



Literacia física das crianças e os condicionamentos ao seu desenvolvimento

Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º ciclo em Atividade Física e Saúde, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientadora: Professora Doutora Paula Silva

Coorientadora: Professora Doutora Paula Queirós

Rita Teixeira Torres dos Santos Ramos

Porto, setembro de 2022

Ramos, R. (2022). Literacia física das crianças e os condicionamentos ao seu desenvolvimento. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Atividade Física e Saúde apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: LITERACIA FÍSICA, ATIVIDADE FÍSICA, GÉNERO, SOCIAL, CULTURAL, CRIANÇAS.

Agradecimentos

Realizar uma dissertação não seria possível sem a ciência, um obrigado a todas, todos e todes os investigadores que partilham da mesma paixão e lutam todos os dias pelo seu desenvolvimento.

À Professora Doutora Paula Silva e à Professora Doutora Paula Queirós, pelo auxílio, paciência, partilha, pelo acompanhamento e apoio que sempre se prontificaram a prestar, pois sem elas este trabalho não seria possível.

Aos meus pais que sempre foram o meu maior apoio, que estão ao meu lado em todos os momentos, por toda a paciência e dedicação que demonstram, por me terem proporcionado esta viagem pela Faculdade que tanto me fez crescer.

Aos amigos, amigas e amiges, que me apoiam em todas as fases da vida, sendo um suporte incontornável.

À prima Sara pelo auxílio e por ser a minha referência académica.

À Patrícia, por toda a tranquilidade que me traz dentro do caos, por todo o apoio e por estar sempre presente.

A todos, todas e todes aqueles que nunca se sentiram incluídos nas suas vivências e que possamos mudar o mundo, pouco a pouco.

*"We have to talk about liberating minds as well as
liberating society." – Angela Davis*

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral	IV
Índice de Figuras	VI
Resumo	VII
Abstract	IX
Abreviaturas	XI
I. INTRODUÇÃO	1
II. REVISÃO DA LITERATURA	4
A visão filosófica do conceito Literacia física	4
O conceito	7
A importância da Literacia Física nas crianças	11
A importância da brincadeira livre	15
A literacia física e as questões sociais	17
A literacia física e os condicionamentos sociais e culturais de género	21
III. METODOLOGIA	31
Campo de estudo e métodos	31
Participantes	34
Procedimentos de recolha e análise das informações	35
IV. RESULTADOS	37
O entrave à brincadeira livre	37
Seleção de atividades	43
A motivação e confiança	45
Condicionamentos sociais e culturais	48
V. DISCUSSÃO.....	53

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
VII. LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS	61
VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
IX. ANEXOS.....	XIII
Anexo I.....	XIII
Anexo II.....	XV
Anexo III.....	XVI
Anexo IV	XVII
Anexo V	XVIII
Anexo VI	XIX
Anexo VII	XX
Anexo VIII	XXI
Anexo IX	XXII
Anexo X	XXIII
Anexo XI	XXIV
Anexo XII	XXV
Anexo XIII	XXVI
Anexo XIV	XXVII
Anexo XV	XXVIII
Anexo XVI	XXIX

Índice de Figuras

Figura 1	37
Figura 2	38
Figura 3	39
Figura 4	40
Figura 5	41
Figura 6	42

Resumo

A Literacia física sustenta-se no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, do conhecimento e compreensão, da confiança e motivação e do comprometimento pela atividade física. Não sendo apenas um conceito para o corpo ativo, mas a capacidade de nos conhecermos a nós próprios através do movimento e através do conhecimento do mundo que nos rodeia. Neste sentido, e tendo em conta a importância da literacia física nas crianças, o objetivo da dissertação basear-se-á na relevância da literacia física na vida ativa destas, analisando os entraves ao desenvolvimento motor e remetendo à importância da motivação no aumento da atividade física. Concluindo com uma abordagem às questões sociais e culturais, numa perspetiva de género, presentes na obtenção de uma literacia física plena, com suporte na equidade e sensibilidade perante todos e todas. A metodologia selecionada foi a qualitativa, para aferir as perspetivas tanto das crianças, como das/os educadoras/es relativas aos diferentes pontos, através de entrevistas individuais no caso das/os educadoras/es e grupos focais a partir do desenho e discussão. A recolha de dados foi realizada numa instituição de ensino, através da elaboração de entrevistas a 14 crianças e 7 educadoras/es. Com base na análise de dados, foi possível constatar o impacto das barreiras educativas no crescimento e desenvolvimento das crianças, abordando os entraves à brincadeira livre, a seleção de atividades, o impacto da motivação e confiança no seu desenvolvimento e os condicionamentos sociais e culturais à literacia física. Podemos observar diversos fatores que influenciam a caminhada pelo alcance da LF, apurando a necessidade de mudança na educação, nos costumes, atitudes e mentalidades. Abrindo uma nova perspetiva onde se relacione a evolução física e motora com a evolução social e cultural, tendo como finalidade melhorar a experiência de cada pessoa na prática de AF e oferecendo novas oportunidades, sem restrições, a gerações futuras.

Palavras-chave: LITERACIA FÍSICA, ATIVIDADE FÍSICA, GÉNERO, SOCIAL, CULTURAL, CRIANÇAS.

Abstract

Physical literacy focuses on developing fundamental movement skills (FMS), on knowledge and understanding, motivation and confidence, and taking responsibility for engaging in physical activities. It is not just a concept for the active body, but the ability to know ourselves through movement and through knowledge of the world around us. In this sense, and considering the value of physical literacy in children, the focus of this dissertation is on the importance of physical literacy for the children's active life, the analysis of obstacles to motor development and the value of motivation for higher physical activity. The study finishes with social and cultural issues addressed from a gender perspective to allow for a comprehensive acquisition of physical literacy skills based on sensitivity and equity for all. A qualitative method was used to assess the children's and educator's perspectives considering different points, through individual interviews with educators and focal groups through drawings and discussion. Data collection was conducted in only one facility where 14 children and 7 educators were interviewed. In the data analysis, we determined the impact of educators on children's growth and development, looking at restrictions on free play, activities selection, motivation and confidence in children's development, and social and cultural barriers to physical literacy. We can identify a few factors that influence the path to physical literacy, requiring an adjustment of education, traditions, attitudes, and mentalities. The goal should be to open new perspectives where physical and motor development, linked to social and cultural development, the practice of physical activity offer future generations new opportunities without limitations.

Keywords: PHYSICAL LITERACY, PHYSICAL ACTIVITY, GENDER, SOCIAL, CULTURAL, CHILDREN.

Abreviaturas

LF - Literacia Física

AF – Atividade Física

FMS - Fundamental Movement Skills

MVPA - Moderate to Vigorous Physical Activity

AFMV - Atividade física de intensidade moderada a vigorosa

“Justa é toda a ação em que o livre arbítrio de cada um pode coexistir com a liberdade de todos.” - (Kant, 1788)

I. INTRODUÇÃO

“Physical literacy is the motivation, confidence, physical competence, knowledge, and understanding to value and take responsibility for engagement in physical activities for life.” - Associação Internacional de Literacia Física, Maio 2014

Literacia é mais do que apenas ler, escrever e contar, é também a forma como comunicamos em sociedade, incluindo as práticas sociais e as relações que estabelecemos com o conhecimento, experiência, linguagem e cultura (UNESCO, 2006). Nos últimos anos, o conceito de Literacia Física (LF) tem crescido e ganhou a atenção da política internacional, nomeadamente em países como a Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, País de Gales, Escócia, Austrália e Nova Zelândia (Spengler, 2015), onde é implementada mais ativamente.

Para entendermos melhor o conceito de LF vamos recuar para 1993 quando Margaret Whitehead propôs pela primeira vez o conceito de LF no congresso em Melbourne da International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women.

O ser humano é primordialmente um ser físico e naturalmente ativo. Neste contexto, todos deveriam ter uma boa capacidade física. No entanto, só após um nível de subsistência elevado podemos assumir esta definição. Como explica (Whitehead, 2010a), indivíduos fisicamente iletrados irão evitar qualquer tipo de Atividade Física (AF), em todas as situações possíveis por não se sentirem capazes nem confiantes fisicamente para realizarem simples tarefas. O que se pretende com a LF é dar todas as ferramentas para que cada indivíduo possa ser ativo, confiante e preparado para todas as situações.

Dado o seu potencial de transformar a sociedade de uma cultura sedentária para uma sociedade rica em atividade física, muitos países já começam a implementar e promover este conceito de LF em vários espaços, como creches, escolas e institutos de saúde pública. Relativamente a este último espaço, é de realçar a reconhecida influência da AF na saúde geral das pessoas (Liu, Liu, & Li, 2021) e de como a LF completa os requisitos nesta área, ajudando ao nível cardiovascular, força, habilidades motoras, diminuição de massa gorda, sendo também associada a um maior leque de melhorias tanto psicológicas como sociais (Ma, Sum, Li, Huang, & Niu, 2020).

Margaret Whitehead acredita que através da pedagogia e da adoção de novas formas de pensamento, a LF promove modelos mais realísticos de competência física para toda a população, oferecendo oportunidades de todas e todos se tornarem fisicamente ativos (Whitehead, 2010b).

A LF remete para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais ao ser humano, como correr, saltar, arremessar, segurar. Estas habilidades dão confiança para que todos e todas possam praticar uma diversificada panóplia de jogos, desportos e movimentos (Jean de Dieu & Zhou, 2021).

O espaço de aprendizagem destas habilidades começa muito cedo, já que a partir da creche as crianças começam um longo caminho de consciência corporal. As crianças desenvolvem a LF gradualmente, através da combinação de atividades estruturadas e não estruturadas. Estas atividades por sua vez vão mudando consoante a solidificação dos movimentos em cada criança, assim progredindo e evoluindo. Sabemos que os primeiros anos são particularmente importantes, mas a natureza da LF explica que as capacidades devem ser nutridas após os primeiros anos, durante o período de maturidade e até às idades seniores. Parece claro que o desenvolvimento da LF passa por diferentes fases de acordo com a idade e a maturação do indivíduo, sendo elas: a infância, a juventude, a adolescência, a pessoa adulta e a pessoa idosa.

Este trabalho focar-se-á nos momentos iniciais e mais importantes no desenvolvimento da LF.

II. REVISÃO DA LITERATURA

A visão filosófica do conceito Literacia física

“There is no such thing as philosophy-free science; there is only science whose philosophical baggage is taken on board without examination” (Dennett, 1995)

Einstein observou que todas as formas de vida partilham da mesma característica – o movimento. Em partilha com outros animais, os humanos evoluíram através do movimento. Nos primeiros anos de vida, a postura, gestos e movimentos são a primeira linguagem das crianças. E este movimento continua a ser preponderante no decorrer da vida.

A base filosófica deste conceito é o movimento e a sua coligação com o cérebro, como refere o famoso biólogo Lewis Wolpert na sua TEDtalk - The real reason for brains:

“We have a brain for one reason and one reason only - that’s to produce adaptable and complex movements. Movement is the only way we have of affecting the world around us. I believe that to understand movement is to understand the whole brain. And therefore, it’s important to remember when you are studying memory, cognition, sensory processing, they’re there for a reason, and that reason is action.”

O conceito foi inicialmente refletido através do pensamento existencialista e fenomenológico, ambos questionam a ideia de que o ‘corpo e a mente’ são dois aspetos separados, conceito dualista inicialmente pensado por Platão (1928) apesar de ser mais associado a Descartes (1641) que famosamente afirmou “Eu penso, logo existo”. Ambos os pensamentos, existencialista e fenomenológico, refutam a separação dos dois conceitos - corpo e mente -, assumindo uma ideia alternativa, ou monista, que explica a integração destas conceções como um

todo. Os existencialistas e fenomenologistas expõem que a essência do ser humano é resultado das várias interações com o exterior, ou seja, o ser humano individual é construído através das suas interações com o mundo, com o qual os indivíduos interagem e respetivamente a partir de qual se criam (Whitehead, 2006).

A incorporação da dimensão corporal é bastante relevante nesta viagem ao conceito de LF. Foi descrito que quanto mais uma pessoa conhece sobre o mundo, mais se conhece a si própria. O mundo, ou a vivência, alerta para certas características que pensávamos não ter adquirido. Como por exemplo, o ato de nadar, sem o contacto com a água, não saberíamos ser possível ao ser humano fazer tal proeza. (Whitehead, 2006).

Doravante, ao refletirmos sobre o conceito de LF, Margaret Whitehead (Whitehead, 2006) questiona: Qual é o nível de capacidades físicas que precisamos incorporar para uma total consciência corporal, para uma total interação com o mundo e para potenciar totalmente as capacidades individuais, para nos tornarmos pessoas com respeito e sabedoria individual e no que sabemos sobre o mundo ? Para responder a isto teremos que perceber a base da LF, pois não se trata apenas do fazer, não se trata da força e movimentos corporais atléticos, mas importa também conhecer o ambiente, observar as potenciais respostas e atuar de acordo com essas informações prévias. Fundamentalmente, introduz-se a experiência como sendo de extrema importância no desenvolvimento da LF, onde há uma integração de diversas experiências abrangendo as componentes físicas, emocionais, mentais e sociais, possa impregnar-se no subconsciente do individuo desenvolvendo a própria experiência (Edwards et al., 2018).

A LF é entendida como a acoplagem da inteligência cinética e da ação inteligente ou ação habilidosa. É a junção holística de características físicas correlacionadas com a perceção, experiência, memória, antecipação e tomada de decisão (Whitehead, 2006).

Considerando, por exemplo, a contemporânea expressão de *fit body* notamos que é muitas vezes erradamente definida, valorizando apenas a forma física

corporal. Este termo é determinado por várias capacidades, quando interligadas, tais como o balanço, coordenação, flexibilidade, agilidade, controlo, precisão, força, poder, resistência e a habilidade de se movimentar em diferentes velocidades. Estas capacidades, quando interligadas, potenciam uma vasta enciclopédia de movimentos como andar, correr, saltar, escalar, virar, balançar, nadar, subir, apanhar, atirar, entre outras atividades. Outrora estas capacidades garantiram a sobrevivência do ser humano e, apesar de já não ser o caso, o nosso corpo está nativamente construído para executar tais movimentos, só temos de aprender e praticar. Esta alusão sublinha a importância de uma formação que não é especializada, mas antes eclética, abrangendo não uma ou duas, mas um vasto leque de formas de movimento. Uma formação, que garanta o reforço do sentimento de capacidade e autoeficácia do indivíduo no uso das suas capacidades (Onofre, 2016).

Whitehead sempre sublinhou que a LF é uma viagem ao longo da vida, referindo-a como “*cradle to grave*”, mas que deve ser nutrida e mantida. Com isto refletimos sobre a importância deste conceito em diferentes aspetos da vida humana. Sendo esta jornada infinita e única para cada pessoa, reconhecendo-a como um conceito universal e inclusivo para cada um(a), independentemente da idade, género, etnia, estatuto socioeconómico, cada pessoa é capaz de desenvolver a LF à sua maneira e ao seu tempo.

O conceito

Percebemos que algumas das definições focam-se apenas nas competências motoras da LF, o desenvolvimento de vários movimentos como os designados *fundamental movement skills* (FMS) (Hulteen, Morgan, Barnett, Stodden, & Lubans, 2017) e recentemente ‘*exergaming technology*’¹, uma tecnologia para apelar à competência física (Millington, 2015). Outros estudos definem a LF como algo mais complexo, unindo os FMS e a confiança, para beneficiar a pessoa no seu todo (e.g. (Delaney, Donnelly, News, & Haughey, 2008).

Num estudo de revisão da literatura (Edwards et al., 2018) verifica-se que 83% dos estudos qualitativos utilizaram por base o conceito da Margaret Whitehead, e que a seguir abordaremos.

O conceito precisa, primeiramente, de incluir a referência de “*embodied dimension*”. Em segundo lugar deverá abordar os princípios monistas e identificar a importância desta capacidade humana na maioria das nossas interações com o exterior. Fragmentando o conceito LF, “Física” é vista idealmente como o ‘corpo’, o objeto. “Literacia” como a habilidade para ler e entender.

Outra questão frequente quando falamos de LF é a sua ligação com a AF². Em primeiro lugar, LF não é igual a AF, nem um substituto de AF. A LF não precisa ser manifestada na AF e diferentes pessoas podem demonstrar e beneficiar da LF. A LF é o antecessor da AF, que é por sua vez desenvolvida através da LF (Ma et al., 2020). A LF é um conceito que cria condições para o envolvimento na AF, e sugere-se uma relação bidirecional na medida em que o aumento da AF irá aumentar a LF e vice-versa (Cornish et al., 2020).

Os elementos da LF agregam a motivação e a confiança (parte afetiva) que leva ao entusiasmo e à autoestima, para que a AF seja parte importante na vida

¹ É uma aglutinação das palavras exercício + jogo, onde o jogo tem sensores de captura de movimento como parte da experiência e.g. Nintendo Wii.

² Atividade física é caracterizada por qualquer movimento corporal realizado pelos músculos esqueléticos, estando acima dos níveis de repouso (ex. caminhar, passear o cão, arrumar a casa...).

peçoal. A competência física (parte física) refere-se à habilidade individual de desenvolver certas competências e padrões de movimento, bem como à capacidade de experienciar uma grande variedade, intensidade e duração de movimentos. O conhecimento e compreensão (parte cognitiva) incluem a habilidade de identificar e expressar o que influencia cada movimento e entender os benefícios para a saúde, e a segurança da AF em diversos ambientes. Por fim, temos o comprometimento da AF num continuum (parte comportamental) que implica a responsabilidade individual pela escolha de se ser fisicamente ativo, priorizar a saúde e implementar o movimento no seu estilo de vida. Um estudo recentemente elaborado, no ano de 2022, apresenta esta definição, deliberadamente escolhida pela atual literatura, com ênfase na correlação da motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão (Carl, Barratt, Töpfer, Cairney, & Pfeifer, 2022).

Relativamente aos atributos conceituais de LF observados na literatura dominante, sugerem os seguintes: 1) motivação, 2) confiança e competência física, 3) interação com o ambiente exterior 4) sentido de si mesmo e autoconfiança, 5) autoexpressão e comunicação com os outros e 6) conhecimento e compreensão (Sum et al., 2016) (Li, Sum, Sit, Liu, & Li, 2021).

