U.PORTO

MESTRADO EM PSICOLOGIA

Atividades lúdicas de movimento em educação pré-escolar: A voz de crianças e educadoras

Carina Alexandra Cunha Rodrigues

M

2026

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

ATIVIDADES LÚDICAS DE MOVIMENTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A VOZ DE CRIANÇAS E EDUCADORAS

Carina Alexandra Cunha Rodrigues

Outubro de 2026

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Teresa Leal*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Sem prejuízo do disposto anteriormente, a autora declara que recorreu a ferramentas de inteligência artificial para a preparação de materiais utilizados no Estudo 1. Adicionalmente, a ferramenta foi utilizada para sintetizar o texto, a fim de cumprir o limite de palavras estabelecido. O recurso a estas ferramentas limitou-se aos usos descritos, mantendo-se as ideias, a análise, a interpretação dos resultados, a elaboração científica e a redação inicial da dissertação integralmente da responsabilidade da autora.

Agradecimentos

2026 trouxe-me o encerramento de vários ciclos, mas também o início de uma jornada que promete a felicidade pela qual sempre ansiei. Finda esta etapa tão importante da minha vida, agradeço a todos aqueles que tiveram um papel preponderante no sucesso deste capítulo.

Professora Doutora Teresa Leal. Existe uma honra muito grande em ser aluna de uma faculdade com profissionais que dão o seu máximo todos os dias para tornar a Psicologia num lugar melhor. Desde cedo, a Professora mostrou que entrega também o seu coração. Mais do que as horas que me cedeu, o meu muito obrigada pelas palavras sábias, conselhos, conhecimentos transmitidos e, acima de tudo, pela confiança depositada. (*E também pelos momentos em que me mandou ter juízo!*) Ter ficado sob a sua orientação foi uma oportunidade que se autoconfirmou como certa desde o primeiro momento e que moldará por completo a profissional que serei a partir daqui.

À Professora Doutora Isabel Macedo Pinto, pela sua participação no início deste trabalho. As suas ideias são marcadas pelo conhecimento que somente aqueles com a sua experiência e dedicação se dignam a alcançar. Sem os seus contributos, não teria conseguido um resultado do qual me orgulho tanto. O meu obrigada pela sua presença.

Às educadoras de infância da instituição aqui representada, o meu agradecimento pelo acolhimento e conhecimentos transmitidos ao longo de todo este ano, especialmente nos momentos de partilha que possibilitaram a produção deste trabalho.

Aos colegas de faculdade, à turma de Educação e Desenvolvimento Humano e aos meus *Psicologues com Educação*. Cada um de vocês contribuiu de forma significativa para a minha trajetória. Obrigada pelas vossas ideias e palavras de conforto nos momentos mais difíceis.

Aos meus companheiros de orientação, Rita F., Rita M. e Gabriel. Conseguimos superar esta etapa juntos e tenho muito orgulho do nosso percurso até aqui, mas também tive muita sorte por termos caminhado lado a lado.

Às minhas amigas Ana, Márcia e Francisca, comigo desde o dia um. Mais do que a companhia no dia a dia, guardo no coração os risos que faziam doer a barriga, os conselhos certeiros nos momentos em que mais precisava, os almoços e amigos secretos que se tornaram numa tradição tão especial. Cada uma de vocês tem mérito na minha jornada.

Aos meus avós paternos, que me acompanharam sempre de forma tão próxima e cuidada, transmitindo o vosso amor nos mais ínfimos detalhes. A minha infância foi

infinitamente mais feliz na vossa companhia e o meu percurso nos últimos cinco anos mais fácil por vos ter na minha vida. Que o vosso amor fique imortalizado na realização deste trabalho.

Aos meus pais e irmã mais nova, as pessoas mais importantes da minha vida, e ao nosso cãozinho Bull. Acompanharam diariamente as minhas frustrações, o meu cansaço, as lágrimas que tantas vezes teimaram em cair nos momentos mais difíceis. Mas, mais do que isso, asseguraram que os dias felizes se sobrepusessem aos desafios que tive de enfrentar, dentro e fora deste percurso que agora termina. Comemoraram comigo todas as vitórias e relembraram-me de que podia, e devia, ter orgulho em mim mesma. Amo-vos de coração e alma. O fim desta jornada, dedico especialmente a vocês.

A todos os familiares, amigos e colegas não diretamente mencionados, não me esqueço de vocês. De uma forma ou de outra, possibilitaram-me percorrer este caminho de forma mais leve e rodeada de pessoas que me fazem feliz.

Por fim, mas definitivamente não menos importante, aos alunos com quem contactei durante o meu estágio curricular, nomeadamente aqueles que construíram este trabalho ao meu lado. A minha mais profunda gratidão. É por vocês, crianças, que me esforço todos os dias para ser alguém melhor e uma profissional mais completa. Será sempre por vocês.

Resumo

A presente investigação explora as perspetivas de crianças em idade pré-escolar e das suas educadoras de infância sobre atividades lúdicas de movimento. Para tal, foram realizados dois estudos complementares.

O primeiro estudo procurou compreender, a partir do ponto de vista de dezoito crianças, as suas perspetivas sobre as oportunidades de participação em atividades lúdicas de movimento. Através de entrevistas estruturadas, ancoradas em imagens geradas por inteligência artificial, foi possível perceber quais as suas preferências e que elementos mais valorizam nos momentos em que se envolvem em atividades lúdicas.

O segundo estudo focou-se na perspetiva das educadoras de infância destas crianças e teve como objetivo explorar as suas ideias relativamente ao movimento e à forma como este é promovido nas rotinas do pré-escolar. Foi realizado um grupo focal que permitiu identificar, nas suas conceções, quais os contributos do movimento para o desenvolvimento global, a forma como ele é promovido nas suas salas e os desafios percecionados face à realização destas atividades.

Os resultados sublinham que as crianças preferem espaços equipados e com materiais diversificados, valorizando-os mais do que outras variáveis como a organização social da brincadeira e a presença (ou ausência) do adulto. As educadoras reconhecem o movimento como base do desenvolvimento global, mas apontam desafios à sua promoção, como as preocupações dos pais com a sujidade e a segurança, e discutem a forma como as suas decisões podem tanto promover como limitar o movimento.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas de Movimento, Qualidade, Participação, Perspetivas das Crianças, Perspetivas das Educadoras de Infância.

Abstract

The present research explores the perspectives of preschool-aged children and their early childhood educators on movement play activities. Accordingly, two complementary studies were conducted.

The first study sought to understand, from the point of view of eighteen children, their perspectives on opportunities to participate in movement play activities. Through structured interviews, based on artificial intelligence generated images, it was possible to identify their preferences and the elements they value the most when engaging in play activities.

The second study focused on the perspectives of these children's early childhood educators and aimed to explore their ideas regarding movement and how it is promoted in preschool routines. A focus group was conducted, which made it possible to identify, in the educators' perspectives, the contributions of movement to overall development, the ways in which it is promoted in their classrooms, and the challenges perceived in carrying out these activities.

The results highlight that children prefer equipped spaces with diverse materials, valuing them more than other variables such as the social organization of play and the presence (or absence) of the adult. The educators recognize movement as the foundation of overall development, but point to challenges in promoting it, such as parents' concerns about dirt and safety, and discuss how their own decisions can both promote and limit movement.

Keywords: Movement Play Activities, Quality, Participation, Children's Perspectives, Early Childhood Educators' Perspectives.

Índice

1. Introdução 1
2. Enquadramento Metodológico 3
3. Estudo 1: As perspetivas das crianças 4
   3.1. Objetivos do estudo 4
   3.2. Participantes 4
   3.3. Materiais 4
   3.4. Entrevistas 5
   3.5. Procedimento de recolha de dados 6
   3.6. Procedimento de análise de dados 6
   3.7. Resultados 7
      3.7.1. As respostas das crianças 7
      3.7.2. As justificações emergentes nos discursos das crianças 10
   3.8. Discussão 12
4. Estudo 2: As perspetivas das educadoras de infância 16
   4.1. Objetivos do estudo 16
   4.2. Participantes 16
   4.3. Grupo Focal 16
   4.4. Procedimento de recolha de dados 17
   4.5. Procedimento de análise de dados 17
   4.6. Resultados 17
   4.7. Discussão 22
5. Discussão Integrada 27
6. Conclusão 29
7. Limitações, recomendações para estudos futuros e implicações para a prática 30
8. Referências bibliográficas 32
9. Apêndices 38

Índice de Quadros

Quadro 1. Descrição das díades de imagens 5
Quadro 2. Frequência de respostas das crianças por escolha e género 7
Quadro 3. Elementos mais mencionados pelas crianças e respetiva frequência..... 11
Quadro 4. Natureza das atividades mencionadas pelas crianças 12
Quadro 5. Sistema de categorias e subcategorias 18

Índice de Apêndices

Apêndice A. Imagens-Estímulo utilizadas nas Entrevistas com as Crianças 38
Apêndice B. Guião Estruturado da Entrevista com as Crianças..... 45
Apêndice C. Autorização entregue à Diretora do Agrupamento de Escolas..... 47
Apêndice D. Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação..... 50
Apêndice E. Consentimento Informado entregue às Educadoras de Infância 51
Apêndice F. Guião do Grupo Focal realizado com as Educadoras de Infância 52

1. Introdução

A educação pré-escolar é um contexto privilegiado para o desenvolvimento infantil, assumindo um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, na integração em sociedade e na promoção da igualdade de oportunidades, e atua como uma base segura que permite às crianças explorarem-se a si mesmas e ao mundo que as rodeia (Gilligan, 1998). As competências trabalhadas ao longo do percurso escolar vão além das académicas, e são promovidas por atividades lúdicas fundamentais para o desenvolvimento físico, social, emocional, cultural e cognitivo (Marques *et al.*, 2020). O desenvolvimento infantil é um processo holístico e dinâmico, no qual a brincadeira assume um papel central, sendo uma das principais atividades da infância: através dela, a criança aprende a conhecer o mundo, a si própria e aos outros (An & Libertus, 2025). Segundo os mesmos autores, brincar permite uma complexificação constante do desenvolvimento, pois é ao brincar que a criança exercita linguagem, imaginação, criatividade, regulação emocional, competências sociais e movimento.

