portugal e na Grécia não tinham vestuário especial para brincar no exterior ou em más condições meteorológicas;
  - As crenças dos educadores/assistentes operacionais e as condições das escolas constituíram as principais influências na decisão de permitir que as crianças brinquem no exterior;
  - A utilização das grelhas dos espaços de brincadeira, a observação de fotografias e as visitas aos jardins de infância mostraram a existência de diferenças entre os recreios relativamente às características físicas, bem como diferenças nas regras a que as crianças estavam sujeitas no que toca à utilização do espaço exterior;
  - Os jardins de infância da Noruega, Estónia, Croácia e Portugal partilham uma tendência comum em termos de diversidade de recursos ambientais exteriores (componentes fixos e móveis) disponíveis para as crianças brincarem. No entanto, a permissão por parte dos adultos para que as crianças se envolvessem em brincadeiras flexíveis, imprevisíveis e lideradas pelas crianças foi maior nos jardins de infância noruegueses. O mesmo se verificou relativamente a permitir que as crianças se envolvessem nos jogos de risco No jardim de infância grego, o brincar livre em ambiente exterior foi muito limitado pela falta de recursos naturais, nomeadamente, componentes móveis e características naturais, devido a regras e normas existentes de utilização do espaço exterior, que restringem as brincadeiras lideradas pelas crianças.
  - Os desenhos das crianças e entrevistas revelaram que as perspectivas das crianças em relação ao brincar são bastante subjetivas, dependendo dos seus interesses e preferências, mas também da disponibilidade de características específicas que lhes permitam brincar de determinadas formas. Como tal, os tipos de brincadeiras variaram, embora as brincadeiras que envolvem atividade física fossem muito frequentes para a maior parte das crianças. Quanto aos elementos que as crianças acrescentariam ao recreio, os nossos resultados mostram que as crianças são críticas em relação aos espaços atuais onde brincam e gostariam de introduzir novidade, risco, materiais soltos e brinquedos móveis nesses espaços. Relativamente aos locais mais entusiasmantes para brincarem, em geral, concluiu-se que as crianças se referem a locais onde podem envolver-se em jogos de risco e onde é possível terem contacto com materiais soltos.

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspetivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

Quanto aos resultados do projeto, foi possível criar as seguintes ferramentas de trabalho para promover o brincar e a aprendizagem ao ar livre na escola e noutros espaços educativos:

- Um plano de formação para educadores/assistentes operacionais que trabalham em jardins de infância ou em centros de educação infantil que os capacite para reconhecerem a importância do brincar ao ar livre para o desenvolvimento, saúde e bem-estar das crianças; e para promover o brincar ao ar livre de forma ativa, a atividade física e a participação ativa no seu trabalho com as crianças.
- Um conjunto de 12 atividades para serem implementadas na comunidade escolar para permitir que as crianças passem mais tempo ao ar livre a brincar livremente e em atividades lideradas por adultos, o que promove o bem-estar e o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças. Além disso, algumas destas atividades permitem aos educadores fazerem alterações físicas de baixo custo, temporárias ou mais permanentes, nos recreios dos jardins de infância, enriquecendo o ambiente de brincadeira e melhorando a qualidade do brincar. O impacto destas atividades nos jardins de infância da Croácia, Estónia, Grécia, Portugal foi muito positivo, uma vez que as atividades foram classificadas como "muito importantes" ou como "importantes", como sendo benéficas para os diferentes domínios do desenvolvimento infantil, e também porque todos os educadores/assistentes operacionais pretendem repeti-las no futuro.

### 3.2 Recomendações e diretrizes

Com base no projeto "Moving and Learning Outside", para aumentar as oportunidades para o brincar e a aprendizagem ao ar livre nos jardins de infância ou nos centros de educação infantil é importante agir em 3 dimensões:

#### Melhorar o conhecimento sobre o brincar e a aprendizagem ao ar livre

- Manter-se a par de informações com base científica sobre os benefícios do brincar ao ar livre.
- Lembrar que os alertas mediáticos criam uma cultura de medo e aversão ao risco na infância.
- Recordar as memórias de infância e o prazer de brincar ao ar livre.
- Observar as crianças a brincar ao ar livre e tentar não interferir.
- Tirar fotografias ou fazer vídeos das crianças a brincar ao livre e enviar para os pais delas.
- Convidar as famílias a virem à escola para fazer atividades ao ar livre com as crianças.
- Lembrar que o brincar é geralmente desarrumado, barulhento, turbulento... mas muito divertido!
- Confiar nas crianças, são muito mais capazes do que pensa!