Liz Taplin apresentou um interessante ciclo de LF na *International Physical Literacy Conference* em Banff, no Canada. Este ciclo, baseado em partes do trabalho de Whitehead, retrata um ciclo continuum de feedback positivo que correlaciona os elementos motivação, confiança e habilidades motoras. Este ciclo cria uma ligação entre o físico (habilidades motoras) e o psicológico (confiança e motivação) (Taplin, 2013). Distintamente, outros autores acharam necessário incluir os diversos conceitos de LF, utilizando uma abordagem pluralista, anuindo ambas as abordagens, a centrada apenas nas habilidades motoras da LF (refutando a importância mental) e a abordagem filosófica que interliga o “corpo e mente” como um todo (habilidades motoras, confiança e motivação) (e.g. (Young, O’Connor, & Alfrey, 2019).

Epilogando, a LF vai muito além da aprendizagem de movimentos, da atividade física e desportiva, envolve a aprendizagem de destrezas de movimentos que

permitam a plena integração em vários envolvimento geográficos e na exploração plena das suas possibilidades gerais, nomeadamente no domínio de uma convivência ecológica com todos esses envolvimento. Opostamente, implica a necessidade de uma preparação cognitiva para a autonomia na identificação de um problema e na construção de estratégias críticas para a superação deste (Onofre, 2016).

Podemos considerar pensar na LF com foco na importância individual na vida de crianças, adultos ou idosos, ou focar ao nível do atleta profissional (Weinberg, 2013). Com efeito, a LF fornece bases para o desporto de elite, para a saúde pública e na educação física, e não só para melhorar a percepção do público geral sobre o exercício (Corbin, 2016).

Portanto, as características do desenvolvimento da LF passam pelo equilíbrio, conhecimento e confiança numa grande variedade de situações fisicamente desafiantes; também será importante interpretar o local, observar a situação, antecipar os movimentos necessários, possibilidades e respostas em todos os aspetos do ambiente físico, com inteligência e imaginação. A LF capacita a pessoa a ser fisicamente capaz englobando noções de percepção, experiência, memória, antecipação, tomadas de decisão e eu acrescentaria – sensibilidade.

Aceitando que a LF não é apenas um conceito para o corpo ativo, mas a capacidade de nos conhecermos a nós próprios através do movimento e de conhecer o mundo plenamente, através das interações que temos com o meio que nos rodeia e com diferentes indivíduos. Percebemos a importância da interação afetiva com os nossos semelhantes, do desenvolver a autoexpressão e sensibilidade relativamente aos outros, é ser fisicamente literado. A aceitação e espaço seguro através do conhecimento do movimento poderá trazer mais importância e relevância ao conceito, este sendo mais desenvolvido e representado por um maior número de pessoas.

Outro aspeto proeminente da LF é o elemento social, ou seja, as interações sociais na decorrência da AF. As interações sociais e as interações com o meio ambiente são centrais para os fundamentos da LF, uma vez que com estas interações mais ricas, melhor serão compreendidos e alcançados os potenciais

do ser humano, ou seja, garantir um desenvolvimento superior de aptidões, habilidades e sensibilidades.

Como um importante aspeto do potencial humano para perceber inteiramente a essência humana e influenciar as várias pessoas a ser ativas, ao reconhecer a LF teremos de desenvolver a autorrealização, autoconfiança e autoestima. Para isso tendemos a ser seres afetivos e ponderadamente preocupados com a aceitação geral. Da mesma forma que serão necessários corretos métodos de ensino relativos à AF e bem-estar que fomentem a LF, também deveria ser considerada a criação de um clima de cuidado, equidade, empoderamento e atmosfera motivacional para todas e todos. Desta forma, sublinha-se o carácter essencialmente cultural e social da literacia e o potencial que gera na integração ativa de cada indivíduo no desenvolvimento das comunidades em que vive (Onofre, 2016).

A importância da Literacia Física nas crianças

Conforme mencionado anteriormente, a LF tem o seu maior impacto nos primeiros anos de vida do ser humano, sendo estes essenciais no desenvolvimento de comportamentos saudáveis. Dados da Organização Mundial de Saúde (2020) mostram que a prevalência de comportamentos sedentários entre crianças aumentou e levou consequentemente a um aumento dos riscos de saúde associados, um panorama que é necessário ser alterado. Percebemos que as crianças de hoje são muito menos ativas que as crianças no passado, cada vez mais o sedentarismo é absorvido pelas novas gerações. A importância de se ser ativo fisicamente passa pelo bem-estar físico e também psicológico, precisamos de arranjar mecanismos para que as crianças sejam mais ativas e assim permaneçam ao longo do tempo. O primeiro passo é torná-las fisicamente literadas.

Os progenitores/as, educadores/as e/ou professores/as tem um controlo maior sobre os comportamentos ativos das crianças durante a educação pré-escolar, apresentando assim uma oportunidade para intervir e cultivar comportamentos de saúde positivos e um estilo de vida ativo e saudável (Goldfield, Harvey, Grattan, & Adamo, 2012).

As crianças são apresentadas como seres ativos, tanto na educação pré-escolar como na sua própria casa, e são conhecidas como uma fonte de energia imparável. No entanto, apenas 10% do tempo no exterior, em educação pré-escolar, pode ser considerado como tempo ativo. Alguns dos fatores que influencia o tempo ativo das crianças na pré-escola é o espaço exterior disponibilizado, assim como os equipamentos existentes. Também se verifica que as crianças são automaticamente mais ativas nas atividades livres em comparação com as atividades programadas (Barbosa & de Oliveira, 2016).

A LF capacita as crianças das devidas competências, como confiança e motivação, para desfrutarem dos diversos desportos e atividades físicas. Consequentemente, estas crianças têm uma maior probabilidade de gostarem de serem ativas e manterem-se assim ao longo do tempo (H. A. Caldwell, Di

Cristofaro, Cairney, Bray, & Timmons, 2021). Similarmente, as crianças com uma maior pontuação nos testes de LF são mais propensas a alcançar as recomendações diárias de AF e, claro, apresentarem níveis mais baixos de sedentarismo (Belanger et al., 2018).

Uma vez que a ênfase da LF é maximizar os atributos individuais, perspectiva-se alcançável para todas as crianças, independentemente do conjunto inicial de habilidades. Contribuir para um estilo de vida saudável é objetivo da LF, através do crescimento e desenvolvimento das crianças. Comparativamente a outras formas de literacia, a LF tem aplicações de grande alcance uma vez que não se trata apenas de compreender e envolver-se na atividade física, mas também no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e na melhoria de diferentes capacidades (Castelli, Centeio, Beighle, Carson, & Nicksic, 2014).

Para que isto aconteça é necessário dar o devido espaço de aprendizagem às crianças e ter um/a educador/a ou professor/a com um conhecimento profundo da questão, que mantenha a confiança e motivação enquanto as crianças exploram, experimentam, descobrem e aumentam o seu vocabulário de movimentos, memória e qualidade de conhecimento nas várias vertentes da AF. Devem ser encorajadas as brincadeiras livres entre crianças, atividades enriquecedoras com oportunidades para o trabalho em equipa, para a exploração de experiências físicas e emocionais, assim como a liberdade para questionar, com compreensão e apoio para todas e todos.

A LF é proposta como um determinante importante de participação em AF, sugerindo-se que o seu desenvolvimento ocorra em AF estruturada e não estruturada (H. A. T. Caldwell et al., 2020).

Para implementar estas ideias, compreendemos que educadores(as)/professores(as) precisam de libertar as suas mentes da narrativa tradicional, costumes e hábitos no ensino de habilidades motoras e de promoção da AF. Devem ter a capacidade de conectar com outras formas de pensamento e com os/as alunos/as, desenvolvendo a imaginação para decifrar interações alternativas com as crianças e serem sensíveis à diversidade (Weinberg, 2013).

Crianças e jovens que cumpriram as diretrizes da *Canadian Physical Activity* de 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa (AFMV), mostraram ter uma maior competência física, o que apontou para uma maior confiança e motivação na sua prática (Belanger et al., 2018).

Um estudo de 2020 mostrou que ao aumentar a dimensão da motivação de jovens nas aulas de educação física (EF) aumentou o seu interesse na participação em AF e provavelmente perdurará ao longo das suas vidas. Foi compreendido que ao desenvolver a confiança e a competência física, os jovens vão mover os seus corpos com mais elegância e equilíbrio, o que aumenta a sua vontade para a prática de AF, tanto nas aulas como fora delas (Ma et al., 2020).

Em 2020, outro estudo (Brown, Dudley, & Cairney, 2020) alerta para a importância de combinar a competência motora com a competência psicológica (como confiança, motivação e satisfação) para uma maior promoção da AF nas camadas mais jovens.

Analogamente, uma investigação recente abordou a possibilidade de implementar a LF nas escolas através das redes sociais, podendo eventualmente serem utilizadas para a sensibilização e consciencialização de uma vida ativa. Através de uma planificação cuidada, poderá existir uma possível plataforma de troca de informações, tanto dentro como fora da escola. As/Os Professoras/os poderão utilizar estas redes como um meio de informação e de combate à desinformação relativa à AF, em formato educativo, criando um local seguro de partilha, conhecimento, envolvimento, solidariedade e acessibilidade para todos os/as jovens (Bopp & Stellefson, 2020).

Algo que poderá despertar o interesse para a LF nas camadas mais jovens é o *'exergaming'*, método recente e futurístico de abordar os métodos de ensino e exercício, uma possibilidade numa geração cada vez mais presa aos ecrãs. Esta plataforma pode fornecer métodos objetivos, acessíveis e sensíveis de monitorização da aprendizagem no contexto do desenvolvimento da LF, apesar do seu estímulo ao exercício poder ser mais limitado. (Giblin, Collins, & Button, 2014) Com a popularidade do *'exergaming'* existe a hipótese de o utilizar como um método avaliativo e de rastreio da aprendizagem motora e informativa. Para

além da componente física, poderá ter um impacto significativo nas componentes psicológicas e comportamentais da LF. O feedback visual 'online' proporciona uma oportunidade de correção intrínseca de maneira a facilitar a aprendizagem de habilidades motoras (Olivier, Hay, Bard, & Fleury, 2007).

Poderemos olhar para a LF como uma porta de entrada para o aumento da AF nos jovens, podendo assumir que a LF será um determinante indireto de saúde, uma vez que o aumento da AF tem comprovados benefícios para uma vida mais saudável. Quanto maior a LF nos jovens, maiores os níveis de AF, o que leva a adaptações fisiológicas, sociais e psicossociais positivas, que desenvolvem uma melhoria física, mental e social (Cairney, Dudley, Kwan, Bulten, & Kriellaars, 2019).

A melhoria social tem sofrido uma evolução e forte conotação ao longo dos séculos em todas as áreas da vida. Na prática de AF são várias estas mudanças e a precessão da sua importância na vida das pessoas é incontornável. A implementação da LF na educação escolar poderá ser uma admirável plataforma de inovação social, mas para esta transformação teremos de considerar os contextos históricos, políticos e sociais.

A importância da brincadeira livre

Existem diversas interpretações quando contextualizamos a palavra “brincar”, onde vemos o brincar como uma necessidade básica na vivência da criança, como uma característica autêntica da criança, como uma forma de desenvolvimento e/ou como uma ferramenta de educação (Babich, 2014). Declararia que todos os conceitos parecem corretos e uma abordagem holística seria importante, quando consideramos o “tempo de brincar”.

Brincar é de uma importância vital para o desenvolvimento das crianças, oferecendo amplos benefícios, assumindo-se, portanto, que a brincadeira facilita o progresso das competências sociais, emocionais, físicas, na superação de obstáculos, criatividade e na resolução de problemas (Nijhof et al., 2018).

Quando pensamos em brincar, automaticamente assumimos ser uma forma de diversão por parte das crianças, livre e sem imposições. Ponderando as relações de poder existente entre adultos e crianças, talvez o brincar possa ser apenas mais uma perpetuação desse poder. A brincadeira na perspectiva das crianças poderá ser diferente da perspectiva dos adultos.

As crianças, na sua maioria, brincam com o que os adultos lhes oferecem. A escolha de brinquedos será inteiramente aleatória ou uma forma de perpetuar os estereótipos e a conformidade social estabelecida por estes, produzindo adultos “funcionais e coniventes” num futuro. Iremos analisar o pensamento de Corsaro, que aborda como a instrumentalização das brincadeiras das crianças pelos adultos acontece devido à sua visão da infância como um “projeto de adultos”, onde as crianças são “produtos passivos” de socialização, desenvolvimento e educação. As crianças deverão ser equiparadas aos adultos como cidadãos independentes, pensantes e com as suas próprias opiniões, fracionando a interpretação tradicional onde são totalmente dependentes dos adultos e sem opiniões próprias (Corsaro, 2018).

Apesar de, alguns estudos demonstrarem que a “brincadeira livre” é, muitas vezes, insuficiente no desenvolvimento dos FMS (e.g. (Logan, Robinson, Wilson, & Lucas, 2012), a acoplagem das atividades estruturadas com as atividades não

estruturadas pode trazer grandes benefícios. A brincadeira livre proporciona diversas vantagens para o desenvolvimento das crianças, desde uma melhor interação social até ao aumento da criatividade, assim como o aumento da capacidade de resolução de problemas autonomamente (Roach & Keats, 2018).

As brincadeiras livres, mais especificamente, ao ar livre, permitem às crianças testarem os seus limites físicos, construindo a sua autoconfiança (Lee et al., 2020). As crianças com uma zona de brincadeira livre menos condicionada, ou seja, com uma área superior ao ar livre, sem condicionamentos, apresentam uma percentagem maior de tempo ativo diário em comparação com as crianças que tinham uma zona retangular especifica para as brincadeiras livres, com os brinquedos habituais e estruturas fixas (Lee et al., 2020).

Um outro estudo demonstrou que a formação dos profissionais para a educação física, juntamente com a disponibilização de materiais portáteis (bolas, hula hoops, percursos de obstáculos...) e o aumento das atividades de brincadeira livre para quatro blocos de 30 minutos, aumenta a AFMV infantil em 1,28 minutos por hora em comparação com o grupo de controlo (onde nada foi alterado) (Razak et al., 2018).

Para as crianças “brincar” é sinónimo de felicidade e liberdade. Quanto mais liberdade tiverem as crianças para a sua exploração individual, mais realizadas serão nas suas tarefas do dia-a-dia e mais facilmente encontrarão as atividades que realmente gostam e desejam continuar a executar, sem a pressão dos seus familiares e/ou educadores/as. Babich concluiu que brincar, na perspetiva das crianças, é a liberdade de brincar com os seu pares no exterior, sem a limitação dos adultos (Babich, 2014).

A literacia física e as questões sociais

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO 2005, p.14) sugerem que a literacia permite que os indivíduos assumam uma responsabilidade pessoal e social para usar os conhecimentos adquiridos a partir de experiências vividas de formas éticas e justas e, assim, “participar plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral” (UNESCO, 2005).

Sendo a AF um barómetro da LF, sabemos que as pessoas são mais ativas em determinados ambientes, sobretudo quando, entre outros fatores, a meteorologia é favorável, o ambiente é seguro e envolvente para ser ativo, e/ou as normas sociais e culturais incentivam a uma confortável prática de AF (Carver, Timperio, & Crawford, 2008) (Loukaitou-Sideris, 2016). No entanto, sabemos muito pouco relativamente ao impacto que estes fatores ambientais, sociais e/ou culturais têm na proporção de AF das pessoas.

Entendendo a evolução dos pontos de vista relativos à literacia e partindo de um simples processo de aquisição de competências básicas, a UNESCO (UNESCO, 2006) atualizou este conceito atribuindo-lhe um grande valor na contribuição para o desenvolvimento socioeconómico, para o desenvolvimento da consciência social e para o aumento da reflexão crítica, imprescindível para a mudança pessoal e social. As teorias de literacia evoluíram do pensamento que abordavam as mudanças de um indivíduo para pontos de vista mais complexos abrangendo contextos sociais mais amplos (e.g. *the “literate society”*) (Dudley, Cairney, Wainwright, Kriellaars, & Mitchell, 2017).

Habilidade, aplicabilidade e conhecimento são conceitos imprescindíveis da LF baseados em diferentes fatores, onde existe uma conotação funcionalista e universalista profundamente inerente. Esta conotação reduz o contexto social a uma posição imutável e enraizada em estruturas de desigualdade invisível. Mas com o surgir e crescer do conceito de LF poderemos repensar estas perspetivas individualistas e repensar os obstáculos culturais e sociais presentes na sociedade, abrindo espaço para todas as pessoas (independentemente do

contexto socioeconómico, género, etnia, religião, orientação sexual...) como iguais.

O processo de desenvolvimento de ambientes sociais inclusivos deve ter a participação e envolvimento das crianças. Só alcançaremos o total potencial das crianças, numa sociedade que respeite a diversidade e trabalhe ativamente para este propósito.

À medida que a diversificação das crianças é cada vez mais evidente, é necessário estar na vanguarda da construção de espaços socialmente justos e criar oportunidades para o envolvimento nas várias AF através da reflexão e desconstrução críticas no que diz respeito ao poder, ao privilégio e à opressão (Walton-Fisette, Richards, Centeio, Pennington, & Hopper, 2019).

Já sabendo dos fortes benefícios fisiológicos e psicológicos proporcionados pela LF, diversas organizações educativas, desportivas e de saúde pública têm observado um considerável crescimento no número de programas que a utilizam como ferramenta na abordagem a diversas questões sociais. (Dudley et al., 2017)

A *Society of Health and Physical Educators* (SHAPEAmerica, 2014) concede uma colossal valorização à dimensão cultural, na proposta de referência às finalidades e padrões de LF, ao longo da escolaridade, que se desenvolve em 5 níveis de progressão, incorporando competências motoras, aptidão física, conhecimento e compreensão, e responsabilidade pessoal e social:

- Nível 1: demonstra competência numa variedade de padrões de habilidade motora e movimentos;
- Nível 2: aplica o conhecimento de conceitos, princípios, estratégias, e tática relacionada com o movimento e performance;
- Nível 3: demonstra conhecimento e habilidades para alcançar e manter um nível de atividade física e *fitness* relacionados com a melhoria da saúde;
- Nível 4: exhibe um comportamento pessoal e social responsável respeitante a si próprio e aos outros;

- Nível 5: reconhece o valor da AF para a saúde, diversão, desafio, autoexpressão e/ou interação social.

A compreensão da competência multidimensional presente na LF, que se traduz pelo domínio de uma cultura motora diversificada e socialmente reconhecida, permite que cada indivíduo possa com confiança, autonomamente e de forma perseverante, envolver-se na prática contínua de AF, promovendo uma vida ativa e saudável.