No contexto atual, o comportamento sedentário tem vindo a aumentar entre a população infantil, comprometendo não somente o bem-estar físico das crianças, mas também a sua saúde emocional, mental e social (World Health Organization, 2019). A este padrão, junta-se a elevada prevalência de sobrepeso e obesidade infantis (Valente *et al.*, 2024), o que torna este um problema que carece de atenção, e evidencia a importância de criar oportunidades de movimento significativas e prazerosas, integradas nas rotinas diárias, especialmente em contextos educativos. Contudo, An e Libertus (2025) referem que a dimensão do movimento tem recebido, nos últimos anos, menor atenção, apesar de ser igualmente importante para o desenvolvimento.

Sendo os contextos educativos um lugar privilegiado para promover o movimento, importa avaliar a qualidade desses contextos, tema que ganhou relevância nas últimas décadas pelo seu impacto inegável no desenvolvimento infantil (Leal *et al.*, 2009). Zaslow *et al.* (2016) procuraram perceber de que modo diferentes níveis e características de qualidade se relacionam com o desenvolvimento infantil, distinguindo três tipos de medidas: a *Qualidade Global*, que contempla as interações, as características físicas do ambiente, as atividades e as rotinas; a *Qualidade das Interações*, centrada nos aspetos instrucionais e emocionais da interação entre professores e crianças; e a *Qualidade Específica de Domínio*, que avalia a qualidade da instrução e da estimulação em áreas específicas de aprendizagem. Os resultados sugerem que a

qualidade dos contextos de educação pré-escolar se associa ao desenvolvimento infantil, nomeadamente na linguagem, literacia e matemática, sendo esta relação mais consistente nas medidas específicas de qualidade, particularmente nas interações professor-criança e nos domínios específicos de aprendizagem.

Katz, em Katz *et al.* (1998), aborda a qualidade sob outro prisma. Segundo a autora, grande parte da literatura tende a analisá-la do ponto de vista dos adultos responsáveis, pelo que propõe cinco perspetivas para avaliar a qualidade de programas de educação pré-escolar. A *Perspetiva Orientada de Cima para Baixo* centra-se na visão dos adultos responsáveis pela implementação ou aprovação dos programas; a *Orientada de Baixo para Cima*, na forma como a criança perspetiva o contexto; a *Exterior-Interna ao Programa*, na perceção das famílias; a *Interior ao Programa*, na visão dos profissionais, nomeadamente educadores de infância; e a *Exterior*, na forma como o programa responde às necessidades da comunidade e da sociedade. Para o presente estudo, destacam-se as perspetivas *Orientada de Baixo para Cima* e *Interior ao Programa*. A primeira considera as experiências subjetivas das crianças determinantes para a qualidade, valorizando o seu sentimento de integração, aceitação e compreensão pelos adultos, bem como o seu envolvimento intelectual e interesse pelas atividades. A segunda, assenta na ideia de que um contexto de qualidade para as crianças pressupõe condições favoráveis aos profissionais que nele trabalham (Katz *et al.*, 1998).

Este enquadramento mostra que diferentes agentes participam nos processos de decisão e que, por isso, importa ouvi-los na primeira pessoa. Promover a qualidade implica proporcionar a participação das crianças e dos profissionais que vivenciam o contexto. Neste sentido, o artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (Fundação das Nações Unidas para a Infância, s.d.) garante o direito à participação infantil, assegurando que as crianças sejam ouvidas em todos os assuntos que lhes dizem respeito. Respeitando esta premissa, Lundy (2007) propõe um modelo de conceptualização da participação infantil com *quatro dimensões* interdependentes, que procura garantir que as perspetivas das crianças não sejam apenas expressas e ouvidas, mas efetivamente consideradas nos processos de decisão (Correia *et al.*, 2022). A dimensão do *Espaço* pressupõe a criação de oportunidades para que as crianças expressem as suas opiniões, cabendo aos adultos facilitar essa participação. A *Voz* diz respeito à possibilidade de as crianças explorarem e comunicarem livremente as suas perspetivas, independentemente do nível de maturidade. A *Audiência* implica que essas opiniões sejam verdadeiramente escutadas por pessoas com poder de decisão, capazes de agir em função dos interesses das crianças. Por fim, a *Influência* pressupõe que a participação ultrapasse o ato de ouvir, implicando a consideração

e incorporação das opiniões nos processos de decisão e garantia de feedback acerca do impacto das contribuições (Lundy, 2007).

Em suma, a qualidade das experiências proporcionadas às crianças não depende exclusivamente das características físicas dos espaços educativos, sendo também influenciada pelas relações estabelecidas e pelas perspetivas das crianças e dos profissionais que as acompanham diariamente. O conceito de participação é, assim, entendido de forma ampla, fornecendo essa oportunidade às crianças e aos educadores de infância que com elas constroem um contexto de maior qualidade. É neste enquadramento que o presente estudo se propõe a explorar e compreender as perspetivas de crianças em idade pré-escolar e das respetivas educadoras acerca da qualidade dos contextos educativos, particularmente no que diz respeito às oportunidades proporcionadas para o movimento e para o desenvolvimento de atividades lúdicas que o integrem e promovam.

2. Enquadramento Metodológico

Este estudo, de cariz exploratório, foi desenvolvido numa instituição escolar pública da Região Norte de Portugal, que dispõe de espaços amplos e diversificados, incluindo recreios exteriores bem equipados com materiais lúdicos. O local foi escolhido por ter constituído o contexto de estágio no presente ano letivo, o que facilitou o acesso a informações relevantes e um contacto mais próximo com os participantes do estudo.

Optou-se por uma metodologia qualitativa que, segundo Lim (2025), valoriza a riqueza dos contributos, as experiências dos participantes e a subjetividade como fonte de informação. Esta opção está também em linha com Santos *et al.* (2025), que indicam que o contexto escolar exige uma abordagem mais humanizada e holística, que valorize as singularidades dos sujeitos e a diversidade de experiências.

Num momento inicial, foram entrevistadas crianças em idade pré-escolar (Estudo 1). Contudo, mostrou-se necessário complementar essa informação com a perspetiva de outros agentes educativos, emergindo assim o Estudo 2 com educadoras de infância.

3. Estudo 1: As perspetivas das crianças

3.1. Objetivos do estudo

No primeiro estudo, estabeleceu-se como objetivo geral: Ouvir e explorar a perspetiva das crianças em idade pré-escolar no que diz respeito às oportunidades de participação em atividades lúdicas de movimento (ALM). Mais especificamente, procura-se:

a) Explorar as preferências das crianças sobre os espaços e materiais disponíveis para as atividades lúdicas de movimento;
b) Analisar a perceção das crianças sobre o papel dos adultos (educadoras de infância) nas suas experiências de movimento.

3.2. Participantes

A amostra é constituída por 18 crianças ($n_{feminino} = 11$; $n_{masculino} = 7$) com 5 anos de idade que frequentam a mesma escola, apesar de se encontrarem distribuídas por seis salas distintas. Todas estas crianças encontram-se abrangidas pelo estatuto condicional (perfazem 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro de 2026), critério definido para evitar a sobreposição com outro estudo a decorrer na instituição.

3.3. Materiais

A 28 de novembro de 2025, realizou-se uma observação informal de cerca de 20 minutos no recreio exterior, que permitiu conhecer a organização espacial e social das brincadeiras e os materiais existentes. Estes dados permitiram avançar para a preparação dos materiais.

Numa primeira versão, foram selecionados dois grupos de fotografias ilustrativas de equipamentos e contextos de brincadeira: o primeiro, de bancos de imagens *online*, e o segundo, de fotografias tiradas pela investigadora na própria instituição. Estas imagens tinham como propósito ancorar a realização de breves entrevistas, que consistiam em permitir à criança escolher, de entre a totalidade das imagens, aquelas que seriam da sua preferência. O teste-piloto, no dia 19 de janeiro de 2026, com duas crianças que não constam da amostra, mostrou a necessidade de repensar a abordagem. A apresentação de todas as imagens em simultâneo, acompanhada pela questão "*De quais gostas mais?*", mostrou-se demasiado dispersiva para as crianças, pela quantidade de materiais e pela falta de contrastes estruturados que permitissem

uma recolha de informação coerente e sequencial face às preferências dos participantes. Estas imagens acabavam também por não responder diretamente aos objetivos definidos.

O teste-piloto evidenciou, portanto, a necessidade de uma metodologia que desse maior estrutura às crianças para explorar as suas perspetivas sobre características de brincadeiras de movimento, preenchendo assim uma lacuna na literatura, que nem sempre lhes oferece oportunidade de usarem a sua voz e expressarem as suas opiniões. Respeitando este propósito, foram geradas 14 imagens através de uma ferramenta de Inteligência Artificial, o *ChatGPT*, que estabelecem contrastes claros e com elementos comparativos equivalentes. Estas apresentavam diferentes possibilidades de envolvimento em atividades lúdicas, permitindo explorar as preferências das crianças relativamente às características físicas dos espaços, aos materiais disponíveis, à organização social das brincadeiras, ao envolvimento do adulto (em particular, da educadora de infância) e ao efeito das condições meteorológicas nessas preferências. As imagens encontram-se no Apêndice A e as respetivas díades estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1

Descrição das díades de imagens

Díade	Descrição da imagem 1	Descrição da imagem 2
1	Um espaço amplo, com relvado, e sem equipamentos.	Um espaço mais circunscrito, mas com equipamentos disponíveis.
2	Um parque equipado, rodeado por elementos naturais, como terra e árvores.	Um parque igualmente equipado, rodeado por prédios e outros elementos citadinos.
3	Um espaço exterior equipado.	Um espaço interior equipado com materiais equivalentes.
4	Atividades focadas no movimento.	Atividades que envolvem a motricidade fina.
5	Envolvimento da educadora na brincadeira.	Brincadeiras com os pares, sem envolvimento da educadora.
6	Brincadeiras em díade.	Brincadeiras em grande grupo.
7	Brincar no exterior quando chove.	Brincar no interior quando chove.