#### Garantir os pré-requisitos para o brincar e a aprendizagem ao ar livre

- Ter vestuário apropriado para brincar ao ar livre em todas as estações (isto aplica-se às crianças e aos adultos).
- Encontrar um local na escola para poder guardar e secar esse vestuário se necessário.
- Ter uma área de transição entre o espaço exterior e o espaço interior para facilitar a troca de roupa.
- Incentivar a sua equipa a deixar que as crianças brinquem ao ar livre.
- Adotar uma abordagem de supervisão amigável quando as crianças estiverem a brincar ao ar livre.
- Encarar o recreio como um local crucial para brincar, mas também para aprender (incluir o ar livre como parte da sua sala de atividades).

#### Criar ambientes para o brincar e a aprendizagem ao ar livre

- Certificar-se de que o recreio permite vários tipos de brincadeiras, que existe um equilíbrio entre o equipamento fixo e as características naturais, e que está preparado para as diferentes estações do ano.

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspetivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

- Incorporar novos elementos no recreio, tais como materiais soltos e outros componentes móveis, para mantê-lo interessante e novo.
- Envolver as famílias na recolha de materiais soltos, tais como materiais recicláveis e materiais naturais que serão utilizados nas brincadeiras das crianças no exterior.
- Desenvolver projetos com as crianças e criar novos espaços e oportunidades de brincadeiras no recreio.
- Criar oportunidades para ensinar as crianças a manusearem ferramentas perigosas com a supervisão de um adulto.
- Descobrir o bairro onde o jardim de infância se enquadra.
- Levar regularmente as crianças a visitarem locais naturais, tais como a floresta ou a praia, e permitir que brinquem livremente e também que realizem atividades lideradas por um adulto.
- Preparar o espaço exterior para diferentes atividades que geralmente acontecem em espaços interiores, tais como: preparar uma refeição, representar uma peça de teatro, ler... Incluir as crianças neste processo.
- Incluir as crianças na avaliação das condições do recreio e ouvir as sugestões delas para melhorar os espaços.

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspectivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

## 4. Referências

- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. In S. Olfman (Ed.), *All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers* (pp. 17-42). Westport (CT): Praeger.
- Alparone, F. R., & Pacilli, M. G. (2012). On children's independent mobility: the interplay of demographic, environmental, and psychosocial factors. *Children's Geographies*, 10(1), 109-122.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., Mclver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child Dev*, 80(1), 45-58. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B., Bienenstock, A., . . . Tremblay, M. S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*, 12(6), 6423-6454. doi:10.3390/ijerph120606423
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Burriss, K., & Burriss, L. (2011). Outdoor play and learning: Policy and practice. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 6(8), 1-12.
- Cheng, M.-F., & Johnson, J. E. (2010). Research on Children's Play: Analysis of Developmental and Early Education Journals from 2005 to 2007. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 249-259. doi:10.1007/s10643-009-0347-7
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Cole-Hamilton, I., & Crawford, J. (2011). *Getting it Right for Play: A toolkit to assess and improve local play opportunities*. Retrieved from <http://www.playscotland.org/wp-content/uploads/assets/Toolkit.pdf>
- Cordovil, R., Lopes, F., & Neto, C. (2015). Children's (in)dependent mobility in Portugal. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18, 299-303. doi:<http://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.04.013>
- Coster, D., & Gleeve, J. (2008). *Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking*. Playday. Retrieved from [www.playday.org.uk](http://www.playday.org.uk)
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Francis, M., & Lorenzo, R. (2006). Children and city design: proactive process and the 'renewal' of childhood. In C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and their environments* (pp. 217-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, C. (1995). The changing nature of children's environmental experience: The shrinking realm of outdoor play. *International Journal of Environmental Education and Information*, 14(3), 259-280.
- Frost, J. L. (2006). *The dissolution of children's outdoor play: Causes and consequences*. Paper presented at the The Value of Play: A forum on risk, recreation and children's health, Washington, DC. [http://cgood.org/assets/attachments/Frost\\_-\\_Common\\_Good\\_-\\_FINAL.pdf](http://cgood.org/assets/attachments/Frost_-_Common_Good_-_FINAL.pdf)
- Frost, J. L. (2012). *A history of children's play and play environments : toward a contemporary child-saving movement*. In. Retrieved from <http://www.credoreference.com/book/routcppe>
- Gielen, A. C., Defrancesco, S., Bishai, D., Mahoney, P., Ho, S., & Guyer, B. (2004). Child pedestrians: the role of parental beliefs and practices in promoting safe walking in urban neighborhoods. *Journal of urban health : bulletin of the New York Academy of Medicine*, 81(4), 545-555. doi:10.1093/jurban/jth139
- Gill, T. (2007). *No fear : growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2014). *The play return: A review of the wider impact of play initiatives*. London: Children's Play Policy Forum.