Apesar disso, na maioria das vezes as/os professoras/es baseiam-se na experiência e observação histórica da prática de AF. Estes, por sua vez, cruzam-se com práticas sociais, que são determinadas por noções culturais de masculinidade e feminilidade, etnia, idade, entre outras. (Dudley et al., 2017), o que cria uma enorme disparidade de oportunidades.

Kelso e colaboradores alertam

“everyone’s neural network is different. The nodes are different, the connections too, individual differences exist at all levels of structure and function. This means that children (or any human) will subtly walk differently, think differently and feel differently and critically respond to the environment differently” (Kelso, Dumas, & Tognoli, 2013)

Para apoiar a LF ao longo do tempo de vida, precisamos de pedagogias que reconheçam estas variabilidades e diferenças individuais ao longo do processo de aprendizagem.

As Nações Unidas reconheceram a imensa marginalização da mulher relativa às práticas sociais e culturais, colocando uma posição de poder no homem. (Nations, 2007) Globalmente, os rapazes são mais propensos que as raparigas a frequentar escolas e as mulheres são 2/3 dos adultos com menor escolaridade. Esta disparidade tem consequências reais e profundas para a saúde.

A literacia poderá fazer parte de um processo de mobilização e sensibilização para várias questões culturais, sendo uma delas as questões de género.

Desde pequenos os homens e mulheres são conduzidos pelos papéis de género³ assentes na sociedade, sendo estimulados em todas as etapas da sua vida a segui-los. Como membros de uma sociedade marcadamente dividida pelo binário, passam a ser reféns da sua produção. West e Zimmerman utilizaram a expressão “*doing gender*” para definir o género como uma realização de rotina metódica e recorrente (West & Zimmerman, 1987).

As crianças adquirem e desenvolvem os estereótipos de género através dos adultos, sendo a fonte principal no seu desenvolvimento a família e a escola. A família proporciona às crianças as suas primeiras experiências relacionais com homens e mulheres, o que lhes permite aprender as expectativas sociais de ambos, enquanto a escola parece reforçar a interação das crianças baseada nestas expectativas sociais. Aos três e quatro anos, as crianças participam ativamente na sua identidade de género, através da observação das outras crianças e de adultos, acomodando-se ao discurso hegemónico de masculinidade e feminilidade (Cárcamo, Moreno, & del Barrio, 2020). Igualmente nesta fase de vida aprendem sobre a estabilidade de género e exibem estereótipos de género similares aos dos adultos, no que diz respeito a brinquedos, roupa, atividades, jogos, cores, desporto e até na descrição de personalidades específicas (Ruble, Martin, & Berenbaum, 2006). Por volta dos cinco anos, começam a desenvolver a sua identidade de género e a possuir estereótipos de género pessoais e sociais nessa construção, onde assumem atributos estereotipados (Bennett & Sani, 2008). Posteriormente, os estereótipos terão repercussões no seu futuro, como nas escolhas de carreira e desportivas, na aprendizagem e própria ambição, impactando a longo prazo a cognição e comportamento como indivíduos (Miller, Lurye, Zosuls, & Ruble, 2009).

³ O género refere-se à perceção e experiência das pessoas sobre masculinidade e feminilidade, e à construção social que atribui certos comportamentos a papéis masculinos e femininos. Embora o género possa ser internalizado e atualmente seja amplamente reconhecido como estando separado do sexo biológico, historicamente não tem sido uma decisão individual, mas sim uma identidade prescrita com base no sexo atribuído à nascença. Embora o conceito de género tradicionalmente se refira a papéis de género dentro de um sistema binário (masculino / feminino), o conceito de género também inclui expressões / identidades de género não binárias (Oka & Laurenti, 2018).

A literacia física e os condicionamentos sociais e culturais de género

Como sabemos o direito ao desporto foi um direito tardio e que não acompanhou os restantes direitos cívicos e políticos, não sendo então de espantar a hegemonia masculina, ainda presente, no contexto desportivo e o combate desta ser ainda tão urgente. No desporto, quando abordamos os conceitos de género sublinhamos um dominador comum – o corpo, pois o desporto desenvolve-se no e pelo corpo. O corpo atua perante diferentes estímulos de distintas formas, ele reage, modifica-se, molda-se, transgride, recupera e transfigura-se de modo a responder a diferentes demandas que, não só o dia a dia, mas a prática desportiva exige (Silva, Gomes, & Queirós, 2006). Será então possível mulheres e homens praticarem uma modalidade desportiva ao mesmo nível? Cada corpo e cada pessoa tem características diferentes, independentemente do seu sexo biológico.

Por vezes, esquecemos a importância do desporto na construção de uma sociedade, mas quando falamos de género não é diferente, ele contribui ativamente para a construção da sociedade em várias esferas. Do mesmo modo fica esquecida a importância social do desporto, mas um estudo realizado na região centro de Portugal, Silva (2002) mostra exatamente isso, onde os clubes desportivos com 69% de rapazes e 42% de raparigas são a primeira categoria de participação social das crianças/adolescentes fora da esfera familiar. O desporto como fator social é um fenómeno de elevado valor e baixo custo que pode transportar consigo um projeto filosófico de humanidade. Também por isso, é objeto de disputa para a emergência de novas normas sociais (Coelho-e-Silva, 2002).

Embora cada vez mais pessoas tenham a oportunidade de participar nas mais diversificadas atividades desportivas, muitas destas são categorizadas de “mais femininas” ou “mais masculinas” (Kirk, 2003). As mulheres que escolhem praticar um desporto visto como “mais masculino” encontram-se sempre questionadas sobre a sua feminilidade, sexualidade e expressão, também acontece o oposto

quando um homem escolhe a prática de uma atividade considerada “mais feminina”. Todas estas percepções da sociedade deixam marcas nas crianças durante o seu crescimento, pois são inconscientemente obrigadas a escolher um lado do binário e a oprimir o outro.

A masculinidade hegemónica no sistema escolar foi considerada um contexto destrutivo para a igualdade de género. No artigo “*Gender inequality in sports*” é relatado que as categorias desportivas praticadas por mulheres são sempre vistas como mais fracas e menos competitivas comparativamente às praticadas por homens, o que é visualizado tanto no desporto de competição, como no desporto em contexto escolar (Schaillée et al., 2021).

Existe uma história de «educação de género», que faz lembrar o conto de Jorge Bucay sobre o «elefante acorrentado» e sobre o retrato de um menino que não compreendia como um animal tão poderoso, poderia escolher ficar uma vida presa a uma pequena estaca. Na realidade, este conto é uma fantástica metáfora no que respeita às “correntes culturais” que nos são colocadas desde a infância e que, reagindo sempre de forma condicionada e numa aceitação abnegada, acabamos por nunca questionar ou desafiar quando somos já adultos - as representações sociais de género são “apenas” mais uma corrente, invisível para muitos, mas extremamente densa e dolorosa para outros (Ramires & Barreto, 2018).

A desigualdade de género tem impactos relevantes para a saúde das crianças. As normas de género presentes na AF são um importante fator a considerar nas políticas de LF, pois estão intimamente ligadas com outras ligações de poder relacionadas com classe, etnia, sexualidade, nacionalidade, religião e ambiente. Fenómenos construídos cultural e socialmente como estes, podem ser difíceis de mudar (Dudley et al., 2017). Mas com a LF podemos estar a alcançar uma nova perspetiva do que é ser literado, onde todos estes problemas sociais irão fazer parte de uma visão progressiva e pós-estruturalista.

Afirmações utilizadas frequentemente na nossa cultura provocam cicatrizes profundas e permanentes, como é o caso da expressão “pareces uma menina a correr” ou “os rapazes não choram”. Diferentes estudos mostram que o

progenitor tem uma menor aceitação quando o rapaz tem escolhas mais “femininas” em comparação com o oposto. Esta posição negativa por parte dos pais é expandida em várias vertentes da vida social das crianças, como é o exemplo dos brinquedos, que são um processo de socialização importante para a prática desportiva posterior (e.g.(Coelho-e-Silva, Martinho, & Malina, 2018).

Foi observada a importância de promover a equidade e respeito, entre crianças, desde o infantário para desafiar os estereótipos de género nas suas futuras práticas desportivas, escolares ou não. Vários estudos mostram que o número de mulheres a participar num estilo de vida saudável é mais baixo que os homens, percebendo ainda que existe uma gradual descida na prática desportiva começando em idades precoces e, por consequência, o aumento do sedentarismo (Fernández et al., 2006). Os hábitos desportivos, numa perspetiva de género, têm sido analisados por diversos estudos que observam não só as variáveis diretamente relacionadas com as atividades físico-desportivas (tipo de atividade, frequência, intensidade, etc.), mas também os fatores pessoais e sociais. Os resultados concluem que a maior parte das disparidades observadas entre homens e mulheres no meio desportivo, decorrem de fatores psicológicos, de identidade e culturais, a título de exemplo os estereótipos de género (Macías & Moya, 2005). Um estudo distinto (Gentile, Boca, & Giammusso, 2018) revelou que pertencer a um grupo discriminatório (por género, orientação sexual, etnia, estatuto socioeconómico) pode levar a um inferior desempenho em diversas tarefas desportivas e/ou quotidianas.

Complementarmente, um estudo realizado em 2018, administrou um questionário a 593 estudantes, dos 9 aos 13 anos. Apesar dos resultados mostrarem que a maioria dos jovens acredita que as raparigas podem praticar qualquer tipo de desporto, é explícito que o pensamento geral demonstra que existem alguns desportos que não são apropriados para raparigas e outros para rapazes. Neste sentido ainda existe muito a melhorar, progredir e avançar (Granda Veraa, Alemany Arrebola, & Aguilar García, 2018).

Um artigo díspar realizado na Inglaterra com escolas demograficamente distintas mostrou que as crianças do género masculino praticam mais atividade física e

desporto do que as crianças do género feminino (Azzarito & Solomon, 2005). A percentagem relativa de raparigas e de rapazes na prática desportiva, são bem diferentes. Mas porquê? As raparigas apresentam várias barreiras na sua jornada desportiva, a maioria sendo respostas emotivas: Imagem corporal; baixa confiança; priorizam as outras disciplinas; as desigualdades de género; menos foco na competição; sentimento de desconforto. Sabemos que a atividade física tendencialmente diminui com a idade e nas raparigas isto é bastante evidente. As raparigas tendem a mencionar a educação física menos relevante desde muito cedo, estatísticas mostram que a partir dos 14-16 anos as raparigas são menos propensas que os rapazes, a correlacionar a educação física com o desenvolvimento de outras características importantes para a sua vida (England, 2019).

As normas de género podem sublinhar oportunidades ou constrangimentos para o envolvimento das crianças nas suas atividades físicas e desportivas. Devido a construções sociais, a masculinidade é associada a desportos de maior domínio físico, força e confiança, em contrapartida, os desportos associados à feminilidade são mais calmos, flexíveis, relacionados com a magreza e é também assumido que meninas não gostam de desporto, genericamente. Isto sugere que para muitas crianças/jovens do género feminino a relação com o desporto tornou-se negativa, abrangendo o impacto das perspetivas de género, que são interiorizadas e replicadas, mesmo nas e entre crianças.

Metcalfe (2018) realizou várias entrevistas a jovens que demonstraram a interiorização das normas de género. Danny afirmou que "um corpo masculino será sempre masculino" e Vichy disse que "por ser menina, devo agir de uma certa forma". Também John referiu que "Não conseguia imaginar-me como uma menina... Prefiro ser menino pelo facto de gostar do meu desporto e não me imaginar a não jogar.", logo percebe-se que John acha que o desporto não corresponde ao género feminino. Nestas afirmações entendemos a existência de uma pressão imposta nas crianças e jovens das representações sociais do feminino e masculino, limitando drasticamente as hipóteses e oportunidades (Metcalfe, 2018).

Azzarito e Solomon (2005) concluíram que as crianças de ambos os géneros, são marginalizadas na atividade física e prática desportiva apesar da problematização tradicional do feminino. Professores/as tendem a utilizar uma linguagem muito diferenciada para raparigas e rapazes, ou a utilização de declarações como “para de chutar como uma menina”, o que envia uma mensagem sexista (*gender biased*) poderosa (Azzarito & Solomon, 2005). Fisette (2012) demonstra que além da linguagem, também as escolhas de jogos e atividades tendem a ser dominadas pelos rapazes presentes, onde os/as professores/as tendem a favorecer os alunos rapazes com mais habilidades motoras. Este tipo de comportamentos enviam uma mensagem de que as vozes e perspetivas das raparigas não estão a ser ouvidas ou valorizadas (Fisette, 2012).

Por outro lado, a maior parte dos profissionais de educação parecem não apresentar conhecimentos suficientes relativos à igualdade de género. Iniciativas como workshops tendem a mudar o sexismo consciente e subconsciente presente nos profissionais de educação, melhorando o ambiente de aprendizagem para que este seja mais equitativo. Assim, torna-se evidente a necessidade de criar projetos sobre questões sociais e culturais relativas ao género para professores/as e educadores/as, workshops que providenciem ferramentas aos profissionais para entender a construção social do género e em como ser ativamente emancipador através da educação e criação de estratégias para abordar diferentes situações e pessoas (Pollock et al., 2021).

Para um mundo com mais igualdade é necessário começar cedo a desconstruir pré-conceitos. A Suécia, repetidamente classificada pelo Fórum Económico Mundial como a quarta sociedade com maior igualdade de género do mundo, detém a liderança na educação livre de género para as crianças. No plano de estudos da pré-primária é exigido aos educadores(as)/professores(as) que contrariem os papéis de género e seus respetivos padrões, por exemplo, evitando rótulos de género para brinquedos e atividades, também utilizam o recém vocabulário adotando os pronomes neutros e dirigindo-se às crianças como “amigo(e)s” (traduzido da palavra neutra em sueco) e não como “meninos e meninas” (Shutts, Kenward, Falk, Ivegran, & Fawcett, 2017).

Pensar numa sociedade sem determinismos de género é, indubitavelmente, um pensamento progressivo e pós-estruturalista. Autores apontaram que a neutralidade de género na educação sueca, embora não implementada na sua totalidade, pretende alterar a forma como pensamos e agimos perante indicadores de “diferenciação” e “pessoas fora dos ‘padrões’ de género”, criando uma sociedade mais igual e sem estereótipos de género (Odrowąż-Coates, 2015).

A atitude dos/das professores/as tem-se revelado ser a maior dificuldade. Quando alguns professores/as assistiram a vídeos deles próprios a interagir com as crianças, ficaram atónitos ao perceber a diferença com que tratavam meninos e meninas. A diferença de vocabulário é evidente, utilizando um vocabulário mais complexo e rico com as meninas. Também a ação para com as crianças mudou, ajudavam mais rapidamente os meninos a vestirem-se antes de saírem para o frio do que as meninas, porque esperavam que o fizessem sozinhas. Professores/as e educadores/as tendem a reforçar discursos hegemónicos de género, assentes em pré-conceitos, ao entenderem como natural a dicotomia rapaz/rapariga e assumindo como única verdade absoluta o binarismo do ser humano.

Prosseguindo neste tema, foi compreendido que as ações, embora inconscientes, de professores/as podem contribuir para a dependência precoce e robusta nas crianças em matéria de género como categoria social. Por exemplo, os/as professores/as utilizam o género para organizar as suas salas de aula (por exemplo, pedir para se juntarem todos os meninos ou pedir para alternarem meninos e meninas nos lugares sentados). Um dos estudos (Shutts et al., 2017) visou analisar as crianças que experimentam uma pedagogia neutra em termos de género (vs. uma pedagogia normativa). Vários aspetos pedagógicos foram estruturados, como a linguagem utilizada, modificar canções e histórias e evitar alguns comportamentos dirigidos a um género (tal como, elogiar as roupas apenas das meninas). Com estas mudanças foi observada uma atenuação dos estereótipos de género nas crianças, mostrando menos interesse em codificar o género de um indivíduo, em procurar crianças do mesmo

género para brincar e menos propensas a usar o género ao raciocinar sobre os atributos de outro adulto/criança.

Em 2021, foi realizado um estudo onde avaliaram a importância de uma intervenção escolar na desconstrução dos estereótipos de género. Defendendo que a formação cognitiva e/ou experiências de aprendizagens focadas na desconstrução de papéis de género, proporcionando uma nova visão do género, com novas representações fora do posicionamento tradicional, através de livros com histórias “atípicas” de género, aumentando a interação das crianças com brinquedos “atípicos” ao seu género e incentivando a uma progressão de julgamentos nas atividades e ocupações estereotipadas. Após a intervenção de um “*Gender Equality Curriculum (GEC)*”, concluiu-se que poderá ser uma boa ferramenta na desconstrução de alguns estereótipos de género. Durante a intervenção, as crianças foram especialmente sensíveis com o *bullying* marcado pelos estereótipos de género. As crianças foram, gradualmente, aceitando que meninos podem ter cabelo comprido, utilizar maquilhagem, vestidos e brincar com bonecas. Comparativamente com o grupo de controlo (sem intervenção de GEC) as crianças com GEC foram desconstruindo estes preconceitos, 95% das crianças que continuaram com marcados estereótipos de género faziam parte do grupo controlo (Chung & Huang, 2021).

Um outro estudo (Uchoga & Altmann, 2016) foi conduzido de forma a questionar como diferentes conteúdos da educação física interferiam nas relações de género produzidas nas aulas. Perceberam que as diferenças não são exclusivas dos conteúdos, mas também de outras categorias que atuam junto destes, fatores como a confiança nas próprias habilidades, a capacidade de arriscar em novas aprendizagens corporais, entre outras. Os meninos parecem ter uma visão positiva destes fatores, o que permite que se envolvam mais com as aulas comparado com as meninas. Este envolvimento distinto entre géneros, faz com que meninos e meninas desenvolvam habilidades corporais distintas.

Aqui abarcámos uma palavra-chave, a confiança, tão esperada e representada nos meninos, e tão desencorajada e escassa nas meninas, sendo a confiança uma das competências para a LF.