3.4. Entrevistas

Considerou-se que a entrevista estruturada seria a mais adequada, por permitir obter respostas objetivas e estabelecer comparações imediatas entre as perspetivas das diferentes crianças. O guião (Apêndice B) contemplou variáveis de estrutura e de processo, em

consonância com os indicadores de qualidade defendidos por alguns autores citados em Leal *et al.* (2009), explorando a preferência das crianças face à natureza dos espaços, às atividades lúdicas e à organização social da brincadeira. As entrevistas consistiram na apresentação sequencial das díades de imagens, acompanhada pela questão: "*Há crianças que gostam mais de [descrição da imagem 1]. Há crianças que gostam mais de [descrição da imagem 2]. E tu?*". A criança escolhia a imagem da sua preferência e justificava a decisão, procedimento que foi repetido para todas as díades.

3.5. Procedimento de recolha de dados

Numa fase inicial, o estudo e os respetivos objetivos foram apresentados à Diretora do Agrupamento, que concedeu autorização para a recolha de dados (Apêndice C). Seguidamente, os objetivos foram também apresentados à Coordenadora de educação pré-escolar e às educadoras das crianças, e obtidos os consentimentos informados dos encarregados de educação (Apêndice D).

Todas as entrevistas respeitaram as seguintes fases: apresentação, à criança, da temática do estudo e da tarefa, obtenção do seu assentimento informado em formato oral, recolha de dados e, no final, reforço positivo através da entrega de um autocolante.

A primeira entrevista realizou-se a 16 de março de 2026 e as restantes ocorreram até 22 de maio do mesmo ano. Estas ocorreram, de forma alternada e mediante a disponibilidade dos espaços, numa sala de apoio da instituição e no gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação. O primeiro local apresentava alguns elementos distratores e nem sempre era silencioso. As entrevistas tiveram uma duração média de 10 minutos (mínimo de 6:31 e máximo de 14:45).

3.6. Procedimento de análise de dados

Numa primeira fase, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas, de modo a imergir nas perspetivas das crianças e começar a relacioná-las com os objetivos definidos. As primeiras leituras permitiram comparar as respostas dos participantes, identificar as suas preferências face ao envolvimento em ALM e traçar a distribuição das respostas por género.

Durante este processo, a riqueza e a diversidade de justificações das crianças face às suas escolhas suscitaram um olhar mais aprofundado sobre o conteúdo dos seus discursos, dando origem a uma análise de conteúdo, seguindo os procedimentos de Bardin (1977). Descurando, por momentos, as escolhas face aos contrastes de imagens, e atentando antes à

globalidade das respostas das crianças, emergiram aspetos transversais que revelaram verdadeiramente aquilo que elas mais valorizam nas oportunidades de envolvimento em ALM.

Na secção seguinte, apresentam-se os resultados de ambas as etapas, começando por perceber quais os cenários que as crianças preferem quando contrastadas com as díades de imagens, e, posteriormente, as justificações mais prevalentes no seu discurso.

3.7. Resultados

3.7.1. As respostas das crianças

O Quadro 2 contempla as escolhas das crianças perante cada díade de imagens e a distribuição das respostas por género, que deve ser considerada com cautela, dado que a amostra contém mais crianças do sexo feminino do que do sexo masculino. A descrição das categorias, com excertos ilustrativos, é apresentada de seguida.

Quadro 2

Frequência de respostas das crianças por escolha e género

Díade de Imagens	Imagem	Frequência
1	Espaço Amplo	$n_{feminino} = 1$
		$n_{masculino} = 3$
		$n_{total} = 4$
	Espaço Equipado	$n_{feminino} = 10$
		$n_{masculino} = 4$
		$n_{total} = 14$
2	Parque Natural	$n_{feminino} = 0$
		$n_{masculino} = 1$
		$n_{total} = 1$
	Parque Citadino	$n_{feminino} = 9$
		$n_{masculino} = 4$
		$n_{total} = 13$
	Ambas as Imagens	$n_{feminino} = 2$
		$n_{masculino} = 2$
		$n_{total} = 4$
3	Parque Exterior	$n_{feminino} = 7$
		$n_{masculino} = 3$
		$n_{total} = 10$
	Parque Interior	$n_{feminino} = 4$
		$n_{masculino} = 3$

		$n_{total} = 7$
	Ambas as Imagens	$n_{feminino} = 0$
		$n_{masculino} = 1$
		$n_{total} = 1$
4	Brincadeiras Ativas	$n_{feminino} = 4$
		$n_{masculino} = 6$
		$n_{total} = 10$
	Brincadeiras Sossegadas	$n_{feminino} = 7$
		$n_{masculino} = 1$
		$n_{total} = 8$
5	Com Envolvimento da Educadora	$n_{feminino} = 6$
		$n_{masculino} = 1$
		$n_{total} = 7$
	Sem Envolvimento da Educadora	$n_{feminino} = 5$
		$n_{masculino} = 6$
		$n_{total} = 11$
6	Brincar em Díade	$n_{feminino} = 6$
		$n_{masculino} = 3$
		$n_{total} = 9$
	Brincar em Grande Grupo	$n_{feminino} = 5$
		$n_{masculino} = 4$
		$n_{total} = 9$
7	Exterior com Chuva	$n_{feminino} = 0$
		$n_{masculino} = 3$
		$n_{total} = 3$
	Interior com Chuva	$n_{feminino} = 11$
		$n_{masculino} = 4$
		$n_{total} = 15$

Na díade 1, a maioria das crianças ($n_{total} = 14$) preferiu o parque equipado, com escorregas e baloiços, face ao espaço amplo e não estruturado. Estas crianças justificam a sua escolha tendo por base a existência de equipamentos e a diversidade de opções: P_1: "*Porque tem muitas coisas e eu gosto.*"; P_3: "*Tem muitas coisas giras.*" e P_{15}: "*Brincar com estas coisas!* [apontando para os equipamentos presentes na imagem]". Outras crianças ($n_{total} = 4$) optaram pelo campo aberto, enumerando as possibilidades de brincadeiras que poderiam realizar no espaço: P_6: "*É para eu fazer uma grande corrida.*"; P_8: "*Porque dá para jogar futebol.*" e P_{12}: "*Construir uma pista de Hotwheels, porque é grande aqui.*".

Na díade 2, a grande maioria das crianças preferiu o parque citadino ($n_{total} = 13$), por oposição ao parque natural, escolhido por uma só criança. A opção pelo parque citadino prende-se sobretudo com o medo de se sujar (P_1: "*Não gosto tanto das árvores porque depois posso sujar.*"), a existência de infraestruturas envolventes (P_8: "*Porque tem as casas.*"), os aracnídeos (P_9: "*Gosto deste porque não tem nenhuma aranha.*"), o desagrado por alguns elementos naturais (P_{16}: "*Porque não tem árvores.*") e o receio de se magoar (P_{14}: "*Porque assim eu podia tropeçar aqui.*"). Em contraste, P_7 optou pelo parque natural "*porque tem terra e eu gosto de brincar com terra*". Quatro crianças escolheram ambas as imagens, sem as distinguir: P_{18}: "*Mas as imagens são iguais…*".

Na díade 3, a maioria das crianças optaria por brincar no exterior ($n_{total} = 10$) por permitir usufruir do espaço de formas diversas: P_2: "*Gosto muito de ver o sol.*"; P_6: "*Lá fora tem carros e cordas de pular e mais meninos.*" e P_{10}: "*Dá para brincar a tudo.*". Sete crianças mostraram preferência pelo espaço interior: P_5: "*Porque tem sombra e não faz sol.*"; P_7: "*Porque tem mais coisas.*" e P_{11} "*Porque não molha os brinquedos.*". Uma das crianças indicou que gosta igualmente de ambos os cenários: P_3: "*É tudo muito divertido!*".

Na díade 4, a maioria das crianças escolheu as brincadeiras ativas ($n_{total} = 10$), enumerando as atividades preferidas e de que forma as organizam: P_3: "*Uau, eu adoro este. Saltar à corda, jogar jogos, jogar futebol, basket.*"; P_{13}: "*Eu adoro fazer ginástica à beira do parque.*" e P_{14}: "*Esta, porque posso pular à corda (…) eu faço um desafio com os meus amigos para puxar a corda.*". As restantes crianças ($n_{total} = 8$) mostraram preferência por brincadeiras mais serenas: P_2: "*Eu gosto de brincar aqui com os legos. Faço construções.*" e P_{11}: "*Porque estou sossegada a brincar.*".

Quanto à organização social da brincadeira, foram estabelecidos dois tipos de contraste. Na díade 5, a maioria das crianças mostrou preferência por brincar sem o envolvimento da educadora ($n_{total} = 11$): P_1: "*Porque eu gosto mais de estar assim, mais sossegadinha com a minha amiga.*"; P_9: "*Porque não gosto que a professora ajude.*"; P_{12}: "*Não queria brincar com ela.*" e P_{16}: "*Porque é mais divertido.*". Outras crianças ($n_{total} = 7$) optariam por envolvê-la, ainda que, segundo elas, isso nem sempre aconteça: P_{10}: "*Às vezes ela brinca muito. Quero pedir à educadora para brincar connosco.*"; P_{11}: "*Prefiro brincar com a professora S.*" e P_{14}: "*Eu gostava que ela brincasse comigo.*". Algumas crianças justificam a sua escolha tendo por base as brincadeiras que realizam com a educadora: P_2: "*Brinca com os legos comigo.*" e P_{14}: "*Eu adoro brincar com a professora aqui no escorrega e no baloiço.*".

Na díade 6, não existiram diferenças entre brincar em díade ou em grande grupo ($n_{total\ díade} = 9$; $n_{total\ grande\ grupo} = 9$). As crianças que preferem brincar em díade fazem menção aos melhores amigos e às atividades que praticam juntos: P_6: "*Nós jogamos futebol as duas com as mãos e damos chutos.*" e P_{17}: "*Brincar qualquer coisa com o R.*". As crianças que preferem brincar em grande grupo consideram essa condição mais divertida ou propícia a determinadas brincadeiras: P_7: "*Com mais meninos. Jogar à bola, fazer legos, brincar com areia.*" e P_{12}: "*É mais divertido se forem muitos.*".