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspetivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

- Ginsburg, K. R., & The Committee on Communications & The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in maintaining healthy child development and parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*, 182-191.
- Gleave, J. (2008). *Risky play. A literature review*. Retrieved from
- Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review*. London: Play England.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, *3*(4), 443-463.
- Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A., & Duncan, S. (2019). A Cross-Sectional Description of Parental Perceptions and Practices Related to Risky Play and Independent Mobility in Children: The New Zealand State of Play Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(2), 262.
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The Power of Outdoor Play and Play in Natural Environments. *Childhood Education*, *92*(6), 446-454. doi:10.1080/00094056.2016.1251793
- Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: considering the role of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*(2), 199-213. doi:10.1080/13502931003784420
- Lester, S., & Maudsley, M. (2006). *Play, naturally. A review of children's natural play*. Retrieved from London: The Children's Play Council:
- Lester, S., & Russell, W. (2014). Turning the World Upside Down: Playing as the Deliberate Creation of Uncertainty. *Children (Basel, Switzerland)*, *1*(2), 241-260. doi:10.3390/children1020241
- Lopes, F., & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia. . Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 265-292). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Marzi, I., & Reimers, A. K. (2018). Children's Independent Mobility: Current Knowledge, Future Directions, and Public Health Implications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(11). doi:<http://doi.org/10.3390/ijerph15112441>
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. Rotherham: National Trust.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- ParticipACTION. (2015). *ParticipACTION. The Biggest Risk is Keeping Kids Indoors. The 2015 ParticipACTION Report Card on Physical Activity for Children and Youth*. Retrieved from Toronto:
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play-how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(2), 237-252. doi:10.1080/13502930701321733
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal*, *36*(5), 439-446. doi:10.1007/s10643-009-0307-2
- Sandseter, E. B. H. (2010). 'it tickles in my tummy!': understanding children's risk-taking in play through reversal theory. *8*(1), 67-88. doi:10.1177/1476718x09345393
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *9*(2), 147470491100900212. doi:10.1177/147470491100900212
- Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2016). "We Don't Allow Children to Climb Trees" How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, *8*(2), 178-200.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., & Hillman, M. (2015). *Children's independent mobility. An International Comparison and Recommendations for Action*. London.
- Skår, M., & Krogh, E. (2009). Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organised activities. *Children's Geographies*, *7*(3), 339-354. doi:10.1080/14733280903024506
- Skår, M., Wold, L. C., Gundersen, V., & O'Brien, L. (2016). Why do children not play in nearby nature? Results from a Norwegian survey. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *16*(3), 239-255. doi:10.1080/14729679.2016.1140587

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A presente publicação reflete apenas as perspectivas do autor, a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação contida na mesma.

---

- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43. doi:10.1080/0957514032000045573
- Thomas, A. J., Stanford, P. K., & Sarnecka, B. W. (2016). No Child Left Alone: Moral Judgments about Parents Affect Estimates of Risk to Children *Collabra*, 2(1). doi:<http://doi.org/10.1525/collabra.33>
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Tranter, P. (2015). Children's Play in their Local Neighborhoods: Rediscovering the Value of Residential Streets. In E. B., H. J., & S. T. (Eds.), *Play, Recreation, Health and Well Being* (Vol. 9, pp. 1-26). Singapore: Springer.
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., . . . Brussoni, M. (2015). Position Statement on Active Outdoor Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6475-6505. doi:10.3390/ijerph120606475
- UNICEF. (2014). *General Comments of the Committee on the Rights of the Child: A Compendium for child rights advocates, scholars and policy makers*. Retrieved from [https://www.unicef.org/southafrica/SAF\\_resources\\_crcgeneralcomments.pdf](https://www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_crcgeneralcomments.pdf)
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Retrieved from [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979\\_eng.pdf;jsessionid=F2B62A04587135D4F7745BF129B3E644?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf;jsessionid=F2B62A04587135D4F7745BF129B3E644?sequence=1)
- WHO. (2019). *WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Geneva: World Health Organization.
- Witten, K., Kearns, R., Carroll, P., Asiasiga, L., & Tava'e, N. (2013). New Zealand parents' understandings of the intergenerational decline in children's independent outdoor play and active travel. *Children's Geographies*, 11(2), 215-229. doi:10.1080/14733285.2013.779839
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3). doi:10.1542/peds.2018-2058