Em 2017, Kozera, observou uma diferenciação de género tanto nos domínios físicos como psicológicos da LF. Apesar das expectativas curriculares serem idênticas para ambos os géneros, foi observado um défice substancial na LF das raparigas. Estas pontuaram mais baixo que os rapazes em questões de confiança, competência e prazer na prática de AF, juntamente com pontuações inferiores nas vertentes de habilidade motora. As raparigas que são fisicamente literadas são duas vezes mais ativas, do que as que não têm esta competência. São mais felizes e mais conectadas com as outras crianças. Fatores como diversão, competência, confiança, entendimento e conhecimento, estão presentes nas crianças mais ativas (England, 2019).

A LF possui um papel preponderante no desenvolvimento de afeção pela vida ativa, tanto nas raparigas como nos rapazes. Sendo a escola o maior mecanismo pedagógico para este conceito ganhar relevância. Uma série de mecanismos têm que ser utilizados para garantir a mesma qualidade de ensino, garantindo o sucesso para todas as crianças independentemente de todas as problemáticas sociais, económicas, étnicas, ambientais e de género. São exemplo as medidas como um currículo inclusivo que englobe várias vertentes desportivas e de atividade física, como tarefas competitivas, tarefas não competitivas, em equipa e individuais, sendo também necessário utilizar meios para chegar a todas as comunidades através do incentivo à atividade física, assim promovendo a LF de todas e todos.

A AF pode ser um veículo de inserção social de populações marginalizadas e contribuir como um espaço de compreensão e aprendizagem entre comunidades. O potencial da AF como impulsionador de conhecimento, através da LF é ainda pouco reconhecido. Mas através desta podemos criar espaços seguros para todas as pessoas e todas as comunidades, investir na atualização e progressão da sociedade juntamente com o combate ao sedentarismo.

Para alcançar os objetivos da LF, espaços educativos, desportivos e de saúde pública deverão juntar-se na transformação das estruturas de género, onde raparigas e mulheres, tal como rapazes e homens e igualmente pessoas que se identificam com ambos/ou nenhum género (não-binárias), possam beneficiar dos

espaços como sendo seus, seguros e equitativos (Dudley et al., 2017). Pensar em uma sociedade fisicamente literada deverá ser muito mais que pensar em habilidades motoras, motivação, confiança e saúde. Deverá ser uma sociedade capaz de proporcionar um ambiente diverso, rico, de aprendizagem e sem qualquer tipo de preconceitos na participação de AF, porque só assim teremos o verdadeiro valor da LF.

Com esta análise pretendemos enfatizar a ideia de que a LF só será possível numa perspectiva de cidadania ativa, implicando um investimento no conhecimento, na progressão e descolonização de retóricas culturais tradicionalistas. Esta transformação deverá abranger as várias agências de socialização, mas particularmente, o espaço escolar. Através da posição de poder do/a professor/a ou educador/a deveremos proporcionar uma educação democrática, universal, inclusiva e interseccional, com um impacto a longo prazo na vida de cada criança. Apelando ao domínio das suas competências físicas, intelectuais, sociais e emocionais, contrapondo uma visão simplista, de que apenas é necessário o estímulo físico para alcançar o estilo de vida ativo e saudável. Só será possível chegar a esta educação através de reflexões críticas e sistemáticas sobre os estudos e currículos atuais, de forma a melhorar e complementar a literatura existente.

Este trabalho será centrado na importância individual da LF, que nos leva a entender ser fundamental para as capacidades humanas e enriquecer a qualidade de vida. Sem movimento não poderíamos evoluir como seres humanos e ele tem uma importância, preponderante, em todas as capacidades mentais. Através de uma perspectiva de género, cientes da sua profunda influência no processo de socialização, afetando a formação das crianças e nos estereótipos de género, dos familiares, amigos/as e meios de comunicação social, analisaremos o impacto do contexto escolar como influenciador e disseminador destes estereótipos.

Após esta análise sobre o estado da arte relativo aos estudos da literacia física e a sua ligação com as problemáticas sociais e culturais de género, o objetivo desta dissertação basear-se-á na importância da literacia física na vida ativa das

crianças, analisando os entraves ao desenvolvimento motor e remetendo à importância da motivação e confiança no aumento da atividade física. Concluindo com uma abordagem às questões sociais e culturais, numa perspectiva de género, presentes na obtenção de uma literacia física plena, com suporte na igualdade e sensibilidade perante todos e todas.

III. METODOLOGIA

«Nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante a sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerá, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, para explorar e para experienciar desafios.»
(Vieira, 2007)

Campo de estudo e métodos

A literatura vem alertando que as crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos já se encontram com opiniões estruturadas, conseguindo expor as suas perspetivas sobre diferentes assuntos e contextos (Dayan & Ziv, 2012).

O benefício de estudos atendendo às perspetivas das crianças é cada vez mais evidente e fundamentado, pois elas possuem ideias e interesses que serão melhor estudados quando existe uma interação de investigação “com” as crianças e não “em” crianças. Como agentes das suas próprias vidas, as crianças têm uma importância fundamental na compreensão que temos delas e da sua visão do mundo que as rodeia.

Uma investigação que saliente as vozes das crianças é necessária em relação à investigação centrada, apenas, na visão de pais e educadores. É certo que este tipo de investigação é o mais eficaz quando queremos encorajar as crianças a refletir sobre os seus próprios sentimentos, opiniões e perspetivas (Noonan, Boddy, Fairclough, & Knowles, 2016).

Einarsdottir (2007) descreve a entrevista como a fonte mais fiável de informação na investigação com crianças, apesar de ser uma técnica complexa e desafiante. Devido à implícita relação de poder entre adulto e criança, as entrevistas podem ser bastante complexas. As crianças tenderão a achar que os adultos estão a questionar o seu conhecimento sobre determinado assunto e não pelo interesse na sua perspetiva (Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Wahle, & Roer-Strier, 2019).

Por outro lado, diversos estudos apontam o desenho como um dos métodos mais fiáveis para incentivar as crianças a apresentar as suas perspetivas e opiniões sobre diferentes assuntos (Ponizovsky-Bergelson et al., 2019) (Noonan et al., 2016) (Eldén, 2012), apesar de serem, por vezes, difíceis de entender. Para ultrapassar esta dificuldade, vários autores sugerem que uma discussão posterior aos desenhos realizados, permitirá aceder às verdadeiras opiniões das crianças (e.g (Ponizovsky-Bergelson et al., 2019).

Os estudos apenas se interessavam e avaliavam o que as crianças desenhavam e não na sua explicação do desenho. Aparentemente parece existir uma mudança no foco, e as investigações concentram-se cada vez mais no que as crianças têm a dizer sobre o seu desenho, do que no desenho em si (Driessnack, 2005).

O método desenho e discussão apresenta ser o mais favorável e rico na obtenção de mais informação num curto espaço de tempo. Este método revela diferentes experiências e perspetivas das crianças, e em simultâneo envolve democraticamente as vozes das crianças como produtoras de conhecimento (Eldén, 2012), valorizando o direito das crianças a serem ouvidas, dado que são únicas e capazes de expressar os seus pensamentos, opiniões e emoções (Angell, Alexander, & Hunt, 2014).

Recentes estudos comprovam a investigação de Tay-Lim and Lim's (2013) que sugere que as perguntas de resposta aberta encorajam as crianças a refletir sobre as suas respostas e a abordar novos temas, sendo as mais eficazes na recolha de informação (Ponizovsky-Bergelson et al., 2019).

Dunphy and Farrell (2011) apontam, também, a importância de referenciar que nas entrevistas com crianças, não existem respostas certas ou erradas e que a opinião delas é o mais importante para o/a investigador/a.

Como para qualquer entrevista, são necessárias diferentes abordagens para diferentes universos de pessoas. As crianças precisam desta atenção redobrada, devido às relações de poder e barreiras de comunicações. Existem algumas recomendações relativamente a como começar uma entrevista a

crianças, nomeadamente a importância de afirmações como “fala-me mais sobre isto...”, “quero muito ouvir a tua opinião sobre este assunto...”. Igualmente, a comunicação não verbal é importante para captar a atenção e retirar informação das crianças, o contacto visual (dependendo das crianças), fonéticas como “hum” e “abanar a cabeça” são algumas das comunicações sugeridas pela literatura (Ponizovsky-Bergelson et al., 2019). Utilizar perguntas abertas em detrimento a perguntas fechadas é também preponderante nos estudos com crianças, sendo mais propensas a fornecer melhores dados e a induzir ao *storytelling*⁴.

O processo criativo deve ser organizado num ambiente natural e não formal, as crianças deverão ter a liberdade de interagirem umas com as outras, acesso a todos os materiais que quiserem e sem limites de tempo. Sendo o processo criativo constituído por “desenho e discussão”, combinando a arte e as palavras, é essencial coligar a informação do desenho à informação da sua interpretação (Angell et al., 2014).

Outra questão relevante será o local onde é realizada a investigação, as crianças tendem a confundir uma investigação com “trabalho escolar”, sentindo pressão para dar a resposta certa. Para minimizar esta situação, será importante a escolha de uma sala utilizada como recreio ou ao ar livre para a realização da investigação, que represente um local mais relaxado para as crianças (Fargas-Malet, McSherry, Larkin, & Robinson, 2010).

No presente estudo, entendemos relacionar a perspetiva das crianças com a dos seus educadores visando recolher mais informação para a compreensão de atitudes, valores e motivações de ambos os grupos.

A entrevista individual semiestruturada aos/às educadores/as, afigura-se ser a técnica mais eficaz ao pretendermos reunir informações sobre conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos, dando liberdade ao/à entrevistado/a para a explicação das suas perspetivas (G. R. F. Silva, Macêdo, Rebouças, & Souza, 2006).

⁴ A arte de contar, desenvolver e adaptar histórias utilizando elementos específicos.

Neste modelo de entrevista, a/o investigadora/a coloca perguntas abertas, com temas pré-definidos, que são adaptáveis de acordo com o rumo do diálogo, tendo espaço para o desenvolvimento por parte da/o entrevistada/o. As questões são sustentadas por teorias ou hipóteses relacionadas com o tema, sendo este mais aprofundado. As respostas espontâneas das/os entrevistadas/os podem fazer surgir questões e perspectivas diferentes, o que poderá ter uma grande utilidade na investigação (Boni & Quaresma, 2005).

Apesar das perguntas pré-definidas, a entrevista deverá ser fluida e informal, onde o tempo poderá ser alargado ou encurtado de acordo com o indicado na obtenção de informações e pode ser alterada a sequência inicial das perguntas.

Participantes

Este estudo apresenta como participantes 14 crianças no último ano pré-escolar⁵ (sala dos 5 anos) e 7 educadores/as da creche e pré-escola. Todos/as os/as participantes, crianças e educadores/as pertencem ao mesmo agrupamento escolar.

Para o estudo qualitativo o universo foi composto por crianças do último ano pré-escolar, sendo divididas em grupos de cinco e quatro crianças e com a realização dos desenhos e discussão em três grupos distintos. A turma estudada é constituída por 22 crianças, sendo que algumas se encontravam em período de férias.

Previamente ao estudo, a escola foi contactada para a obtenção da autorização de entrada no espaço e recolha de informação. Por conseguinte, obteve-se o consentimento informado dos/as encarregados/as de educação, dos/as educadores/as e por parte das crianças de forma verbal.

⁵ A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Procedimentos de recolha e análise das informações

Numa só instituição, crianças e educadoras/es foram sujeitos a entrevistas, individuais no caso dos/as educadores/as, e grupos focais a partir do desenho e respetiva discussão. As entrevistas e grupos focais foram gravados em registo, áudio e, paralelamente, realizadas anotações durante esta recolha de informação. Os desenhos foram realizados através de uma atividade em espaço de sala de atividades.

Foi elaborado um guião para a entrevista a realizar com as crianças. A entrevista decorreu na sala de atividades (interior) de maneira a terem todos os materiais necessários para a realização do desenho, após sentar as crianças numa roda e passar para as apresentações, questionamos a importância que davam ao tempo de brincar e se gostavam de desenhar. De seguida prosseguimos à questão principal como se pode ver no anexo I, se gostavam do recreio. Após todas as crianças dizerem que sim e aceitarem desenhar sobre o tema, distribuímos os materiais e as crianças pelas mesas da sala. As crianças tiveram 15 a 20 minutos a desenhar e por ordem de finalização do desenho formamos os 3 grupos focais. As crianças estavam entusiasmadas para a explicação do desenho e foi relativamente fácil criar a discussão entre todas, fomos realizando as questões de forma a direcionar a conversa, mas deixamos que as crianças interagissem entre elas. Fomos utilizando as expressões recomendadas na literatura (última parte do anexo I), que resultaram positivamente. (ver anexo I - Guião do estudo com as crianças)

O tema do desenho solicitado foi sobre o que as crianças faziam no tempo de recreio, onde estão, com quem brincam e a que brincam.

Igualmente, foi elaborado um guião para a entrevista a realizar a educadoras/es com os seguintes temas: atividades das crianças no tempo de recreio, os espaços/instalações utilizados e a sua distribuição pelos mesmos; o nível de literacia física das crianças e a motivação e confiança que apresentam para as

atividades físicas; e as questões de género nas brincadeiras e atividades das crianças (ver anexo II – Guião do estudo com os/as educadores/as).

Constituiu corpo de análise os desenhos das crianças, a discussão com as crianças, as entrevistas realizadas a educadores/as e as anotações realizadas durante a recolha de informação. As entrevistas a educadores/as e a crianças foram transcritas na íntegra para serem sujeitas a uma análise temática.

Durante a análise surgiram diversos temas, onde podemos relacionar a entrevista das/os educadoras/es com a das crianças, fazendo uma triangulação de dados. Os temas retirados dos dados são os seguintes: a brincadeira livre; a questão da segurança; os condicionamentos às atividades; a motivação e confiança; a culpabilização da família; e a normalização de preconceitos.

IV. RESULTADOS

O entrave à brincadeira livre

A escola dos participantes deste estudo apresenta um espaço exterior disponível para a hora do recreio bastante limitado. Através da observação do local reparamos que existem várias áreas exteriores, um parque para brincar e um grande relvado à volta de todo o edifício.

Existe um parque infantil com baloiço, escorrega e outras estruturas de passagem entre as escadas e o escorrega. O parque é relativamente pequeno, onde as crianças apenas podem brincar nas estruturas disponíveis. Toda a zona exterior circundante do edifício é em relvado, sem qualquer estrutura, árvore ou estrutura/material para uma exploração de novos movimentos. Aqui reparamos uma limitação das oportunidades de exploração das crianças imediatamente na escolha do espaço, localização e disposição.

As crianças desenharam, quase na sua totalidade, o espaço do parque infantil, onde a limitação do espaço disponível para o recreio é evidente. (figuras 1 e 2)



Figura 1 – desenho de LS (menina)



Figura 2 – desenho de TC (menino)

Também todas/os as/os educadoras/es afirmaram que as crianças brincam na zona do escorrega e do baloiço, sendo esta a zona destinada para o tempo de recreio. A creche e o pré-escolar têm parques diferentes, de modo que cada criança distribui-se pelos seus locais.

As crianças na fase da discussão reafirmam o seu gosto pela hora de brincadeira livre.

“Eu gosto de brincar à apanhada com os outros meninos” (DC – menino)

E pelo que ilustraram nos desenhos, referiram outras preferências:

“só quero jogar à bola, mas no recreio não posso” (MC – menino)

Duas das crianças, MC (menino) e o AC (menino), mostraram grande interesse na exploração do confronto corpo a corpo, brincar às lutas, mas referindo de imediato que é proibido e que as/os educadoras/es não deixam:

“Gostamos de lutar, mas não podemos”

Igualmente, DM (menino) e RC (menino) afirmaram que jogar futebol é a atividade preferida deles e até o ilustraram nos seus desenhos (figuras 3 e 4).

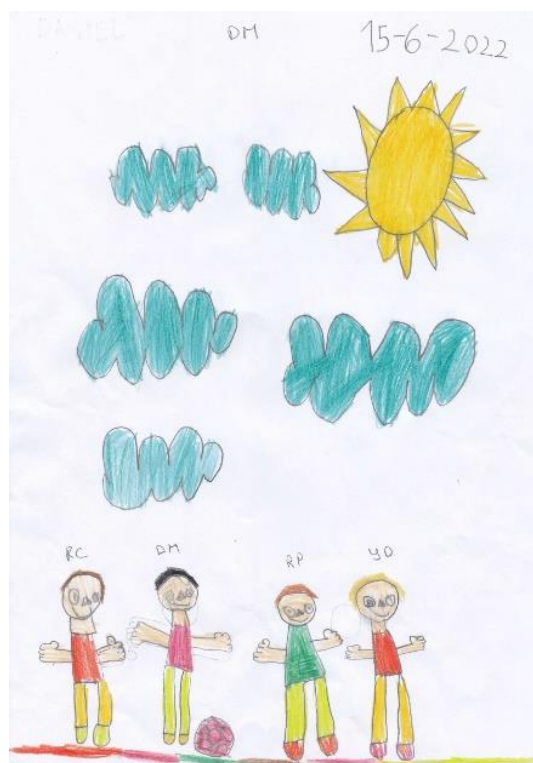


Figura 3 – desenho de DM (menino)



Figura 4 – desenho de RC (menino)

Aqui podemos observar uma vontade explícita de exploração de diferentes movimentos, em relação aqueles que são permitidos pelos seus superiores.

Quando contemplamos o esclarecimento dos/as educadores/as relativamente a esta questão, estes vangloriaram a palavra “segurança”.

Analisando os resultados é evidente uma preocupação, que entendemos como excessiva à de segurança das crianças, seja nos espaços que podem usufruir em tempo de recreio e o tipo de estruturas aí presentes, como às atividades que se procuram ausentar das brincadeiras nesses espaços. É o caso do brincar às lutas que duas educadoras, CA e PS, afirmam não quererem ver no tempo de recreio.

“existe um grupo de meninos que tenta brincar às lutas, o que nós tentamos evitar”

Interessante é verificar que na questão sobre as atividades mais procuradas pelas crianças no recreio, o jogar futebol e o lutar são as referidas, exatamente o que é impedido na hora de brincadeira livre.

Uma das crianças (JD - menino) foi a única a desenhar uma situação de lutas, e explicou o que o seu desenho ilustrava (figura 5):

“Sou eu e o DM (menino) a brincar aos ninjas” (JD - menino)

Apontando ser o que mais gostam de fazer, mas não podem. As crianças são automaticamente condicionadas quando se encontram perante atividades proibidas.