Na díade 7, a grande maioria das crianças prefere brincar no interior quando chove ($n_{total} = 15$): P_5: "*Porque a chuva cai aqui e molha tudo.*" e P_{16}: "*Não gosto de saltar nas poças.*". Algumas crianças mencionam os equipamentos de chuva: P_4: "*Porque não estou equipada.*"; P_8: "*Não quero casaco.*" e P_{10}: "*Não tenho roupa para ir à rua.*". Outras crianças mencionam atividades alternativas a realizar no interior: P_1: "*Posso fazer treinos com o professor.*"; P_6: "*Aqui dentro fazemos brincadeiras de fingir.*" e P_{16}: "*Eu gosto de ler livros na sala.*". Contudo, três crianças mostraram preferência pela possibilidade de brincar na rua quando chove, justificando que adorariam brincar nas poças ou usar os equipamentos disponíveis: P_3: "*Eu adoro brincar nas poças!*" e P_{12}: "*Na rua era divertido. Com carros, escorrega.*".

No que respeita ao género, os rapazes desta amostra tendem a escolher mais o espaço amplo ($n_{masculino} = 3$), as brincadeiras ativas ($n_{masculino} = 6$) e brincar no exterior com chuva ($n_{masculino} = 3$) do que as raparigas. As raparigas tendem a preferir o parque equipado ($n_{feminino} = 10$), o parque citadino ($n_{feminino} = 9$), as brincadeiras menos ativas ($n_{feminino} = 7$), brincar em díade ($n_{feminino} = 6$), brincar com a educadora ($n_{feminino} = 6$) e brincar no interior quando chove ($n_{feminino} = 11$), em comparação com os rapazes. Estas tendências devem ser lidas com cautela, dado o desequilíbrio da amostra em termos de género.

3.7.2. As justificações emergentes nos discursos das crianças

Como referido, a análise inicial deu lugar a uma exploração mais aprofundada. Os Quadros 3 e 4 apresentam a frequência com que diferentes justificações emergem na totalidade do discurso dos participantes, evidenciando tanto os elementos que mais valorizam como os que as afastam dos cenários apresentados pelas imagens.

Quadro 3

Elementos mais mencionados pelas crianças e respetiva frequência

Caracterização dos Espaços	Frequência
Equipamentos/Brinquedos	30
Natureza (valência positiva e negativa)	10
Possibilidade de se Sujar	6
Presença de Outras Crianças	3
Questões Sonoras	2

A primeira categoria, *Caracterização dos Espaços*, reúne as preferências das crianças face ao local de brincadeira e aos aspetos que mais influenciam a sua escolha.

Equipamento/Brinquedos. A grande maioria das crianças valoriza de forma significativa a presença de equipamentos, materiais e brinquedos que guiem ou alicercem brincadeiras mais estruturadas: "*Eu gosto de ir para os baloiços e ir para aqui,* [para] *os escorregas.*"; "*Gosto de brincar neste carro.*" e "*Na sala* [porque] *tem muitos brinquedos.*".

Natureza. Muitas crianças referem que aspetos da natureza não são do seu agrado, justificando as suas escolhas com afirmações como: "*Não gosto de areia nos meus pés.*" e "*Gosto mais sem árvores.*". Os aracnídeos surgem também com valência negativa: "*Porque não tem nenhuma aranha.*". Uma minoria das crianças valoriza a existência de elementos naturais: "*Eu gosto de brincar com terra.*" e "*Gosto muito de ver o sol.*".

Possibilidade de se Sujar. As crianças preocupam-se com a possibilidade de se sujarem com terra ou areia, algo que limita a sua preferência por espaços naturais: "*Porque a terra às vezes suja as mãos.*" e "*Porque assim eu podia tropeçar aqui e cair nas folhas e ficava toda suja!*". Uma criança indica mesmo que não frequenta mais uma determinada zona do recreio porque "*Tem folhas no chão e tem terra, eu estava muito sujo.*".

Presença de Outras Crianças. Algumas crianças atribuem importância à presença dos pares na escolha do local, considerando-o mais (ou menos) divertido consoante haja com quem brincar: "*É sempre bom dar uma volta com os amigos.*" e "*Porque lá fora tem mais meninos.*".

Questões Sonoras. Duas crianças enfatizam a importância de um ambiente sossegado, sem distrações sonoras: "*Às vezes* [a sala] *é um bocadinho de confusão…*" e "*Gosto mais de estarem caladas a brincar.*".

Quadro 4

Natureza das atividades mencionadas pelas crianças

Natureza das Atividades	Frequência
Atividades Desportivas/Ativas	26
Atividades de Construção	15
Jogos de Faz-de-conta	11
Atividades Criativas	4
Leitura	1

A segunda categoria, *Natureza das Atividades*, ilustra a diversidade de brincadeiras preferidas pelas crianças na globalidade das respostas.

Atividades Desportivas/Ativas. Muitas crianças preferem atividades de carácter desportivo: "*Saltar à corda, jogar futebol, basket.*" e "*Gosto de desporto.*". Paralelamente, surge a valorização da corrida enquanto forma de brincadeira: "*Gosto muito de correr, sim!*". Uma criança ainda menciona "*Eu adoro andar de bicicleta muito rápido.*".

Atividades de Construção. A utilização de peças de lego e as atividades de montagem surgem enquanto fator de valorização para estas crianças: "*Construir uma pista de Hotwheels!*" e "*Eu gosto de brincar com os legos, faço construções.*".

Jogos de Faz-de-conta. As atividades de imaginação são valorizadas pelas crianças: "*Às bruxas, temos de trazer um pau para dentro e brincar.*"; "*Fazemos brincadeiras de fingir.*"; "*Brincamos aos polícias.*"; "*Gosto de brincar com bonecas e com massinha.*"; "*Prefiro a casinha. Faço comida, tenho telemóveis de fingir.*".

Atividades Criativas. Atividades de carácter criativo e artístico surgem nas respostas das crianças: "*Pintura e desenhar.*" e "[A brincadeira favorita é] *quando vou pintar.*".

Leitura. Uma criança menciona a leitura como atividade de interesse: "*Eu gosto de ler livros na sala. Eu sei ler.*".

3.8. Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo ouvir e explorar a perspetiva das crianças em idade pré-escolar sobre as oportunidades de participação em ALM e as suas preferências nos momentos de brincadeira, procurando colmatar uma lacuna na literatura, que nem sempre lhes disponibiliza um espaço para expressarem as suas perspetivas, ideias e

preocupações. A abordagem adotada permitiu dar voz a estas crianças e perceber, na primeira pessoa, as suas preferências e os elementos mais recorrentes no seu discurso, com valência positiva e negativa. Mais do que analisar as escolhas face às díades de imagens, valorizou-se uma visão integrada do conteúdo das respostas, que se discute de seguida, complementando e contrapondo os resultados com a literatura.

Importa começar por refletir sobre o papel dos espaços enquanto promotores ou inibidores do envolvimento. Gibson (1979) pode trazer-nos um contributo importante: o conceito de *affordances*. Fazendo uma tradução literal, as *affordances* correspondem às potencialidades de ação do ambiente, ou seja, aos elementos que influenciam a forma como as pessoas interagem com o contexto, reconhecendo as perceções e experiências dos indivíduos enquanto fatores orientadores da ação. Kyttä (2002) aplicou esse conceito à forma como as crianças percecionam os contextos educativos e à medida em que estes convidam ou inibem o seu envolvimento. A autora cita Heft (1989), que refere que a perceção que a criança tem do ambiente pode convidar ou inibir ações que o mesmo estímulo não potenciaria na visão de um adulto, o que reforça a necessidade de ouvir as crianças sobre a forma como percecionam os contextos educativos.

Este enquadramento permite-nos olhar para o objetivo a) "*Explorar as preferências das crianças sobre os espaços e materiais disponíveis para as atividades lúdicas de movimento*". Perante os contrastes apresentados, as crianças manifestaram uma preferência clara por espaços equipados, com diversidade de materiais. Independentemente das escolhas, a grande maioria valoriza de forma significativa a presença de equipamentos, materiais e brinquedos que guiem e alicercem brincadeiras mais estruturadas ("*Do escorrega e dos jogos, gosto de todos!*"). Mais do que a organização social da brincadeira, a interação com a educadora ou o espaço de recreio ser de natureza interior ou exterior, importam os recursos que as crianças percecionam como disponíveis e promotores do envolvimento em brincadeiras. Isto é particularmente evidente quando hesitam entre as imagens, fazendo sempre menção aos equipamentos ("*Lá fora, posso saltar nas cordas. Aqui* [dentro] *tem as escadas* [parede de escalada].)", ou quando consideram que "*as imagens são iguais…*" por apresentarem contextos diferentes, mas com os mesmos equipamentos. Estes resultados encontram-se em consonância com o conceito de *affordances*, ilustrando que contextos devidamente equipados, com materiais atrativos e diversificados, são percecionados como convidativos ao envolvimento em atividades de natureza lúdica, ao passo que espaços agradáveis mas sem equipamentos, como um relvado amplo, convidaram menos as crianças desta amostra.

Quanto aos aspetos relacionados com a natureza, existem algumas abordagens educativas amplamente reconhecidas que podem ancorar a análise. Nomeadamente, a abordagem Waldorf assenta na crença de que o ser humano se desenvolve quando são fornecidas oportunidades de exploração do ambiente envolvente, colocando especial ênfase no desenvolvimento infantil. Assim sendo, promove ativamente a relação criança-natureza, sendo este um dos seus pilares centrais (Aljabreen, 2020). Christian *et al.* (2015) descrevem vinte e dois estudos que associam o acesso a espaços naturais para brincar a níveis mais elevados de atividade física, evidenciando os benefícios da natureza para o desenvolvimento motor. Contudo, as crianças desta amostra parecem não valorizar a presença de elementos naturais e afastam-se deles, atribuindo-lhes valência negativa ("*Gosto mais sem árvores.*" e "*Não gosto de areia nos meus pés.*").

Emerge ainda uma preocupação frequente no discurso das crianças, relacionada com a possibilidade de se sujarem ou molharem, algo que limita a preferência por espaços naturais. Dankiw *et al.* (2023) referem que muitas crianças não gostam de se molhar ou sujar e podem precisar de encorajamento para brincar no exterior, apontando como possível explicação o discurso do adulto. Alguns pais parecem não apoiar a realização de atividades que envolvam a possibilidade de os seus filhos se sujarem, algo que a criança interioriza facilmente: "*Children don't want to get dirty and disappoint their parents.*" (Dankiw *et al.*, 2023). Harper e Gray (2026) descrevem a diminuição gradual das oportunidades de brincar em contextos naturais, associada à urbanização, à maior estruturação dos horários da criança, às preocupações ao nível da segurança e ao avanço da tecnologia. Esta tendência ajuda a compreender os resultados de Gear *et al.* (2026): as crianças tendem a evitar espaços potencialmente molhados ou sujos e a procurar espaços confortáveis e familiares, que não desafiem as preocupações do adulto. Os dados do presente estudo não permitem ir além das justificações das crianças, mas esta literatura pode ajudar a compreender por que razão parecem não valorizar o contacto com a natureza.

Retomando as informações encontradas nas entrevistas, muitas crianças mencionam como atividades de maior preferência as de carácter desportivo, incluindo a corrida, e as de construção. A literatura aponta a presença de brinquedos e materiais lúdicos como essencial para o desenvolvimento, autorregulação e funcionamento executivo (Healey *et al.*, 2019), e a diversidade de recursos e de possibilidades de brincadeira, nomeadamente as de faz-de-conta e de construção, como contributo para diferentes aspetos do desenvolvimento (Trawick-Smith *et al.*, 2015).

Relativamente ao objetivo b) "*Analisar a perceção das crianças sobre o papel dos adultos (i.e., educadoras de infância) nas suas experiências de movimento*", um maior número de crianças prefere brincar sem a participação da educadora, por preferir brincar com amigos ("*Com amigos porque é mais divertido.*") ou pela perceção de falta de autonomia quando a educadora está envolvida ("*É porque não gosto que a professora ajude.*"). Estas respostas sugerem que a educadora é vista como alguém que ajuda, orienta e ensina, e não como alguém capaz de brincar como um par. Algumas crianças desejam, porém, brincar com a educadora ou envolvê-la nas brincadeiras: "*Quero pedir à educadora para brincar connosco.*" e "*Eu adoro brincar com a professora.*". Segundo Glenn *et al.* (2013), as crianças tendem a percecionar a presença dos adultos como limitadora das brincadeiras, e estudos mais recentes mostram que o envolvimento do adulto parece ser, muitas vezes, percecionado como intrusivo e desmotivador para a brincadeira (Rüdisüli *et al.*, 2023). Já para Zosh *et al.* (2018), o envolvimento proativo dos educadores é essencial para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Importa, assim, mais do que analisar o simples envolvimento, perceber como os educadores devem atuar para potenciar os benefícios da atividade, sem a estruturar ou limitar demasiado.

As atribuições das crianças relativamente ao papel dos educadores moldam também a forma como se envolvem com os profissionais nos momentos de natureza mais lúdica. Theobald *et al.* (2015) referem que as crianças são capazes de fazer atribuições com base nas suas perceções, e Samuelsson e Johansson (2009) indicam que elas atribuem papéis muito diversos a estes profissionais: ajudar nas tarefas, validar sentimentos, participar em conversas sobre o restante grupo, dar instruções e participar nas brincadeiras. No presente estudo, algumas crianças que gostariam de brincar com a educadora referem que isso nunca acontece ("*A professora não brinca.*"), atribuindo-lhe outras funções nesses momentos: "*Ela vai lanchar.*"; "*Fica a fazer trabalhos.*" e "*A educadora só está a ver quem se magoa.*".

Por fim, a brincadeira é inerente à infância e fundamental para a aprendizagem nas idades mais precoces, contribuindo para a construção do conhecimento, linguagem, cognição e capacidades motoras, e promovendo a criatividade, imaginação, concentração e interações sociais saudáveis Silva *et al.* (2024). O seu carácter espontâneo reflete o quão agradável é para as crianças, algo que os participantes evidenciam de forma muito natural: "*Eu adoro brincar!*"; "*Eu gosto de todas as brincadeiras do mundo!*" e "*Brincar é a minha coisa favorita!*".

4. Estudo 2: As perspetivas das educadoras de infância

As relações estabelecidas entre educadores de infância e crianças vão muito além de um propósito meramente instrumental, pois é através desta interação que se promovem o bem-estar e o desenvolvimento global da criança (Marcelino, 2020). Os educadores assumem, por isso, um papel essencial na promoção de atividades lúdicas e educativas que visem a aquisição de competências por parte dos seus alunos. Contudo, no Estudo 1, várias crianças mostraram preferir brincar sem a educadora, ou indicam que esta raramente participa nas brincadeiras, o que contrasta com o papel que a literatura lhes atribui. Esses resultados suscitaram questões sobre o papel dos educadores na promoção do desenvolvimento motor em idade pré-escolar e sobre a influência do discurso do adulto nas perspetivas e preferências das crianças. Surgiu, assim, a necessidade de dar às educadoras da instituição um espaço para expressarem e discutirem as suas perspetivas acerca das ALM.

4.1. Objetivos do estudo

Estabeleceu-se como objetivo geral: Ouvir as perspetivas das educadoras de infância sobre o papel das atividades lúdicas de movimento realizadas pelas crianças em contexto pré-escolar. Mais concretamente, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

a) Explorar a perspetiva das educadoras sobre os contributos do desenvolvimento motor para o desenvolvimento global das crianças;
b) Compreender de que forma o movimento é promovido no dia a dia escolar;
c) Identificar obstáculos à realização de atividades lúdicas de movimento;
d) Analisar, na perspetiva das educadoras, as preferências das crianças face ao envolvimento em atividades lúdicas de movimento.

4.2. Participantes

A amostra foi constituída por cinco das seis educadoras responsáveis pelos grupos de crianças selecionados para o Estudo 1, dado que a sexta educadora não se encontrava disponível no dia da recolha. As participantes, todas do sexo feminino, apresentam idades compreendidas entre os 43 e os 62 anos de idade e um mínimo de 20 anos de experiência profissional na área.

4.3. Grupo Focal

O grupo focal considera os participantes enquanto agentes ativos no processo de recolha de dados (Morgan, 1996), dando-lhes voz e valorizando os seus contributos. Esta abordagem é consonante com o presente estudo, que visa compreender as perspetivas das educadoras sobre o desenvolvimento motor e as ALM, recorrendo a uma metodologia que permita expressar essas ideias de forma mais aberta.

4.4. Procedimento de recolha de dados

A 8 de julho de 2026, foi realizado um grupo focal com as educadoras de infância, que teve lugar na instituição onde exercem funções. Os objetivos da sua realização foram apresentados previamente, em reuniões informais, e relembrados no início da sessão, momento em que foi entregue também o consentimento informado (Apêndice E), que fornecia autorização para participação no grupo e gravação do áudio.

Após um momento de introdução e explicação do funcionamento da sessão, procedeu-se ao início da dinâmica, incentivando-se a partilha livre e a participação de todas as educadoras. Foi planeado um guião (Apêndice F), que abordou a influência do desenvolvimento motor no desenvolvimento global, a promoção das atividades de movimento no quotidiano pré-escolar, os desafios vivenciados e as preferências das crianças face às experiências de movimento, na perspetiva das participantes. A sessão teve a duração de cerca de uma hora.

4.5. Procedimento de análise de dados

Os dados foram tratados a partir da transcrição integral do áudio do grupo focal, seguida de leituras repetidas do texto, a fim de imergir por completo nos dados. Prosseguiu-se com uma análise temática de Braun e Clarke (2012), que permitiu identificar, organizar e atribuir significado aos conteúdos recolhidos, resultando num sistema de categorias.

4.6. Resultados

Findo o processo acima descrito, foi possível estabelecer quatro categorias principais: *Papel do Desenvolvimento Motor no Desenvolvimento Global*, *Desenvolvimento Motor no Quotidiano Pré-Escolar*, *Desafios*, e *Preferências das Crianças*, que podem ser consultadas no Quadro 5.

Quadro 5

Sistema de categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição
Papel do Desenvolvimento Motor no Desenvolvimento Global	Base das Aprendizagens	O movimento enquanto base de todas as aprendizagens ao longo da vida.
	Aprender com os Erros	Importância da repetição e dos erros nas atividades motoras enquanto fatores de aprendizagem.
	Atenção e Concentração	Papel das atividades motoras no desenvolvimento da atenção e concentração.
	Comportamentos Sociais	Influência das atividades promotoras do desenvolvimento motor nos comportamentos sociais.
	Autonomia	O desenvolvimento motor enquanto fator de promoção da autonomia das crianças.
Desenvolvimento Motor no Quotidiano Pré-Escolar	Promoção da Motricidade Global	Atividades realizadas em contexto de sala de aula que promovem movimentos específicos e, consequentemente, a motricidade grossa.
	Promoção da Motricidade Fina	Atividades realizadas em contexto de sala de aula que promovem a motricidade fina e a precisão.
	Importância da Diversidade de Atividades	Importância da diversidade de atividades e brincadeiras para o desenvolvimento motor.
	Importância da Modelagem e do Reforço Positivo	A importância da modelagem e do reforço positivo por parte da educadora ou dos pares na realização de atividades de movimento.
Desafios	Perspetiva dos Pais	Quando as perspetivas dos pais divergem das perspetivas das educadoras.
	Diversidade de Orientações	Diversidade de orientações de outros profissionais da área no que concerne às práticas adequadas de promoção do movimento e qual o seu impacto no planeamento do dia a dia escolar.
	Tecnologias	Impacto das tecnologias no envolvimento das crianças em atividades e brincadeiras de movimento.
	Impacto das Mudanças Sociais	A forma como as mudanças sociais influenciam a promoção do desenvolvimento

		motor, nomeadamente no que concerne às preocupações de segurança.
Preferências das Crianças	Diferenças de Género	A perspetiva das educadoras relativamente às preferências das crianças tendo por base as diferenças de género.
	Papel da Meteorologia	A perspetiva das educadoras relativamente às preferências das crianças nos momentos de chuva ou clima instável.
	Organização Social da Brincadeira	A perspetiva das educadoras relativamente à forma como as crianças organizam social e instrumentalmente as brincadeiras.