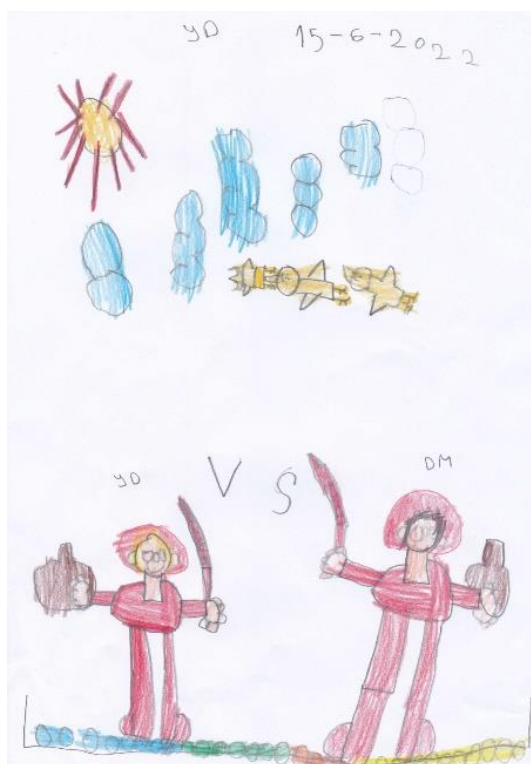


Figura 5 – desenho de JD (menino)

De igual modo, o terceiro e último grupo de crianças participantes na fase de discussão, foram expressando entusiasmo com a possibilidade das suas brincadeiras incluírem situações de confronto corpo a corpo e a intenção de brincarem às lutas, referindo de imediato que não o podem fazer, é algo que é proibido. Quando este tema foi abordado, as crianças ficaram visivelmente receosas e falaram mais baixo sobre o assunto.

Neste último grupo, o VF (menino) foi a criança que desenhou (figura 6) mais interações com as outras crianças e explicou:

“Estamos todos a jogar à apanhada e a brincar nos escorregas”

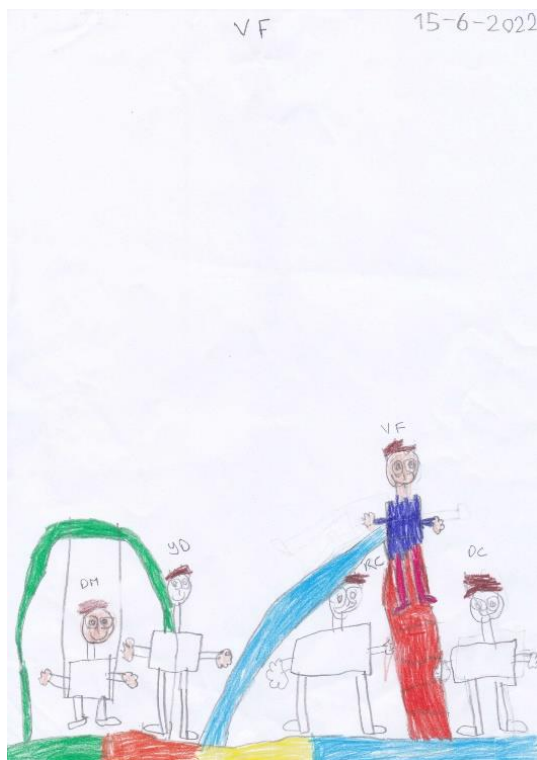


Figura 6 – desenho de VF (menino)

O entusiasmo com a brincadeira livre e em grupo é, claramente, observada nos desenhos e evidenciado na discussão com as crianças.

A liberdade das crianças foi sempre um ponto na entrevista com as/os educadoras/es, mas ao analisar mais aprofundadamente deparamo-nos com algumas incongruências. Relativamente à forma como se costumam distribuir as crianças no espaço de recreio, LC afirma que quando elas vão para o espaço indicado, no local, são livres nas suas decisões. Mas o conceito de “livres” parece incluir algumas restrições no espaço e material utilizado, assim como brincadeiras que podem desenvolver.

A segurança é referida inúmeras vezes, como a principal razão para o condicionamento das crianças.

“fazem o que quiserem, dentro dos limites do que nós achamos que têm que ser, nomeadamente situações que elas querem sempre, mas nós achamos que sejam perigosas” (LC)

Sobre o que poderá ser considerado perigoso para as crianças de 5 anos, LC acrescenta:

“correr em cima das estruturas do parque ou correr nas escadas, tentamos sempre que não aconteçam acidentes, como já aconteceram” (LC)

É evidente uma clara intenção de evitar a existência de acidentes, embora cientes, como refere LC, que os acidentes fazem parte do crescimento, mas devem ser evitados.

E os acidentes acontecem, como uma das crianças (DM) referiu e explicou como partiu o braço a correr no recreio. Agora DM tem receio de correr e este medo é alimentado pelas excessivas preocupações de segurança transmitidas pelas educadoras.

“as únicas entraves são para salvaguardar a segurança” (LC)

Os resultados evidenciam variados entraves à brincadeira livre e esta falta de liberdade, justificada e legitimada pela segurança como prioridade, com o objetivo que nenhuma criança se aventure em movimentos ou interações físicas que potenciem qualquer dano físico, é um ponto preponderante no desenvolvimento motor das crianças, condicionando o desenvolvimento da LF destas crianças.

Seleção de atividades

Neste estudo, todas as crianças demonstraram bastante entusiasmo nas atividades físicas mostrando, quase na totalidade, a sua preferência pela brincadeira livre. Apesar de, no primeiro e no último grupo, as crianças demonstrarem eleição por brincadeiras ao ar livre em relação a ficar a jogar computador, ver televisão e/ou no telemóvel, no segundo grupo existe um maior interesse nas “atividades de ecrã”. As/os educadoras/es referiram que na pré-

escola tentam que todas as horas de recreio sejam ativas fisicamente e preferencialmente no exterior, dependendo da meteorologia. Referiram, também, a não existência de ecrãs (televisões, telemóveis, tablets ou computadores) na instituição.

Todas as crianças demonstraram a sua preferência por jogar à apanhada, escondidas, futebol, lutas e brincar com o baloiço e escorregas.

Similarmente, as/os educadoras/es confirmaram essas preferências das crianças:

“Gostam mais da atividade livre, correr, brincar à apanhada, às escondidas, às casinhas, a imitar desenhos animados e situações do dia-a-dia” (AR e LC)

Apesar disto, é reconhecido que os recreios são pequenas partes do total de atividade física do seu dia a dia, não sendo suficientes no alcance dos valores mínimos de referência para a atividade física diária para estas idades.

Complementando a atividade física escolar, o recreio juntamente com a hora semanal de atividade física estruturada, igual para todas/os, parece não ser suficiente.

“Têm atividade física programada 1x por semana.” (CA)

Foram ainda referidas as atividades extracurriculares, como opcionais.

“Ainda temos as atividades extracurriculares: o judo, o karaté e o ballet.” (CA)

Olhando para esta pequena panóplia de atividades, apercebemo-nos da restrição de habilidades disponíveis para as crianças, sendo que nem todas as crianças participam nestas atividades extracurriculares.

Quando colocamos a mesma atividade para todos/todas estamos a assumir que as crianças se encontram exatamente no mesmo nível, o que é dificilmente uma realidade. O ponto de partida de cada criança é distinto e automaticamente a sua evolução será distinta. Preocuparmo-nos com a inclusão começa na educação e em todas as suas vertentes.

Quando questionadas/os relativamente às habilidades motoras das crianças, as/os educadoras/es afirmaram, na sua maioria, que se estão a desenvolver conforme o esperado, apontando sempre uma ou duas crianças com maiores dificuldades.

“as crianças estão desenvolvidas para a sua idade, estando a evoluir de acordo com o estipulado” (CT)

O que é realizado para melhorar as habilidades motoras destas crianças? Educadores/as apenas apresentaram o *tentar* como solução, fazer as crianças *tentar* realizar as atividades pretendidas, o que parece não ser o suficiente. CA afirma estas dificuldades motoras:

“Têm bastantes dificuldades em alguns movimentos e dificuldades de coordenação”

Apesar destas informações, começamos a perceber um padrão nas entrevistas às/aos educadoras/es, a falta de resposta para situações de desmotivação e dificuldades de desenvolvimento motor.

A motivação e confiança

A motivação e confiança das crianças são conceitos presentes, sugerindo os resultados que não existem mecanismos concretos para o seu alcance.

“No ano passado víamos alguma reticência em algumas crianças para tentar coisas novas, ou coisas que não sabem fazer. Tinham receio de falhar o que impactava na sua motivação” (AR)

Parece evidente uma relação entre os níveis de desenvolvimento motor e os de motivação e confiança das crianças.

“Inicialmente não queriam fazer algumas atividades e tinham vergonha” (CA)

“existe um menino que tem algumas dificuldades, não mostra interesse em aprender.”
(AR)

“as crianças que se sentem mais confiantes no movimento têm uma maior estimulação para o fazer” (LA)

CA perante estas situações de alguma resistência das crianças em envolverem-se nas atividades propostas, refere que após uma conversa as crianças parecem ter mudado algo e tentam fazer todas as atividades.

“nestas idades eles ainda tentam fazer tudo e brincar” (CA)

“algumas crianças podem não ficar tão entusiasmadas com certos jogos ou atividades, mas todos fazem” (PS)

Contudo, CA apresenta a visão futura como sendo um problema:

“daqui a uns tempos talvez seja mais difícil, existem alguns risos e gozo de algumas crianças perante algumas opções ou dificuldades de movimento que podem trazer alguma reticência às crianças afetadas” (CA)

Apresentando a repreensão como uma solução.

“Apesar de repreender sempre o que acontece, as palavras já estão a afetar de alguma forma” (CA)

Uma das educadoras apontou uma situação extremamente relevante, quando pensamos no incentivo à motivação e confiança que é realizado no espaço escolar.

“as crianças são bastante hábeis. No entanto, mostram mais as suas habilidades nos momentos livres em comparação com os momentos orientados” (DM)

Rematando, numa diferente questão, que

“A criança que se sente capaz arrisca mais do que a criança com a autoestima baixa. Por esta razão, a grande maioria das crianças mostra-se mais hábil no recreio em comparação com as atividades orientadas em que o adulto e os colegas podem observar” (DM)

Analisando estas declarações, podemos arguir a dimensão da opinião externa no desenvolvimento das habilidades motoras de uma criança.

Quanto aos dados das crianças é de relatar um episódio durante a conversa realizada com as mesmas. Quando a um dos grupos de crianças foi colocada a questão de quem gostava de jogar futebol, a JM ficou triste e referiu não gostar. Questionada sobre o assunto, ficou com vontade de chorar dizendo não saber

jogar. O MC interpelou e confirmou a afirmação. Mas a interpelação mais relevante nesta conversa é a da educadora presente, que ao tentar justificar a tristeza de JM declara:

“ela é sensível” (CA)

Esta afirmação sugere uma desvalorização das palavras da criança e seus sentimentos, juntamente com uma declaração da sua impotência e sensibilidade.

Percebemos que a escolha das equipas é realizada pelas próprias crianças, sendo referido que:

“quando é para jogarem todos, deixam sempre as meninas para ser escolhidas em último lugar” (CA)

O MN também demonstrou algumas reticências quando falamos em atividades que envolvem o dançar, referindo que não gostava de dançar porque não sabia. Quando o questionaram se queria aprender, respondeu de imediato que não. Deve ser repensada a forma como incentivamos as crianças nas suas demandas pela literacia física, uma vez que é preponderante numa escola pensada para os resultados e não para a aprendizagem plena.

Para que a aprendizagem da criança seja eficaz e prazerosa, e se desenvolva progressivamente, é necessário motivar e criar espaços de confiança para a própria criança. São evidentes estereótipos de género, que abordaremos de seguida nesta análise, em que a forma como é organizada a constituição das equipas/grupos parece criar uma certa desigualdade ou discriminação perante crianças que não estejam tão capacitadas para o jogo apontado, e/ou porque culturalmente não lhes é associada adequabilidade dessa atividade ao género.

Condicionamentos sociais e culturais

Esta análise aponta diversos fatores que poderão, de alguma forma, influenciar o alcance da LF nas crianças, abalando a sua autoestima e impactando as suas possíveis escolhas e liberdades.

Será importante analisar um episódio experienciado num dos grupos de crianças quando falamos de jogar futebol, sendo que para além de todos os meninos desse grupo afirmarem gostar de jogar, uma menina (LS) também expressou essa preferência. Quando discutido o facto de uma das meninas (JM) não gostar de jogar futebol, o MC (menino) apontou que ela não sabia jogar. A presença de meninas no jogo de futebol é objeto de discussão. Podem jogar, mas:

“não sabem jogar tão bem e atrapalham o jogo” (MC – menino)

Ao que LS (menina) responde:

“eu gosto de jogar, mas o MN não me deixa marcar golo”

Ficou clara a separação em dois grupos nesta turma dos cinco anos. Os meninos preferem brincar com os outros meninos e vice-versa. A JM (menina) disse que as amigas dela não estavam presentes no dia do estudo, ficou relativamente calada no canto dela e sem grande interação com os restantes. Normalmente as quatro meninas do grupo andam juntas, brincam juntas às casinhas, aos médicos e com bonecas. A LS, que é a quinta menina, vai circulando pelo grupo e gosta de brincar com as meninas e com os meninos (principalmente o DF e o DC).

Similarmente, no terceiro grupo as respostas foram idênticas

“os meninos jogavam melhor que as meninas e que não havia meninas a jogar melhor que eles” (RP – menino)

Segundo as educadoras, durante a escolha de equipas, um grupo de meninos tenta que as meninas não joguem e se têm de jogar são escolhidas em último lugar.

Outra atividade que foi geradora de alguma discussão entre crianças foi a dança, atividade em que os meninos mostraram alguma reticência.

Mas um dos meninos de um dos grupos (DF) referiu que gostava muito de dançar, gosta em particular de ballet e justificou que só não fazia ballet porque já praticava judo. Ao ser questionado sobre a possibilidade de praticar ambos os desportos, ficou pensativo e a ponderar sobre essa possibilidade, mas afirmou que provavelmente não teria tempo para ambos. Demonstrou gostar de dançar com a LS (menina), o que foi confirmado pelos outros meninos, mas com um tom de descontento.

“eles andam a dançar os dois” (MN – menino)

O DF (menino) referiu de imediato que também gostava de futebol, apesar de anteriormente já ter referido preferir o basquete. Aqui podemos perceber alguma pressão dos seus pares, e de alguma forma, a necessidade de DF (menino) ir ao encontro das expectativas confirmando que o futebol era também uma das suas modalidades preferidas.

Durante a conversa, o MN (menino) referiu de imediato que não gostava de dançar, não sabia, nem queria aprender. No último grupo, também o RP (menino) referiu que não gostava de dançar, só queria brincar às lutas.

É muito evidente a importância das questões sociais e culturais, nomeadamente numa perspetiva de género, na LF das crianças. Reparemos que os estereótipos de género são já visíveis e impactantes nas escolhas das crianças relativamente à sua atividade física e desportiva.

Na visão das/os educadoras/es as questões de género e o seu impacto não é fácil de debelar sendo notória uma culpabilização da família:

“por mais que tentemos variar e estimular as crianças a brincar e interagir com tudo, sinto que o impacto da parte familiar é grande” (CA)

“já vem programados de casa, apesar de entenderem que podem brincar com tudo, ainda saem algumas frases que ouvem dos amigos ou familiares” (CA)

“penso vir da família, talvez mais dos avós” (AR)

“as escolhas de género, já vem da família, tanto dos pais, como avós e/ou tios, o que tem uma grande influência no seu desenvolvimento” (LC)

Apercebemo-nos da constante culpabilização da família e consequente desculpabilização das influências da educação escolar nesta matéria.

Mesmo com toda a culpabilização da família, alguns/algumas educadores/as reconhecem as desigualdades de género como um problema. Dissecando o entendimento, se as crianças no recreio tendem a desenvolver brincadeiras e atividades muito condicionadas pelas questões de género verificamos que existe uma divisão nas respostas, as positivas e as negativas.

“Sim, isso é visível” (CA)

“Sim, dá para perceber isso a acontecer” (AR)

LC explicou que num diferente local onde trabalhou, os estereótipos eram extremamente visíveis, desde o vestuário dividido em rosa e azul, as casas de banho divididas por género e até as cartolas de finalista com divisão de cores. No local atual, apesar de sempre existirem, não são tão visíveis.

Por outro lado, há quem considere que estes estereótipos estão ausentes neste ambiente educativo.

“Neste grupo e outros em que estive a trabalhar, não considero” (PS)

“Não acontece com este grupo, nem com outros onde trabalhei” (LA)

CT apenas diz que não concorda e DM não repara na existência da diferenciação de género no ambiente escolar. Esta análise das perceções de ausência de estereotipização, sugere uma normalização dos estereótipos de género.

Vários/as afirmam que a criança apenas tem as suas preferências e que brincam com quem se identificam mais.

“Existem sempre os grupos de meninos que gostam de brincar juntos e vice-versa, mas isso é comum pois tem interesses parecidos” (DM)

Educadores/as apresentam as “preferências”, pelo mesmo género, como sendo algo “natural”.

LA nega a existência do impacto negativo dos estereótipos e ainda acrescenta:

“Apenas comentários como: jogar à bola é para meninos e dança é para meninas”

Sendo visíveis estes impactos, onde crianças assumem posições distintas relativamente à AF e posterior participação na mesma. Onde a normalização destes estereótipos pela sociedade é, indubitavelmente, uma grande parte do problema.

LC justifica as escolhas das crianças como sendo a sua “personalidade”, identificando

“alguns meninos são mais sensíveis, não gostam das brincadeiras de lutas e temos meninas que não gostam de bonecas e vão acompanhar as brincadeiras mais ativas”

Quando passamos para as crianças que devido ao género não podem expressar os seus sentimentos ou gostar de atividades mais ativas, estamos a criar uma separação impactante na vida delas. As escolhas ficam reduzidas ao que se espera das crianças e estas expectativas estão bem marcadas pelas questões de género, particularmente nas que se relacionam com o tipo de brincadeira e prática desportiva. As meninas ainda se encontram com níveis de AF mais reduzidos do que os meninos, o que impacta no seu caminho pelo alcance da LF.