A primeira categoria, *Papel do Desenvolvimento Motor no Desenvolvimento Global*, reúne as perspetivas das educadoras sobre a importância que atribuem ao desenvolvimento motor e às atividades que o promovem.

Base das Aprendizagens. As educadoras perspetivam o desenvolvimento motor e as ALM como base de todas as outras aprendizagens: P_A: "*É fundamental.*" e P_D: "*Tudo o que é aprendizagem parte do movimento.*".

Aprender com os Erros. As educadoras consideram que as atividades motoras evidenciam a forma como podemos aprender com os erros. Discutem a importância de não desistir perante as dificuldades e o papel da repetição na aprendizagem de movimentos e competências físicas: P_D: "*Tens de ter agilidade para correr, para não cair tantas vezes.*".

Atenção e Concentração. Uma educadora refere o movimento como estratégia para retomar a atenção e o foco na tarefa: PD: "*Quando estão a fazer uma tarefa e já estão a ficar agitados, se forem saltar ou correr, voltam a concentrar-se novamente*.".

Comportamentos Sociais. Determinadas atividades de movimento são vistas como cruciais para a promoção de competências sociais. Em particular, as "filas" e os "comboios", utilizados nas entradas e saídas da sala, promovem a aquisição de valores (P_A: "*Se eles não aprendem a respeitar agora como não passar à frente na fila, vão perder-se muitos valores.*"), a transversalidade das competências aprendidas (P_E: "*Um simulacro… Eles têm que ter a noção que, muitas vezes, essa dita fila está a servir para algo.*") e a atribuição de papéis e responsabilidades (P_C: "*O chefe vai à frente da fila, o último apaga a luz. São vários conceitos que só com uma fila é que aprendem.*").

Autonomia. As educadoras, ao longo de toda a sessão, ilustram a forma como o movimento promove a autonomia e a independência, através da estimulação de competências essenciais ao desenvolvimento: P_C: "*Eu pus um banco, para eles também serem independentes. Subir e descer."* e P_D: "*Se não fizerem determinados exercícios, não se vão conseguir vestir, despir, levar a colher à boca.*".

A segunda categoria, *Desenvolvimento Motor no Quotidiano Pré-Escolar*, contempla exemplos de atividades integradas na rotina que promovem, em simultâneo com outras competências, o desenvolvimento motor. As educadoras salientam, mais do que os momentos estruturados, as oportunidades de movimento proporcionadas ao longo da rotina, evidenciando que o movimento é transversal a todos os momentos de aprendizagem.

Promoção da Motricidade Global. Referem atividades integradas na rotina que promovem a motricidade global: P_E: "*Muitas vezes nós vamos ao chão, de barriga para baixo, com uma folha a fazer um desenho, para ver qual é o tempo que eles aguentam com os cotovelos.*", P_E: "*Eu testo-os muitas vezes em orientação corporal. Faz dois passos à tua direita. Agora três passos para a frente.*", e P_E: "*Jogos de roda, o jogo da cadeira, jogos com bolas, jogos com arcos, pinos.*".

Promoção da Motricidade Fina. Enumeram atividades realizadas na sala que promovem a motricidade fina e a precisão, como os carimbos (P_E: "*Eles pintam ou molham o carimbo. São movimentos que eles têm de aprender desde pequenos. E cada material requer movimentos completamente diferentes.*") e a pintura (P_E: "*Atividades em cima da mesa com digitinta. O próprio pintar, manusear do pincel.*"), sendo que P_D acrescenta: "*A força dos movimentos. Pouca força, muita força, com cuidado, com delicadeza.*".

Importância da Diversidade de Atividades. Salientam que todas as atividades realizadas no dia a dia do jardim de infância (JI) envolvem domínios diversos do desenvolvimento motor (P_D: "*Determinados movimentos, determinadas posturas, dão resultados diferentes.*"). P_B reforça essa ideia, fornecendo um exemplo concreto ocorrido durante as brincadeiras de faz-de-conta, com sapatos de salto alto: "*Eu gostava imenso de vê-lo a tentar esforçar-se para andar nos sapatos. No final, já conseguia andar perfeitamente. Trabalhou o equilíbrio.*".

Importância da Modelagem e do Reforço Positivo. Atribuem importância à modelagem e ao reforço positivo enquanto estratégias de promoção do sentimento de autoeficácia e da motivação das crianças. A modelagem pode partir da educadora (P_E: "*Eu vou desenhar no quadro de giz como eu sei. Mas é o modelo da professora, não precisa de ser igual ao meu.*")

ou dos pares (P_E: "*Houve meninos que conseguiram chegar ao terceiro período a desenhar melhor.*", por se terem sentado junto de colegas que dominavam aquela competência). Mencionam ainda o elogio, o encorajamento e o respeito pela diversidade: P_B: "*Cada um faz ao seu ritmo.*" e P_E: "*Vocês são capazes. Cada um faz à sua maneira.*".

A terceira categoria, *Desafios*, ilustra os aspetos que as educadoras apontam como obstáculos à realização de atividades de movimento.

Perspetiva dos Pais. As educadoras referem que os pais, ao tentarem proteger os filhos, podem limitar, sem intenção, o seu desenvolvimento motor. Os discursos mais frequentes dizem respeito à sujidade (P_B: "*Eu tive reclamação porque eles iam sujos para casa.*" e P_C: "*Tinha uma miúda que não brincava para não se sujar.*"), à segurança (P_D: "*Não brinques, não corras, olha que cais. Isso parte de casa.*") e à escassez de brincadeira na natureza (P_E: "*Raramente ouvimos dizer 'Fui ao parque andar de bicicleta, fui ao skate.* "). Uma educadora refere que uma mãe propôs brincadeiras no exterior, mas que estas não seriam bem aceites pelos restantes pais: P_E: "*E eu respondi, por mim tudo bem, mas eu sei que vai haver pais que não vão concordar.*". P_A conclui: "*Devia haver uma escola para pais. Estamos todos a aprender.*", sugerindo que estas perspetivas resultam da complexidade da sociedade atual e da falta de informação sobre o papel do movimento e da natureza.

Diversidade de Orientações. A abundância de informação nas redes sociais pode influenciar o planeamento das atividades de movimento e as próprias perspetivas das educadoras sobre as práticas adequadas: P_E: "*Como todas nós já lemos nas redes sociais, anda para aí tudo, coisas muito diferentes.*". Esta preocupação é particularmente evidenciada por P_B: "*Nós já não sabemos o que devemos fazer.*".

Tecnologias. A tecnologia influencia o envolvimento das crianças em atividades de movimento: P_D: "*Não têm de estar sentados a ver televisão.*" e P_E: "*A probabilidade de terem um filho calado é meter-lhes um iPhone, do que lhe dar um par de canetas e um caderno, ou uma sebenta para eles estarem a riscar.*".

Impacto das Mudanças Sociais. As educadoras refletem sobre os perigos da sociedade atual e o receio pela segurança das crianças: P_D: "*Nós andávamos na estrada, não havia tantos carros. Hoje já não deixava.*", P_E: "*Hoje em dia, do portão para fora, é preciso ter muito cuidado.*" e P_E: "*Nós íamos e vínhamos da escola a pé. Agora deixamos o menino quase à porta da sala.*". Concluem que esta configuração da sociedade tem impactos significativos no desenvolvimento motor das crianças: P_D: "*Portanto, a gente também prende o movimento às vezes.*".

A quarta categoria, *Preferências das Crianças*, reúne aspetos salientes das preferências das crianças no envolvimento em brincadeiras, na perspetiva das educadoras.

Diferenças de Género. Para algumas educadoras, existe uma separação clara: P_C: "*As meninas dançam, os rapazes é futebol.*" e P_E: "*Construções para os rapazes. As raparigas é mais a área da casa e do desenho. E plasticina.*". Reconhecem, contudo, mudanças nestas conceções: P_A: "*Também temos, às vezes, uma menina que gosta de jogar futebol, ou um menino que gosta de ir para a casinha.*" e P_D: "*Apesar de ainda termos esta divisão, já se começa a ver muito meninas a querer jogar à bola, rapazes a querer ir para a casinha, meninas a brincar nas construções.*" Uma das educadoras afirma não identificar, na sua sala, diferenças de género face às preferências: P_A: "*Por acaso, este ano, no meu grupo, não há nada disso.*".

Papel da Meteorologia. P_A considera que as crianças gostariam de brincar à chuva, mas que são as educadoras que não o fazem: "*Eles querer, até queriam. Nós é que não vamos. Eu, pessoalmente, não gosto de andar à chuva.*". Em contraste, P_C valoriza o espaço exterior, mesmo em clima instável: "*Para mim, o espaço exterior é fundamental, então, vamos lá para fora. Eles adoram.*", acrescentando: "*As poças, eles adoram!*".

Organização Social da Brincadeira. As educadoras descrevem a forma como as crianças escolhem as brincadeiras: umas tomam iniciativa (P_E: "*Há sempre aquelas que querem ser a líder e escolher.*"), existe influência dos grupos de amigos (P_A: "*Eles formam sempre os grupos de amigos.*") e interesses muito restritos (P_E: "*Quem quer ir para a casinha? São sempre os mesmos. Já há preferências.*"). Neste ponto, as educadoras tiveram de assumir um papel mais ativo na distribuição das atividades e na rotação pelos materiais: P_C: "*Só podiam estar dois com o mesmo jogo ou com o mesmo livro.*".

4.7. Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo ouvir as perspetivas das educadoras de infância relativamente ao papel das ALM realizadas pelas crianças em contexto pré-escolar. De forma global, e respondendo também ao objetivo a) "*Explorar a perspetiva das educadoras sobre os contributos do desenvolvimento motor para o desenvolvimento global das crianças*", as educadoras perspetivam o movimento, não como um domínio isolado, mas como transversal ao desenvolvimento e base de todas as aprendizagens ("*O movimento corporal é de onde parte tudo o resto.*"). Esta visão é consistente com a conceção do desenvolvimento motor como processo integrado nos restantes domínios do desenvolvimento (Adolph & Hoch, 2019). A investigação sugere também ligações entre a competência motora e o desempenho cognitivo e

académico (Cameron *et al.*, 2012). É dentro desta lógica integrada que as educadoras associam o movimento a ganhos que ultrapassam o domínio motor, nomeadamente, atribuem-lhe um papel importante na atenção e concentração ("*Se forem saltar ou correr, voltam a concentrar-se.*"), perceção que encontra suporte na literatura. Webster *et al.* (2015) e Polevoy *et al.* (2023) verificaram benefícios ao nível da atenção, aprendizagem e experiência educativa dos alunos após pausas orientadas para o movimento em salas de pré-escolar e primeiro ciclo.

Esta conceção transversal reflete-se na forma como o movimento é promovido no quotidiano do JI, respondendo ao objetivo b) "*Perceber de que forma o movimento é promovido no dia a dia escolar*". As educadoras destacam as oportunidades integradas nas rotinas e em atividades diversas, mais do que os momentos estruturados, o que é coerente com a abordagem holística das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que defendem uma construção articulada do saber em que as áreas de conteúdo não são trabalhadas de forma isolada (Silva *et al.*, 2016). Apesar de esta visão multiplicar as oportunidades de movimento, importa salientar que o movimento meramente integrado nas rotinas pode tornar-se pouco intencional.

Quanto às atividades concretas, as educadoras descrevem exemplos de motricidade global ("*Jogos de roda, o jogo da cadeira, jogos com bolas, jogos com arcos.*") e de motricidade fina ("*Digitinta.*" e "*A utilização de carimbos.*"), evidenciando a consciência de que diferentes atividades requerem movimentos completamente diferentes. Contudo, os exemplos referidos são maioritariamente atividades propostas pelas educadoras, com poucas referências à brincadeira livre ou ao tempo no exterior. Tal pode refletir a dinâmica do grupo focal, em que as questões selecionadas para explorar a promoção das ALM podem ter induzido uma visão do movimento integrado nas rotinas, em detrimento dos momentos estruturados e com maior enfoque nesta competência. Pode também refletir a visão integradora das educadoras e o facto de o movimento, como salienta a literatura, constituir um domínio transversal que não pode ser dissociado dos restantes. Em qualquer um dos casos, a intencionalidade das educadoras é a chave. Estando o movimento infundido em todas as atividades do JI, é importante que as profissionais tenham essa consciência, e acesso a formação que as conduza a promovê-lo com intencionalidade.

Ainda na promoção do movimento, as educadoras descrevem estratégias pedagógicas concretas. Referem a necessidade de recorrer à modelagem para que a criança aprenda determinado movimento, atividade ou competência, sempre no sentido de direcionar e

organizar o pensamento e a execução da tarefa, podendo o modelo ser um par ou a própria educadora. Easton (1997) indica que, nos primeiros anos de vida, a criança aprende e experiencia o mundo através da imitação do adulto e da brincadeira. As participantes do estudo sublinham igualmente a importância do reforço positivo e do elogio quando a criança realiza a tarefa sozinha ou tenta ultrapassar as dificuldades. A importância atribuída a estas estratégias pode ser interpretada à luz da teoria da autoeficácia de Bandura (1997), que refere a aprendizagem por observação, uma vez que as educadoras reconhecem que o sentimento de competência da criança e a observação de pares e adultos influenciam o envolvimento motor.

O seguinte conjunto de dados permite responder ao objetivo c) "*Identificar obstáculos à realização de atividades lúdicas de movimento*". Apesar destas estratégias, as educadoras identificam obstáculos à realização de ALM, que podem ser lidos através do modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (2006), uma vez que decorrem das atitudes das famílias (microssistema), da relação escola-famílias (mesossistema) e das mudanças sociais e culturais que influenciam o funcionamento do contexto educativo (macrossistema). A atitude protetora dos pais, manifestada pela preocupação com a sujidade, as quedas e a segurança pode reduzir oportunidades importantes para o desenvolvimento motor (Brussoni *et al.*, 2015), e as atitudes dos adultos, incluindo as dos pais, influenciam a forma como as crianças exploram e arriscam durante a brincadeira (Little, 2010). Além disso, podem traduzir-se numa interiorização, por parte da criança, do discurso do adulto, algo que é salientado pelas educadoras: "*Tinha uma miúda que não brincava para não se sujar.*". Retomando a literatura, a *Cultura do Medo*, descrita por Bundy *et al.* (2009), parece subestimar aquilo que as crianças são capazes de fazer, criando um ambiente menos propício à aprendizagem pela experiência.

A este quadro, junta-se a diversidade de orientações e de informação na realidade atual: embora a referência seja breve, evidencia a insegurança das educadoras perante informação contraditória ("*Nós já não sabemos o que devemos fazer.*"), o que aponta para a necessidade de orientações claras sobre o planeamento das atividades, sobretudo porque esta proliferação de informação ocorre maioritariamente nas redes sociais e nem sempre se faz acompanhar de verdade ou evidência científica.

A estas dinâmicas, soma-se a crescente influência das tecnologias digitais, que molda profundamente os estilos de vida contemporâneos. Embora se reconheçam impactos positivos, não se podem ignorar os resultados negativos da sua utilização precoce, que compromete o tempo dedicado à brincadeira, com um foco cada vez maior no entretenimento passivo em

frente a um ecrã, que afasta as crianças de brincadeiras que envolvam a atividade física (Oliveira & Oliveira, 2020). Esta tensão é reconhecida pelas participantes do presente estudo. Uma das educadoras sublinha que as crianças "*não têm de estar sentados a ver televisão*", e outra ilustra a facilidade com que o ecrã substitui outras atividades: "*A probabilidade de terem um filho calado é meter-lhes um iPhone, do que lhe dar um par de canetas e um caderno (...) para eles estarem a riscar.*".

O objetivo d) "*Compreender, na perspetiva das educadoras, quais as preferências das crianças face ao envolvimento em atividades lúdicas de movimento*" será agora discutido. Ao nível das preferências das crianças, as educadoras consideram que persiste alguma divisão de género ("*As meninas dançam, os rapazes é futebol.*"), embora reconheçam mudanças. A literatura mostra que as crianças constroem, desde cedo, estereótipos que influenciam as suas escolhas e interesses (Martin & Ruble, 2010). Neste contexto, interessa discutir o papel da educadora na reprodução ou desconstrução destas divisões, e o facto é que, no presente estudo, uma das participantes retrata o seguinte: no seu grupo, um aluno dizia não gostar de frequentar a área da casa por considerar que esta era apenas para uso das meninas. A educadora viu-se obrigada a intervir: "*Vamos abrir aqui um diálogo. Porque é que as bonecas são só para meninas? E houve ali um diálogo muito produtivo.*". Depreende-se que a intervenção intencional do adulto e a criação de um ambiente no qual a criança se sinta segura podem funcionar como forma de desconstrução de estereótipos e promover a exploração de atividades independentemente do género.

A oferta de movimento exterior parece depender do clima, mas também da atitude do adulto. Aquilo que as crianças parecem "*adorar*", na perspetiva das educadoras ("*As poças, eles adoram!*"), é filtrado pelas preferências de algumas destas profissionais. Uma participante afirma que as crianças até gostariam de brincar na chuva, no entanto, mostra a sua postura relativamente a isso: "*Nós é que não vamos. Eu, pessoalmente, não gosto de andar à chuva*.". Já outra educadora considera que "*o espaço exterior é fundamental*", fazendo uso desse ambiente mesmo nos dias de clima instável. Este contraste confirma que as crenças e preferências dos profissionais condicionam a sua prática (Copeland *et al.*, 2012a) e que, mesmo quando valorizam o exterior, barreiras como o clima limitam a sua utilização (Ernst, 2014).

Quanto à organização social da brincadeira, as educadoras evidenciam que as escolhas das crianças são marcadas pela iniciativa de algumas, pela influência do grupo de amigos e por interesses muito restritos já conhecidos ("*Quem quer ir para a casinha? São sempre os mesmos.*

Já há preferências."). Esta tendência para brincar com pares preferidos é coerente com o papel das amizades na infância, assente na promoção do desenvolvimento cognitivo e social (Hartup, 1998). Perante esta dinâmica, as educadoras assumem um papel mais ativo na distribuição das atividades e na rotação das crianças pelos materiais ("*Só podiam estar dois com o mesmo jogo.*"), uma estratégia que permite ampliar as experiências de movimento e de aprendizagem para além das preferências habituais de cada criança.

As educadoras salientam ainda a escassez de oportunidades de brincadeira em espaços exteriores e naturais fora da escola ("*Se isto não for dado continuidade em casa, acabou.*"), evidenciada nas conversas em grande grupo, com as crianças, sobre o fim de semana ("*Raramente ouvimos dizer 'Fui ao parque andar de bicicleta, fui ao skate'. Onde é que tu foste? Ao shopping.*"). Esta perceção é consistente com a literatura: contrariamente ao expectável, as oportunidades de brincar ao ar livre têm vindo a diminuir com a crescente globalização, a expansão tecnológica e a urbanização (Singer *et al.*, 2009). Tremblay *et al.* (2015) acrescentam a insegurança sentida pelos pais, e percebida pela sociedade como um todo, o aumento das atividades em contexto interior e a crescente digitalização do entretenimento infantil. Estas perspetivas são relevantes porque os ambientes exteriores proporcionam formas de brincadeira dificilmente replicáveis no interior (Stephenson, 2002). Dyment e Bell (2008) destacam a exposição à luz solar, os elementos naturais e o ar fresco, que contribuem para o desenvolvimento saudável dos ossos, o fortalecimento do sistema imunitário e o aumento da atividade física. Mas o contacto com a natureza não se perde apenas em casa. Também na escola, a exposição a espaços exteriores depende das decisões das educadoras.