Pese estes dados que nos mostram a influência das questões de género na educação e LF das crianças, todas/os os/as educadores/as confirmaram não existir qualquer tipo de indicação ou programa que considerasse estas questões e o que faziam, ou não, era da sua inteira responsabilidade. Todos/as afirmaram ser um trabalho desenvolvido individualmente por cada educador/a e consideraram correto dessa forma. Por outro lado, parece que as questões ficam resolvidas com simples iniciativas na organização das instalações do espaço escolar e das cores prevaletentes nesses espaços educativos, onde podemos observar que os uniformes são todos da mesma cor (azul e laranja) e as casas de banho são comuns, sem distinção de género. Uma das educadoras, e diretora pedagógica, afirmou que a instituição, na sua construção, já teve em consideração essas questões.

“A direção na sua construção do edifício já teve em conta a construção de sanitários todos iguais, salas, as batas para as crianças são de uma cor só.” (CT)

A normalização dos estereótipos de género, a não relevância da presença das questões de género em preconceções, práticas e interações no espaço educativo escolar desencadeiam na ideia de que o pouco que é feito é suficiente.

“atualmente já não é tão relevante. Já existiu um grande progresso, mas existem sempre aqueles meninos com pré-conceitos já enraizados” (AR)

V. DISCUSSÃO

A LF é composta por diversas competências, sendo uma delas as habilidades motoras e o seu eficaz desenvolvimento ao longo de tempo. O que poderá incentivar este desenvolvimento é diversas vezes discutido, mas o que o poderá hipotecar?

Analisando os resultados do estudo, apercebemo-nos do excesso de segurança a que estão sujeitas as crianças nos seus tempos de recreio escolar. Esta segurança será efetivamente necessária para salvaguardar a sua saúde e o seu bem-estar? Em prol deste objetivo não se estão a hipotecar as suas liberdades e oportunidades de exploração dos movimentos e, conseqüentemente, a condicionar o seu desenvolvimento, a sua saúde e o seu bem-estar?

Um estudo de 2020, concluiu que as crianças que tinham uma zona de brincadeira livre menos condicionada, ou seja, uma grande área ao ar livre sem condicionamento de atividades, tiveram uma maior percentagem de tempo ativo diário, em comparação com as crianças que tinham uma zona retangular específica para as brincadeiras livres, com os brinquedos habituais e estruturas fixas (Lee et al., 2020).

Estes condicionamentos, de espaços e atividades, surgem nos dados deste estudo relativo ao que é realizado no tempo do recreio. Começando no espaço, as crianças parecem não ter grande escolha nas atividades a desenvolver na hora do recreio, o espaço é limitado e referem o facto de não poderem fazer outras atividades como, por exemplo, jogar futebol. Lutar é outra atividade referida pelas crianças como sendo uma das suas preferidas, mas é proibida pelos/as educadores/as, justificando ser por questões de segurança das crianças. As/os educadoras/es parecem preferir que as crianças não tomem riscos desnecessários, mesmo que isso possa afetar as suas habilidades motoras. Só que a brincadeira livre é reconhecida como fundamental para o seu desenvolvimento físico, emocional e social (Nijhof et al., 2018).

Brincar às lutas, às corridas e perseguição são comportamentos ancestrais, essenciais no crescimento de qualquer criança. As noções de espaço e medição de forças de uma forma saudável, o brincar a lutar é natural e é uma brincadeira extremamente rica. A exploração do seu corpo e movimentos, deverá ser encorajada, civilizando os corpos. Com efeito, a literatura apresenta as brincadeiras mais brutas (agarrar, pontapear, medir forças...) e/ou vigorosas apesar de parecerem comportamentos agressivos, quando devidamente monitorizados podem ser lúdicos, competitivos e de cooperação (Pellegrini & Smith, 1998), de autorregulação, respeito pelos limites, desenvolvendo as capacidades percetivas, motoras, sociais e de controlo (Tannock, 2007) (Storli, 2021).

Uma reflexão sobre os possíveis impactos destas restrições no desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, é necessária. Possivelmente teriam uma maior evolução na habilidade motora se tivessem oportunidade de uma plena liberdade de exploração dos movimentos desejados.

O apelo pela segurança traduz um receio tanto da parte das/os educadoras/es como das crianças. O medo que o DM apresenta após ter-se magoado a correr no recreio, será da própria criança ou reflexo de uma educação pautada por um excesso de segurança? As crianças deverão ter a liberdade de se magoar, recuperar e voltar a tentar, explorando o seu corpo e todos os seus movimentos e limites, sem receios.

A questão da segurança deverá ser prioritária sem, contudo, obstar ao desenvolvimento motor das crianças. Sabendo que as crianças se poderão magoar na exploração de novos movimentos, deveremos incentivar e criar autonomia para a resolução dos problemas e não desincentivar pelo medo de lesões, que são tão recorrentes nas suas idades.

Como Whitehead referenciou, a LF depende da interação do ser humano com o mundo (Whitehead, 2006), ou seja, a criança com uma maior liberdade para esta interação, mais capacitada estará. Uma reflexão sobre o que a criança realmente necessita para o seu crescimento e evolução saudável é fundamental.

Apesar das/os educadoras/es apontarem que as crianças se distribuem pelo espaço do recreio livremente, podemos observar que o espaço disponível para esta hora é bastante condicionado. A preferência por um espaço mais controlado poderá favorecer o trabalho dos/as educadores/as, mas abranda as oportunidades de exploração das crianças. A exploração das crianças é apontada como “livre”, todavia possui bastantes condicionamentos, começando no espaço, materiais disponíveis e brincadeiras que podem desenvolver.

No alcance da LF, o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais são um ponto preponderante, e todas elas estão presentes nas brincadeiras das crianças, como correr, saltar, arremessar e segurar. Quanto mais livre e variado for o local de brincadeira livre, mais as crianças terão a capacidade de explorar estes movimentos, juntamente com a hora das atividades físicas estruturadas, onde consolidarão as habilidades motoras fundamentais e aprenderão outras. A junção das atividades físicas estruturadas e não estruturadas é essencial para um pleno desenvolvimento de cada criança, mas as atividades estruturadas são pensadas e direcionadas pedagogicamente, enquanto a riqueza da brincadeira livre incute uma maior socialização entre crianças e uma maior capacidade de desenvolver a tentativa, a falha e a resiliência (Pellegrini, 2009).

Repensar a forma como o sistema educativo referencia o tempo de AF e tempo sentado das crianças é necessária, combatendo graves problemas de saúde publica já observados e que continuam em crescimento. Com efeito, a AF das crianças no pré-escolar é caracterizada por curtos e intensos períodos de atividade de 3 a 15 minutos que ocorrem no início dos períodos de brincadeira livre no exterior, sendo seguidos de longos períodos de comportamento sedentário e atividades leves (Razak et al., 2018).

Todavia enquanto o tempo ativo não é amplificado, devemos enriquecer o tempo disponível com uma maior exploração e desenvolvimento de habilidades motoras, onde as crianças fortalecerão a confiança nos seus movimentos.

A motivação e confiança são dois dos conceitos basilares no alcance da LF, sem eles a criança não encontra entusiasmo na realização das diferentes atividades e brincadeiras (Carl et al., 2022). Edwards (2017) assevera que a falta de

motivação, confiança e autoestima propicia um baixo incentivo para a participação em AF (Edwards, Bryant, Keegan, Morgan, & Jones, 2017).

Os resultados demonstram que apesar do reconhecimento por parte das/os educadoras/es da ligação do desenvolvimento motor das crianças com a sua motivação e confiança, estes não apresentam respostas concretas para o seu melhoramento. O medo de falhar é diversas vezes referido como um entrave ao experimento de novas atividades e movimentos, reforçando a afirmação de (Edwards et al., 2017) que elucida como as crianças com uma grande autoestima são mais propensas a envolver-se plenamente em todo o tipo de atividades, enquanto as crianças com baixa autoestima estão suscetíveis a evitar a AF.

A educadora DM expõe que as crianças sentem-se mais confortáveis na demonstração das suas habilidades nos momentos livres em comparação com os orientados, corroborando um estudo de 2016 (Barbosa & de Oliveira, 2016).

Concordando com a importância da opinião externa no desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, queremos ressaltar a sensibilidade necessária para este desenvolvimento. Os dados apontam um episódio que explica perfeitamente esta questão, quando a menina JM afirma não gostar de futebol e após ser questionada sobre isso, emociona-se, sendo que a educadora CA justifica a sua ação com a expressão “ela é sensível”. Para que a motivação e confiança das crianças sejam desenvolvidas é necessário criar espaços psicologicamente seguros para todas as crianças, o que não ocorre com este tipo de afirmações.

A desvalorização das emoções das crianças é, também, referenciada quando a educadora CA afirma que as crianças do género feminino são escolhidas em último lugar quando a atividade é jogar futebol. Esta escolha de equipas de futebol, ao ser realizada pelas próprias crianças, pode trazer um conflito ético. A sensibilidade é necessária para que possamos dar as mesmas oportunidades a cada criança, aumentando a sua motivação e confiança para o desenvolvimento da sua LF, salientando a importância da integração ativa de cada uma neste desenvolvimento, sem posições de poder de umas crianças sobre as outras.

Iniciando a discussão relativa aos condicionamentos sociais e culturais no desenvolvimento da LF, apercebemo-nos de diversos entraves ao desenvolvimento igualitário das crianças, nomeadamente nas questões de género.

Os estereótipos são bastante visíveis neste grupo de crianças e o impacto que poderá ter nas suas vidas, desportivas e não só, é reconhecido na literatura (Pastor-Vicedo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Blanchart, & Martínez-Martíne, 2019) (Granda Veraa et al., 2018).

A estereotipização de género é uma prática recorrente no desporto, com (Schaillée et al., 2021) as práticas desportivas praticadas por mulheres a serem sempre vistas como mais fracas e menos competitivas comparativamente às praticadas por homens (Schaillée et al., 2021). Coligando com os nossos dados, as crianças do género masculino apontam que as do género feminino não são tão capazes de jogar futebol como eles, diminuindo as suas habilidades. A LS (menina) que referiu gostar de jogar futebol, ainda contestou o facto de o MN (menino) não a deixar marcar golo. Os pré-conceitos culturais acabam por condicionar as oportunidades das crianças.

Quando analisamos diferentes dados sobre a atividade de dança, os meninos automaticamente mostraram a sua reticência com a atividade. Apenas o menino DF referiu gostar muito de dançar, acabando por ser ridicularizado pelos colegas, o que o pressionou a referir que também gostava de futebol.

Apesar das crianças acreditarem que todas podem praticar todos os tipos de desportos, é notória a visão de que alguns desportos não são tão apropriados para meninas ou meninos, como exemplificado num estudo de 2018 (Granda Veraa et al., 2018).

Como podemos verificar, os estereótipos de género ainda se encontram bem marcados no ambiente escolar, mas como sabemos as crianças apenas replicam aquilo que é visível na sociedade, assim como o que lhes é ensinado direta ou indiretamente.

Os dados demonstram a preocupação das/os educadoras/es com a família e a sua constante culpabilização pelos estereótipos das crianças. Apesar do claro impacto familiar, alguns estudos demonstram o impacto da educação na desconstrução destes estereótipos (Shutts et al., 2017) (Chung & Huang, 2021).

A escola deverá ser uma ferramenta impulsionadora de igualdade. O impacto das questões sociais e culturais no desenvolvimento psicológico e motor das crianças deve ser analisado, criando formas de aprendizagem cada vez mais igualitárias potenciando o alcance da literacia física.

“a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” – Paulo Freire (1991)

O reconhecimento dos estereótipos é a primeira etapa a alcançar na educação, os dados demonstram que apesar de algumas/uns educadoras/es reconhecerem a importância das questões de género no seu espaço escolar, nem todas/os identificam e/ou contestam estereótipos de género. A normalização destes estereótipos, juntamente com a perspetiva de que alterações em busca da neutralidade de espaços, como é o exemplo das casas de banho neutras e roupas iguais para todos, são o suficiente apresentam um grande entrave à evolução social.

Estes condicionamentos presentes no dia-a-dia das crianças parecem impactar as suas decisões e incentivos. Com toda esta panóplia de dados, podemos concluir que existe muito a pensar quando queremos o alcance da LF, repensando a importância de uma visão holística e em constante desenvolvimento.

Repensar as barreiras educativas existentes é essencial na implementação e progressão da LF, como componente fundamental no crescimento e desenvolvimento de todas as crianças.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos fatores parecem influenciar quando abordamos o conceito de LF, reconhecê-los e trabalhar em conjunto para os melhorar é o caminho a seguir.

Os resultados deste estudo apontam que as liberdades das crianças carecem de estar completas, desde a visão destas como seres autônomos, até à aceitação das suas individualidades, sendo estes aspetos importantes no caminho da literacia física.

Conseguimos identificar a importância da LF na vida ativa das crianças, nomeadamente o valor da brincadeira livre como a atividade predileta. Os dados demonstram o impacto do excesso de segurança na AF das crianças, hipotecando as suas liberdades e oportunidades na exploração de movimentos e afetando o seu desenvolvimento motor. Igualmente, os condicionamentos no espaço e as atividades disponíveis apresentam um entrave a este desenvolvimento.

A motivação e confiança mostraram ser preponderantes nos níveis de LF, onde nos apercebemos da importância da opinião externa. Os resultados demonstram que as crianças se sentem mais confortáveis no desempenho das suas habilidades motoras quando não estão a ser observadas por educadoras/es ou colegas, ou seja, nas atividades não estruturadas. Como uma parte imprescindível da LF, os resultados demonstram a importância de melhorar a motivação e confiança como objetivos dominantes na evolução física e mental.

Existem diversos fatores que parecem influenciar o alcance da LF nas crianças, abalando a sua autoestima, escolhas e liberdades. Os resultados demonstram que os estereótipos de género são um fator importante, estando bastante evidenciados neste grupo de crianças. Apesar de as/os educadoras/es reconhecerem estes estereótipos, existe uma constante culpabilização da família, afastando a importância da educação escolar na desconstrução de preconceitos.

A normalização dos estereótipos de género é evidente neste estudo e a sua ligação com o alcance da LF necessita de uma reflexão. Quando não são oferecidas as mesmas oportunidades a todas as crianças, a influência dos estereótipos nas suas preferências, oportunidades e perspetivas futuras é reconhecido.

É, no nosso entender, crucial aceder às perceções das crianças, e dar oportunidades para escolherem o seu caminho de acordo com os seus próprios interesses, atitudes, preferências e características, sem a influência inconsciente do sistema patriarcal, social e cultural.

VII. LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Para que este tema seja devidamente estudado e avaliado, são necessários diversos melhoramentos. Existe muito trabalho a ser realizado e diferentes conceitos a ser investigados quando queremos perceber o poder da LF, onde o envolvimento de diferentes áreas de estudo é importante neste processo evolutivo.

Primeiramente, o tema LF parece ter uma focalização na faixa etária das crianças, sendo invisibilizada nos adolescentes, adultos e idosos, onde existe muita investigação a ser realizada, de forma que a LF seja implementada ao longo da vida.

Prosseguindo num diferente ponto, a amostra deste estudo é relativamente pequena e apenas localizada numa instituição. Para uma maior panóplia de dados deverá ser investigada uma maior amostra e sendo esta distribuída por diversas instituições do país (exterior e interior). Um estudo de longa duração deverá ser o mais benéfico quando queremos compreender as diferenças numa educação mais progressista e com diferentes diretrizes quando comparada a uma educação tradicional, no desenvolvimento das crianças.

Futuramente, um estudo com a análise de dados numa fase pré e pós a implementação de uma educação que aposta na LF, sendo mais inclusiva e livre, poderá ser o caminho a seguir. A evolução das crianças só poderá ser avaliada se for efetivamente aplicada.

Em suma, este trabalho poderá abrir uma nova perspetiva, relacionando a evolução física e motora com a evolução social e cultural, tendo como finalidade melhorar a experiência de cada pessoa na prática de AF e oferecendo novas oportunidades, sem restrições, a gerações futuras.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angell, C., Alexander, J., & Hunt, J. A. (2014). 'Draw, write and tell': A literature review and methodological development on the 'draw and write' research method. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 17-28. doi:10.1177/1476718x14538592
- Azzarito, L., & Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: the intersection of gender/race/social class. *Sport Education and Society*, 10(1), 25-47. doi:10.1080/135733205200028794
- Babich, N. (2014). Play from the Perspective of Future Pedagogues' Childhood and Adulthood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 3-8. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.078
- Barbosa, S. C., & de Oliveira, A. R. (2016). Physical Activity of Preschool Children: A Review. *Journal of Physiotherapy & Physical Rehabilitation*, 01(02). doi:10.4172/2573-0312.1000111
- Belanger, K., Barnes, J. D., Longmuir, P. E., Anderson, K. D., Bruner, B., Copeland, J. L., . . . Tremblay, M. S. (2018). The relationship between physical literacy scores and adherence to Canadian physical activity and sedentary behaviour guidelines. *BMC Public Health*, 18(Suppl 2), 1042. doi:10.1186/s12889-018-5897-4
- Bennett, M., & Sani, F. (2008). Children's subjective identification with social groups: a self-stereotyping approach. *Dev Sci*, 11(1), 69-75. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00642.x
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais.
- Bopp, T., & Stellefson, M. (2020). Practical and Ethical Considerations for Schools Using Social Media to Promote Physical Literacy in Youth. *Int J Environ Res Public Health*, 17(4). doi:10.3390/ijerph17041225
- Brown, D. M. Y., Dudley, D. A., & Cairney, J. (2020). Physical literacy profiles are associated with differences in children's physical activity participation: A latent profile analysis approach. *J Sci Med Sport*, 23(11), 1062-1067. doi:10.1016/j.jsams.2020.05.007

- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model. *Sports Med*, 49(3), 371-383. doi:10.1007/s40279-019-01063-3
- Caldwell, H. A., Di Cristofaro, N. A., Cairney, J., Bray, S. R., & Timmons, B. W. (2021). Measurement properties of the Physical Literacy Assessment for Youth (PLAY) Tools. *Appl Physiol Nutr Metab*, 46(6), 571-578. doi:10.1139/apnm-2020-0648
- Caldwell, H. A. T., Di Cristofaro, N. A., Cairney, J., Bray, S. R., MacDonald, M. J., & Timmons, B. W. (2020). Physical Literacy, Physical Activity, and Health Indicators in School-Age Children. *Int J Environ Res Public Health*, 17(15). doi:10.3390/ijerph17155367
- Cárcamo, C., Moreno, A., & del Barrio, C. (2020). Girls Do Not Sweat: the Development of Gender Stereotypes in Physical Education in Primary School. *Human Arenas*, 4(2), 196-217. doi:10.1007/s42087-020-00118-6
- Carl, J., Barratt, J., Töpfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). How are physical literacy interventions conceptualized? – A systematic review on intervention design and content. *Psychology of Sport and Exercise*, 58. doi:10.1016/j.psychsport.2021.102091
- Carver, A., Timperio, A., & Crawford, D. (2008). Playing it safe: the influence of neighbourhood safety on children's physical activity. A review. *Health Place*, 14(2), 217-227. doi:10.1016/j.healthplace.2007.06.004
- Castelli, D. M., Centeio, E. E., Beighle, A. E., Carson, R. L., & Nicksic, H. M. (2014). Physical literacy and Comprehensive School Physical Activity Programs. *Prev Med*, 66, 95-100. doi:10.1016/j.ypmed.2014.06.007
- Chung, Y., & Huang, H. H. (2021). Cognitive-Based Interventions Break Gender Stereotypes in Kindergarten Children. *Int J Environ Res Public Health*, 18(24). doi:10.3390/ijerph182413052
- Coelho-e-Silva, M. J. (2002). Morfologia e estilo de vida na adolescência : um estudo em adolescentes escolares do distrito de Coimbra. *Universidade de Coimbra*.

- Coelho-e-Silva, M. J., Martinho, D., & Malina, R. M. (2018). Dimorfismo sexual, androginia e desporto: factos conspícuos. *Desporto, género e sexualidade, COP*.
- Corbin, C. B. (2016). Implications of Physical Literacy for Research and Practice: A Commentary. *Res Q Exerc Sport*, 87(1), 14-27. doi:10.1080/02701367.2016.1124722
- Cornish, K., Fox, G., Fyfe, T., Koopmans, E., Pousette, A., & Pelletier, C. A. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: a rapid scoping review. *BMC Public Health*, 20(1), 1569. doi:10.1186/s12889-020-09583-8
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (Fifth Edition ed.). Los Angeles: SAGE.
- Dayan, Y., & Ziv, M. (2012). Children's perspective research in pre-service early childhood student education. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 280-289. doi:10.1080/09669760.2012.718114
- Delaney, B. J., Donnelly, P., News, J., & Haughey, T. J. (2008). Improving Physical Literacy. *Belfast: Sport Northern Ireland*.
- Driessnack, M. (2005). Children's drawings as facilitators of communication: a meta-analysis. *J Pediatr Nurs*, 20(6), 415-423. doi:10.1016/j.pedn.2005.03.011
- Dudley, D., Cairney, J., Wainwright, N., Kriellaars, D., & Mitchell, D. (2017). Critical Considerations for Physical Literacy Policy in Public Health, Recreation, Sport, and Education Agencies. *Quest*, 69(4), 436-452. doi:10.1080/00336297.2016.1268967
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., Cooper, S. M., & Jones, A. M. (2018). 'Measuring' Physical Literacy and Related Constructs: A Systematic Review of Empirical Findings. *Sports Med*, 48(3), 659-682. doi:10.1007/s40279-017-0817-9
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, Foundations and Associations of Physical Literacy: A Systematic Review. *Sports Med*, 47(1), 113-126. doi:10.1007/s40279-016-0560-7

- Eldén, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood*, 20(1), 66-81. doi:10.1177/0907568212447243
- England, S. (2019). Active lives children and young people survey. . *Ipsos MORI*.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192. doi:10.1177/1476718x09345412
- Fernández, E., Vázquez, B., Camacho, M. J., Sánchez, F., Martínez de Quel, O., Rodríguez, & Aznar, S. (2006). La inclusión de la actividad física y el deporte en el estilo de vida de las mujeres adolescentes: estudio de los factores clave y pautas de intervención.
- Fisette, J. L. (2012). 'Are you listening?': adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(2), 184-203. doi:10.1080/17408989.2011.649724
- Gentile, A., Boca, S., & Giammusso, I. (2018). 'You play like a Woman!' Effects of gender stereotype threat on Women's performance in physical and sport activities: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 95-103. doi:10.1016/j.psychsport.2018.07.013
- Giblin, S., Collins, D., & Button, C. (2014). Physical literacy: importance, assessment and future directions. *Sports Med*, 44(9), 1177-1184. doi:10.1007/s40279-014-0205-7
- Goldfield, G. S., Harvey, A., Grattan, K., & Adamo, K. B. (2012). Physical activity promotion in the preschool years: a critical period to intervene. *Int J Environ Res Public Health*, 9(4), 1326-1342. doi:10.3390/ijerph9041326
- Granda Veraa, J., Alemany Arrebola, I., & Aguilar García, N. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte [Gender and its Relationship with the Practice of Physical Activity and Sport]. *Apunts Educación Física y Deportes*(136), 21-33. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09
- Hulteen, R., Morgan, P., Barnett, L., Stodden, D., & Lubans, D. (2017). The role of movement skill competency in the pursuit of physical literacy: Are

- fundamental movement skills the only pathway? *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20. doi:10.1016/j.jsams.2017.01.028
- Jean de Dieu, H., & Zhou, K. (2021). Physical Literacy Assessment Tools: A Systematic Literature Review for Why, What, Who, and How. *Int J Environ Res Public Health*, 18(15). doi:10.3390/ijerph18157954
- Kant, I. (1788). *Metafísica dos Costumes - Princípios Metafísicos da Doutrina do Direito*. Editora Vozes Editora Universitária São Francisco.
- Kelso, J. A., Dumas, G., & Tognoli, E. (2013). Outline of a general theory of behavior and brain coordination. *Neural Netw*, 37, 120-131. doi:10.1016/j.neunet.2012.09.003
- Kirk, D. (2003). Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical. *Human Kinetics* 67-82.
- Lee, R. L. T., Lane, S. J., Tang, A. C. Y., Leung, C., Louie, L. H. T., Browne, G., & Chan, S. W. C. (2020). Effects of an Unstructured Free Play and Mindfulness Intervention on Wellbeing in Kindergarten Students. *Int J Environ Res Public Health*, 17(15). doi:10.3390/ijerph17155382
- Li, M. H., Sum, R. K. W., Sit, C. H. P., Liu, Y., & Li, R. (2021). Perceived and actual physical literacy and physical activity: A test of reverse pathway among Hong Kong children. *J Exerc Sci Fit*, 19(3), 171-177. doi:10.1016/j.jesf.2021.03.001
- Liu, H., Liu, Y., & Li, B. (2021). Predictive Analysis of Health/Physical Fitness in Health-Promoting Lifestyle of Adolescents. *Front Public Health*, 9, 691669. doi:10.3389/fpubh.2021.691669
- Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child Care Health Dev*, 38(3), 305-315. doi:10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x
- Loukaitou-Sideris, A. (2016). Is it Safe to Walk?1 Neighborhood Safety and Security Considerations and Their Effects on Walking. *Journal of Planning Literature*, 20(3), 219-232. doi:10.1177/0885412205282770
- Ma, R. S., Sum, R. K., Li, M. H., Huang, Y., & Niu, X. L. (2020). Association between Physical Literacy and Physical Activity: A Multilevel Analysis

- Study among Chinese Undergraduates. *Int J Environ Res Public Health*, 17(21). doi:10.3390/ijerph17217874
- Macías, M. V., & Moya, M. C. (2005). Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes. *Granada: Universidad de Granada*.
- Metcalfe, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: the role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), 681-693. doi:10.1080/13573322.2018.1493574
- Miller, C. F., Lurye, L. E., Zosuls, K. M., & Ruble, D. N. (2009). Accessibility of Gender Stereotype Domains: Developmental and Gender Differences in Children. *Sex Roles*, 60(11-12), 870-881. doi:10.1007/s11199-009-9584-x
- Millington, B. (2015). Exergaming in retirement centres and the integration of media and physical literacies. *J Aging Stud*, 35, 160-168. doi:10.1016/j.jaging.2015.08.005
- Nations, U. (2007). Women, gender equality and sport. *In Women 200 and beyond (Dec. Issue)*(New York, NY: United Nations Division for the Advancement of Women, Department of Economic and Social Affairs.).
- Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. J. M., van der Net, J., . . . Lesscher, H. M. B. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neurosci Biobehav Rev*, 95, 421-429. doi:10.1016/j.neubiorev.2018.09.024
- Noonan, R. J., Boddy, L. M., Fairclough, S. J., & Knowles, Z. R. (2016). Write, draw, show, and tell: a child-centred dual methodology to explore perceptions of out-of-school physical activity. *BMC Public Health*, 16, 326. doi:10.1186/s12889-016-3005-1
- Odrowąż-Coates, A. (2015). Is gender neutrality a post-human phenomenon? The concept of 'gender neutral' in Swedish education. *Journal of Gender and Power*.

- Oka, M., & Laurenti, C. (2018). Entre sexo e gênero: um estudo bibliográfico-exploratório das ciências da saúde. *Saúde e Sociedade*, 27(1), 238-251. doi:10.1590/s0104-12902018170524
- Olivier, I., Hay, L., Bard, C., & Fleury, M. (2007). Age-related differences in the reaching and grasping coordination in children: unimanual and bimanual tasks. *Exp Brain Res*, 179(1), 17-27. doi:10.1007/s00221-006-0762-6
- Onofre, M. (2016). A Qualidade da Educação Física como Essência da Promoção de uma Cidadania Ativa e Saudável (Calidad de la Educación Física como esencia para promover la ciudadanía activa y saludable). *Retos*(31), 328-333. doi:10.47197/retos.v0i31.53510
- Pastor-Vicedo, J. C., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martíne, J. (2019). Gender stereotypes in physical education.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of playing. *Child Dev*, 69(3), 577-598.
- Pollock, E. R., Young, M. D., Lubans, D. R., Coffey, J. E., Hansen, V., & Morgan, P. J. (2021). Understanding the impact of a teacher education course on attitudes towards gender equity in physical activity and sport: An exploratory mixed methods evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 105. doi:10.1016/j.tate.2021.103421
- Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N., & Roer-Strier, D. (2019). A Qualitative Interview With Young Children: What Encourages or Inhibits Young Children's Participation? *International Journal of Qualitative Methods*, 18. doi:10.1177/1609406919840516
- Ramires, A. B., & Barreto, A. C. (2018). Diferenças de gênero: uma barreira ou um desafio a superar? *Desporto, gênero e sexualidade, COP*.
- Razak, L. A., Yoong, S. L., Wiggers, J., Morgan, P. J., Jones, J., Finch, M., . . . Wolfenden, L. (2018). Impact of scheduling multiple outdoor free-play periods in childcare on child moderate-to-vigorous physical activity: a cluster randomised trial. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 15(1), 34. doi:10.1186/s12966-018-0665-5

- Roach, L., & Keats, M. (2018). Skill-Based and Planned Active Play Versus Free-Play Effects on Fundamental Movement Skills in Preschoolers. *Percept Mot Skills*, 125(4), 651-668. doi:10.1177/0031512518773281
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 858–932).
- Schaillée, H., Derom, I., Solenes, O., Straume, S., Burgess, B., Jones, V., & Renfree, G. (2021). Gender inequality in sport: perceptions and experiences of generation Z. *Sport, Education and Society*, 26(9), 1011-1025. doi:10.1080/13573322.2021.1932454
- SHAPEAmerica. (2014). National PE standards. *Shape America Website*
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., & Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *J Exp Child Psychol*, 162, 1-17. doi:10.1016/j.jecp.2017.04.014
- Silva, Gomes, & Queirós. (2006). Género e desporto: a construção de feminilidades e masculinidades. *EFDportes.com Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - Nº96 - Mayo*.
- Silva, G. R. F., Macêdo, K. N. d. F., Rebouças, C. B. d. A., & Souza, Â. M. A. e. (2006). Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa.
- Spengler, J. O. (2015). Physical literacy A global environmental scan.
- Storli, R. (2021). Children's Rough-and-Tumble Play in a Supportive Early Childhood Education and Care Environment. *Int J Environ Res Public Health*, 18(19). doi:10.3390/ijerph181910469
- Sum, R. K., Ha, A. S., Cheng, C. F., Chung, P. K., Yiu, K. T., Kuo, C. C., . . . Wang, F. J. (2016). Construction and Validation of a Perceived Physical Literacy Instrument for Physical Education Teachers. *PLoS One*, 11(5), e0155610. doi:10.1371/journal.pone.0155610
- Tannock, M. T. (2007). Rough and Tumble Play: An Investigation of the Perceptions of Educators and Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 357-361. doi:10.1007/s10643-007-0196-1

- Taplin, L. (2013). Physical Literacy: A journey, not a destination. *International Physical Literacy Conference*.
- Uchoga, L. A. R., & Altmann, H. (2016). Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2), 163-170. doi:10.1016/j.rbce.2015.11.006
- UNESCO. (2005). Education for All: Literacy for Life. *Paris: UNESCO*, p. 14.
- UNESCO. (2006). Education for all global monitoring report—Literacy for life. *Paris, France*.
- Walton-Fisette, J. L., Richards, K. A. R., Centeio, E. E., Pennington, T. R., & Hopper, T. (2019). Exploring Future Research in Physical Education: Espousing a Social Justice Perspective. *Res Q Exerc Sport*, 90(4), 440-451. doi:10.1080/02701367.2019.1615606
- Weinberg, B. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *The Journal of the International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE)*, 449.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). *Doing Gender* (Vol. Vol. 1, No. 2 (Jun., 1987)): Sage Publications, Inc.
- Whitehead, M. (2006). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. doi:10.1080/1740898010060205
- Whitehead, M. (2010a). *The philosophical underpinning of the concept of physical literacy*. International Studies in Physical Education and Youth Sport: Routledge.
- Whitehead, M. (2010b). Physical Literacy throughout the Lifecourse. *Routledge*, 43.
- Young, L., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2019). Physical literacy: a concept analysis. *Sport, Education and Society*, 25(8), 946-959. doi:10.1080/13573322.2019.1677586

IX. ANEXOS

Anexo I – Guião do estudo com as crianças

Guião do estudo com as crianças

A análise qualitativa vai ser realizada através de entrevistas às crianças. Serão utilizados os métodos de desenho e discussão sobre o mesmo para adquirir a informação necessária para a investigação.

O momento da realização do desenho será concretizado em tempo de brincadeira livre no exterior (recreio), analisando o que as crianças fazem, onde se encontram e com quem brincam e a que brincam.

Abordagem com as crianças:

(Colocar o áudio a gravar a partir da primeira interação com as crianças/fazer um portefólio com toda a dinâmica/conversa)

- Olá, sou a Rita e vocês como se chamam? (Perguntar um a um e apontar os nomes. Só estarão as iniciais na tese.)

(Utilizar uma sala de brincadeira/arte ou ao ar livre para a realização dos desenhos. Colocar diversos lápis de cor numa mesa à disposição de cada um/uma e várias folhas brancas)

- Quem é que gosta de desenhar?

“eu gosto” - Boa! Vamos fazer um jogo com desenhos.

“não gosto” - Não gostas? Porquê? Tenho um jogo tão divertido para fazermos juntos. Vai ser mesmo divertido, vais ver.

- Gostam do recreio? (dar tempo de resposta e distribuir materiais)

- Então agora quero que desenhem o que fazem no recreio da escola, com quem brincam e ao que brincam. Podem desenhar o que quiserem e quem quiserem.

- Todos tem papel e lápis? Têm o tempo que quiserem, usem as cores todas à vontade.

Elogiar desenhos “Que bonito que está a ficar”

Vamos ver os desenhos?

- Então, quem quer começar? x explica o que está no teu desenho.

- O que gostas mais de fazer no recreio?

- Gostas sempre de jogar e correr na altura do recreio?

- Tem telemóveis? Costumam utilizar os telemóveis no recreio?

- Brincas com quem?

- Não gostas de brincar com as outras meninas e meninos?

- Porque não jogas/brincas a isto? Não gostas de brincar/jogar a isto?

- Gostas de jogar futebol com o x?

- Se pudesses o que fazias no tempo de recreio?

- Quem joga contigo a isto? E as meninas não jogam? Mas e se quiserem jogar?

- Utilizar uma história para dar contexto: e se estiverem todos a jogar e a x quiser jogar com vocês? Pode jogar? Acham que ela não sabe jogar?

Expressões a utilizar:

- Hum; Boa; “dizer que sim com a cabeça”; Concordar.
- A sério?
- Conta-me mais sobre isso.
- Diz-me mais sobre isso.
- Que interessante.
- Que fixe, podes-me falar mais disso. Eu quero muito saber.
- A tua resposta/opinião é muito importante para mim.
- Quero muito saber o que achas sobre isso.
- Não sabia, gostava muito de saber a tua opinião sobre isso.
- Tens tempo para falar sobre isso, eu espero até saberes o que queres dizer. / Eu espero até estares pronto/a.
- Apelar ao storytelling: Conta como isso aconteceu. / Queremos ouvir a tua história.

Obrigada por me mostrarem e explicarem os vossos desenhos.

Anexo II – Guião do estudo com os/as educadores/as

Guião do estudo com os/as educadores/as

No estudo qualitativo com os/as educadores/as, irá ser realizada uma entrevista, com o objetivo de recolher informações sobre o conhecimento relativo ao conceito de literacia física, informações sobre o tempo ativo das crianças, se praticam exercício físico programado na educação pré-escolar, o incentivo ao tempo ativo dado pelos educadores, bem como, compreender as perspetivas, opiniões, estereótipos e atitudes dos/as educadores/as perante o género. A entrevista será realizada através de perguntas abertas.

Abordagem com o/a educador/a:

Inicialmente iremos informar o entrevistado da temática e objetivo da investigação, sublinhar a importância da sua participação para a realização da investigação e desenvolver um clima de confiança e empatia.

Explicação: O principal objetivo da dissertação basear-se-á na importância da literacia física na vida ativa das crianças e os impactos culturais e sociais de género na literacia física das crianças, abordando o conhecimento e opinião tanto das crianças como dos seus respetivos agentes educativos.

- Recolher os dados do entrevistado (nome/idade/experiência profissional).

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é a sua formação atual?
4. E experiência profissional?
5. Há quanto tempo trabalha com o grupo/turma?

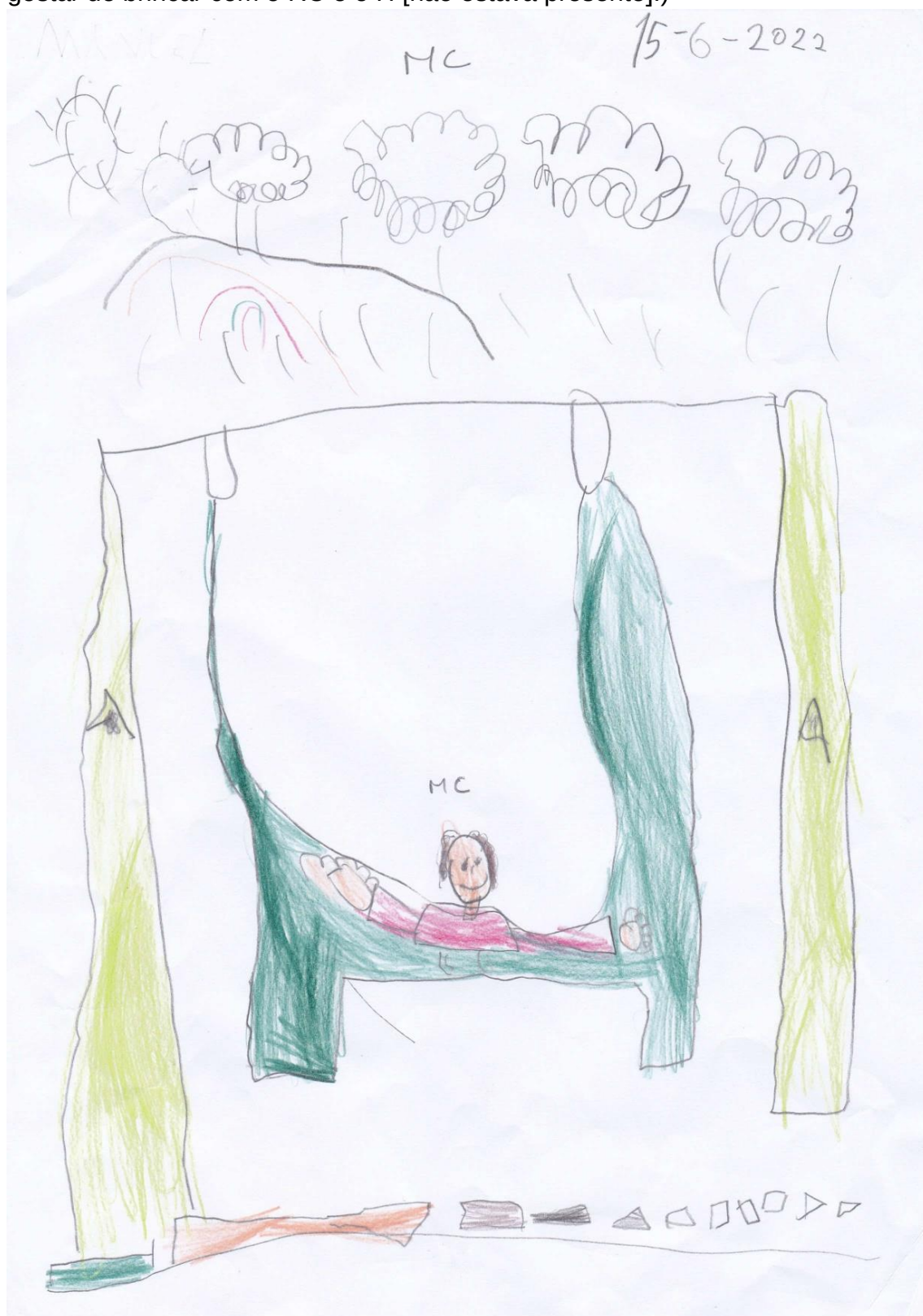
Questionário para os/as educadores/as:

1. O que as crianças costumam fazer na hora do recreio?
2. Existe algum tempo destinado à atividade física programada durante a semana?
3. Como classificaria as crianças relativamente às suas habilidades motoras/coordenação?
4. Que atividades são mais procuradas pelas crianças no recreio?
5. De que forma se costumam distribuir as crianças no espaço de recreio?
6. Porque é que acha que isso acontece?
7. Há quem entenda que as crianças no recreio tendem a desenvolver brincadeiras e atividades muito condicionadas pelas questões de género, pelo facto de serem meninas ou meninos. Qual a sua opinião sobre isso?
8. Qual a sua opinião relativamente ao impacto que a motivação e confiança das crianças influencia as suas escolhas de jogos, brincadeiras e atividades físicas?
9. O que é feito para incentivar à igualdade de género na escola? Qual a sua opinião sobre isso?

Anexo III – DC (Poderá observar-se o desenho do DC, que mostra este a andar de baloiço sozinho. Ele referiu que também gosta de brincar à apanhada e costuma brincar com o D [não estava presente], o MC, o VS, a LS e o RP.)



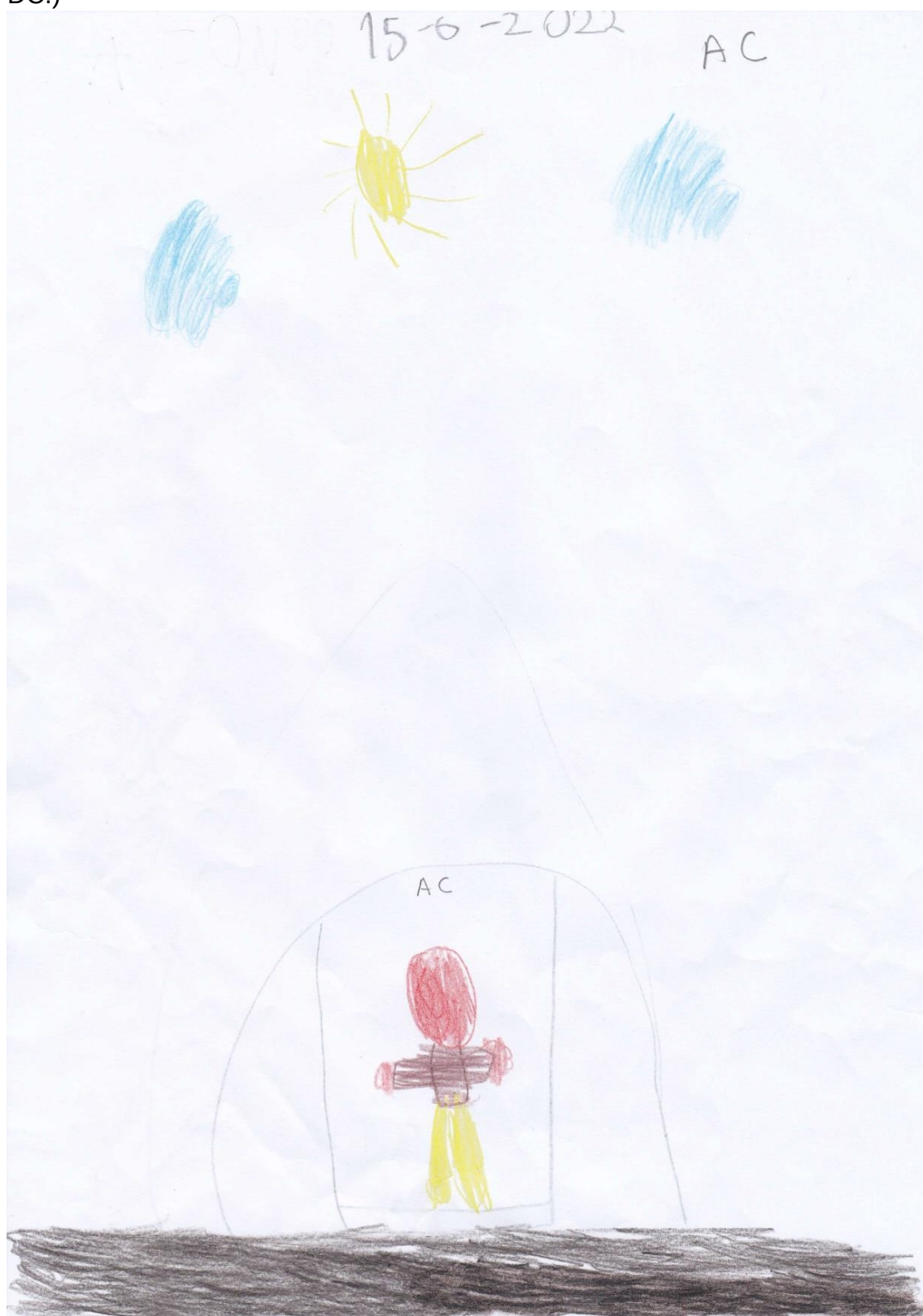
Anexo IV – MC (Poderá observar-se o desenho do MC, que mostra este a andar de baloiço sozinho. Referiu que desenhou o arco iris porque gosta muito. Diz gostar de brincar com o RC e o H [não estava presente].)



Anexo V – JM (Poderá observar-se o desenho da JM, que mostra esta a andar de baloiço sozinha. Diz brincar com a I e a M [não estavam presentes]. Referiu que gostava de brincar às escolas com a I [não estava presente].)



Anexo VI – AC (Poderá observar-se o desenho do AC, que mostra este a andar de baloiço sozinho. Diz gostar de jogar à apanhada com o mesmo grupo que o DC.)



Anexo VII – LS (Poderá observar-se o desenho da LS, que mostra esta a andar de baloiço e a jogar às escondidas. Mostrou interesse em brincar com grupo todo de meninos.)



Anexo VIII – DF (Poderá observar-se o desenho do DF, que mostra este a andar de baloiço, de escorrega e a brincar com legos. Referiu que gostava de brincar com a B [não estava presente].)



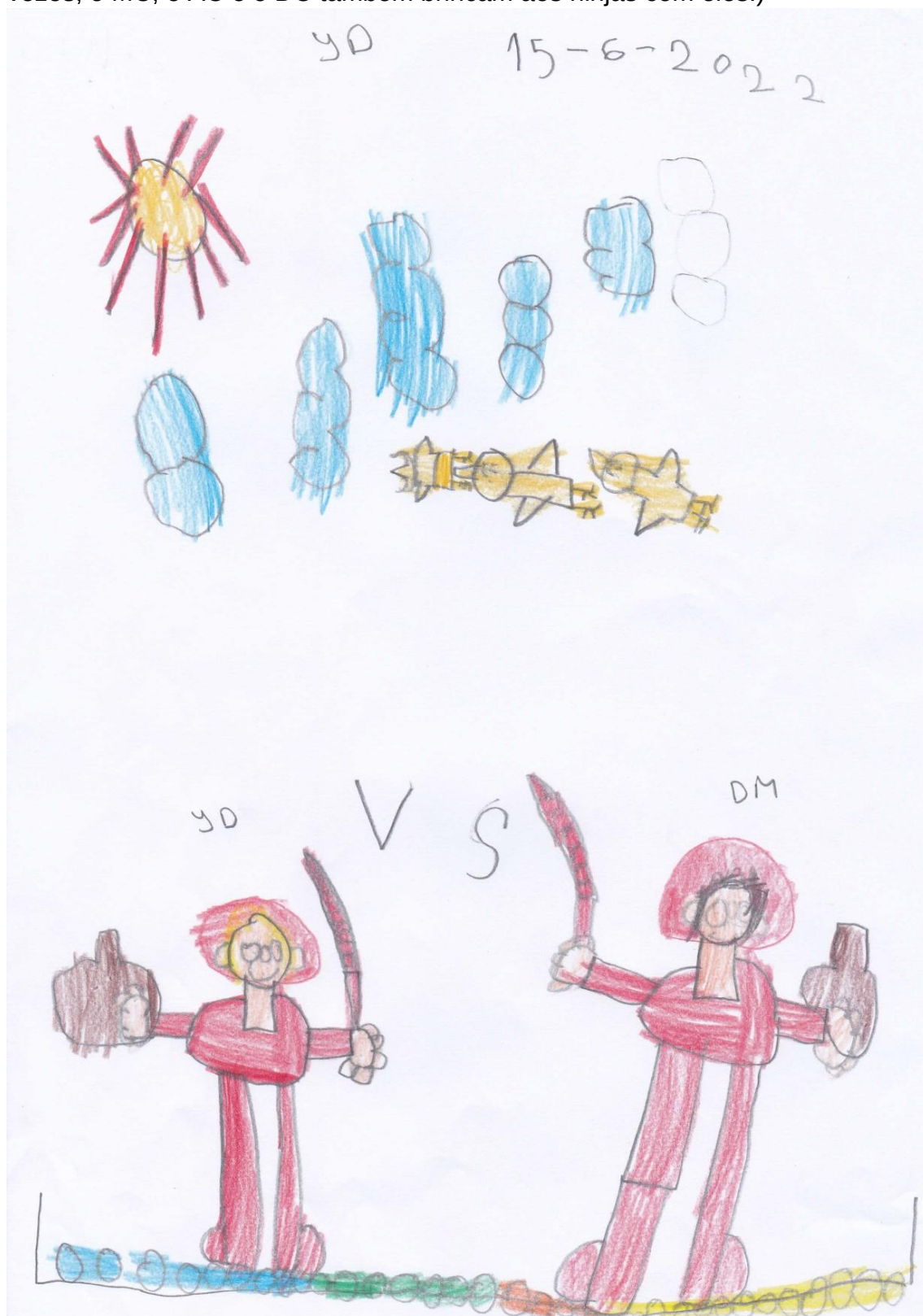
Anexo IX – TC (Poderá observar-se o desenho do TC, que mostra o amigo MN a andar no balanço, o amigo MC debaixo do escorrega e o TC a andar no escorrega. Referiu que estão os três a jogar à apanhada.)



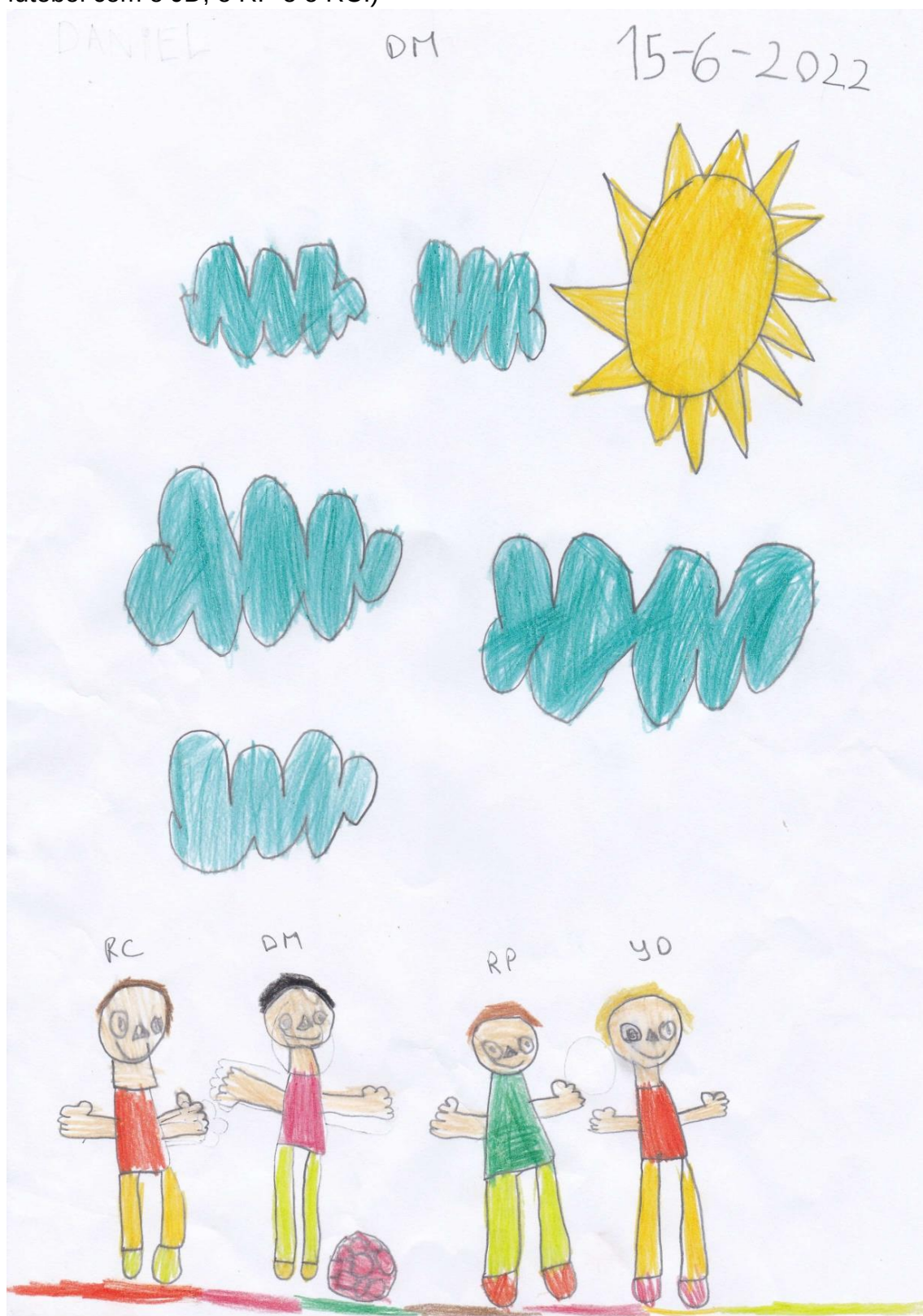
Anexo X – MN (Poderá observar-se o desenho do MN, que mostra este a andar de baloiço e o amigo TC à espera pela sua vez de andar a seguir. Também desenhou o MC que está a jogar às escondidas.)



Anexo XI – JD (Poderá observar-se o desenho do JD, que mostra uma batalha entre o JD e o DM, eles dizem que gostam de brincar aos ninjas. Refere que, às vezes, o MC, o AC e o DC também brincam aos ninjas com eles.)



Anexo XII – DM (Poderá observar-se o desenho do DM, que mostra este a jogar futebol com o JD, o RP e o RC.)



Anexo XIII – EA (Poderá observar-se o desenho do EA, que mostra este a andar no escorrega sozinho. Disse gostar de brincar às escondidas.)



Anexo XIV – RC (Poderá observar-se o desenho do RC, que mostra este a jogar à bola com o DM.)



Anexo XV – RP (Poderá observar-se o desenho do RP que fez 2 desenhos, na frente e verso da folha. O primeiro desenho mostra o RP a jogar à bola com o RC e o segundo desenho mostra a zona do escorrega, onde ele gosta de brincar.)



Anexo XVI – VF (Poderá observar-se o desenho do VF, onde apresenta muitos meninos a brincar juntos na zona do baloiço e escorrega. Estão no desenho o VF, o DC, o JD, o RC e o DM.)