Esta constatação conduz ao papel das próprias educadoras, que atravessa todas as dimensões anteriores. Os resultados mostram que se posicionam, simultaneamente, como promotoras e possíveis limitadoras das oportunidades de movimento, e que reconhecem ambas as valências. Como promotoras, organizam rotinas e jogos, utilizam a modelagem e o reforço positivo para fomentar o envolvimento das crianças com autoconfiança, e atuam como mediadoras entre as famílias e as crianças. O seu papel vai, assim, além da execução de atividades, e inclui decisões informadas sobre o que é adequado, seguro e desejável (Copeland *et al.*, 2012a). Como limitadoras, algumas reconhecem que as suas decisões perante as rotinas, como nos dias de chuva, dependem das suas preferências ("*A gente também prende o movimento às vezes.*"). Estes resultados convergem com estudos que mostram que, mesmo quando os educadores valorizam o exterior e a natureza, o seu uso nem sempre acontece, devido a barreiras como a falta de tempo, o clima instável e as preocupações com a segurança das

crianças (Ernst, 2014). Um estudo mais recente (Oh, 2023) aponta também desafios ligados à insuficiência de equipamentos e espaços e à necessidade de preparação e planeamento por parte dos educadores, ainda que as participantes do presente estudo não tenham mencionado essas condicionantes.

Este duplo papel reforça a pertinência de uma formação inicial e contínua, centrada na promoção do brincar ao ar livre, e no trabalho com as famílias, formação que é também condição para que o movimento, já presente em todo o quotidiano do JI, seja trabalhado com a intencionalidade que a sua importância para o desenvolvimento global das crianças justifica.

5. Discussão Integrada

Os dois estudos apresentados permitem perceber que o movimento na educação pré-escolar não pode ser compreendido apenas a partir da criança ou dos educadores de infância, mas sim na interação entre as características do ambiente, as oportunidades disponibilizadas pelas educadoras e as preferências das crianças, bem como a forma como estas valorizam essas oportunidades. As oportunidades de movimento resultam, assim, de um conjunto de fatores em interação: as características do ambiente (equipamentos e materiais), as decisões pedagógicas das educadoras e as preferências das próprias crianças. Esta perspetiva ganha particular visibilidade quando se comparam os discursos dos dois grupos. As crianças destacam o ambiente, os equipamentos e os materiais como facilitadores do movimento, ou como potenciadores da ação, se lermos estes dados à luz da teoria das *affordances* de Gibson (1979). Já as educadoras valorizam sobretudo as finalidades do movimento para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional. Estas perspetivas possibilitam uma leitura mais completa da qualidade do contexto.

Estabelecendo uma ligação entre ambos os estudos, surge um ponto de contacto bastante evidente, que diz respeito ao papel do adulto. A maioria das crianças refere preferir brincar sem a educadora, que descrevem como alguém que apenas ajuda, orienta e zela pela segurança. As educadoras descrevem a sua atuação enquanto promotoras, mas também limitadoras do movimento. As estratégias que valorizam, como orientar a brincadeira, servir como modelo e distribuir pelas atividades, podem ser precisamente o que as crianças percecionam como perda

de autonomia, algo que se encontra em linha com Glenn *et al.* (2013) e Rüdisüli *et al.* (2023), tal como citados na secção anterior. Contudo, algumas crianças desejam a companhia da educadora, o que sugere que a questão mais relevante não é o adulto participar ou não, mas sim de que forma o faz. Neste sentido, Zosh *et al.* (2018) propõem um modelo que equaciona a brincadeira como um espectro, que vai desde a brincadeira livre até à instrução direta, na qual o adulto inicia e orienta de forma objetiva o funcionamento da atividade. Nesse espectro, os autores incluem a brincadeira guiada, com apoio do adulto e foco num objetivo em particular, que pode oferecer uma abordagem pedagógica positiva nos contextos académicos. Neste enquadramento, depreende-se que a preferência das crianças por brincar sem a educadora não é um problema em si, e que existem várias formas de brincadeira que possam beneficiar a aprendizagem das crianças, mas respeitando o seu sentido de autonomia e as suas preferências. Os resultados sugerem, portanto, que algumas crianças podem valorizar a presença da educadora, mas tendem a percecionar como menos desejáveis as intervenções mais diretivas.

Esta análise permite-nos também perceber um ponto-chave: as crianças valorizam equipamentos, espaços, brincadeiras e diversidade de recursos, enquanto as educadoras apresentam uma visão do movimento integrado nas rotinas, com poucas referências aos momentos de recreio exterior e à brincadeira livre. As crianças mencionam recursos, enquanto as educadoras colocam mais ênfase nas oportunidades, o que sugere que o contributo dos espaços e materiais, central nos discursos das crianças, parece menos visível no discurso dos adultos. Esta questão pode estar em linha com a ideia de que algumas educadoras não têm uma participação tão ativa nos momentos de recreio, onde muitos dos equipamentos valorizados pelas crianças se encontram. No Estudo 2, as educadoras raramente mencionam, de forma espontânea, o espaço exterior. É facto que esta questão pode estar associada à natureza do guião utilizado, no entanto, as crianças mencionam frequentemente que a maioria das educadoras não estão presentes no contexto de recreio exterior, algo que não tem, necessariamente, de ser lido como uma falha. O tempo de recreio é, para as profissionais, também um tempo legítimo de descanso, refeição ou realização de outras tarefas inerentes à sua função. Neste sentido, Zosh *et al.* (2018) sugerem que o essencial não é o adulto estar sempre presente, mas que existam, noutros momentos, oportunidades intencionais de brincadeira guiada, e que, quando o adulto participa, parta dos interesses da criança e responda às suas iniciativas, como defendem também Waters e Maynard (2010), para que a presença das profissionais seja percecionada como motivadora e não como intrusiva.

Outro ponto relevante diz respeito ao facto de as crianças mostrarem desagrado face aos elementos naturais, justificando-o com o receio de se sujarem. Já as educadoras, neste tópico, atribuem essa perspetiva aos pais, que parecem apresentar o mesmo discurso. Esta convergência é consistente com a literatura, que a associa à interiorização do discurso do adulto por parte das crianças (Dankiw *et al.*, 2023). Apesar de esta hipótese não ter sido testada, dado que não foram ouvidas as famílias das crianças, pode oferecer uma leitura plausível para os resultados obtidos.

Importa, por fim, assinalar os desafios identificados pelas educadoras, que condicionam as oportunidades de movimento. Entre eles, destacam-se as expectativas e preocupações dos adultos, o funcionamento da sociedade atual e a diversidade de informação proliferada através das redes sociais, fazendo uma ponte com o uso cada vez mais precoce das tecnologias.

No seu conjunto, os estudos mostram que as perspetivas das crianças e das educadoras se complementam, permitindo construir uma imagem mais ampla da qualidade do contexto sob a visão daqueles que o vivenciam. Recuperando o modelo de Lundy (2007), este estudo deu *Espaço* e *Voz* às crianças e às educadoras, mas evidencia a necessidade de possibilitar também um espaço a outros agentes educativos, como os assistentes operacionais e as famílias, a fim de estabelecer um quadro ainda mais completo das diferentes perspetivas sobre o movimento. E, assim, construir um ambiente de qualidade, que respeite as necessidades das crianças e dos profissionais, e conte com o contributo de todos para trabalhar num mesmo sentido.

6. Conclusão

Este estudo exploratório procurou ouvir as perspetivas de crianças em idade pré-escolar e das suas educadoras sobre as ALM. As crianças valorizaram, sobretudo, espaços equipados e diversificados e brincadeiras sem o envolvimento da educadora, mas afastaram-se da natureza, da sujidade e da chuva. As educadoras reconheceram o movimento como base do desenvolvimento global, mas apontaram obstáculos à sua promoção, como as preocupações dos pais com a sujidade e a segurança, e partilharam que as suas próprias decisões podem promover, mas também limitar o movimento. As duas perspetivas complementam-se e, em alguns pontos, divergem, o que reforça a necessidade de ouvir cada um destes grupos de participantes na primeira pessoa.

7. Limitações, recomendações para estudos futuros e implicações para a prática

Finalizada a apresentação dos estudos, importa refletir acerca das suas limitações e recomendações para investigadores que pretendam, futuramente, dar continuidade ao trabalho realizado e contribuir para um maior conhecimento acerca das brincadeiras de movimento e da forma como as crianças e outros agentes educativos percecionam esta temática.

Em primeiro lugar, salientam-se o carácter exploratório do estudo, o facto de a recolha ter sido realizada apenas numa instituição escolar e o tamanho reduzido da amostra. Estas particularidades impossibilitam a generalização dos resultados e apelam à cautela no que concerne à utilização das informações aqui reportadas. Além disso, a amostra do Estudo 1 contém mais raparigas do que rapazes, significando isto um comprometimento no que concerne à comparação das respostas por género. Relativamente ao segundo estudo, reconhece-se a falta de experiência na moderadora face à realização de grupos focais e a falta de um segundo elemento de apoio que pudesse fornecer suporte à sessão. Por fim, salienta-se a ausência de acordo inter-cotadores na análise dos dados, ainda que esta tenha sido apoiada pela orientadora.

Embora se reconheçam fatores limitadores, pressupõe-se que este estudo permita um maior conhecimento acerca da forma como as crianças e os educadores de infância percecionam o movimento e a forma como ele é promovido em contexto pré-escolar. Adicionalmente, o facto de ser um tema ainda pouco explorado em Portugal abre um leque de possibilidades para outros investigadores que pretendam alargar este conhecimento e contribuir para a melhoria dos contextos educativos no que concerne ao desenvolvimento motor e às ALM.

Revela-se a necessidade de ouvir mais amostras de crianças, numa maior escala, e com maior representatividade, bem como continuar a dar voz aos educadores de infância, assistentes operacionais e famílias. Esta recolha poderá também expandir os métodos, recorrendo à abordagem mosaico, visitas guiadas, outros meios de observação, entre outros, fornecendo ferramentas aos participantes para que possam assumir ainda mais um papel de co-investigadores (Botsoglou *et al.*, 2019).

Em termos de implicações para a prática, espera-se que este estudo saliente a importância de envolver as crianças nas decisões sobre a brincadeira e de requalificar os espaços

exteriores com materiais variados e elementos naturais. Sugere-se ainda que as educadores equilibrem momentos de brincadeira livre com brincadeira guiada, a partir dos interesses das crianças, e que a formação e o trabalho com as famílias reforcem a intencionalidade na promoção do movimento e do brincar ao ar livre.

8. Referências bibliográficas

Adolph, K. E., & Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, *70*(1), 141-164. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836

Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, *52*(3), 337-353. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1

An, R., & Libertus, K. (2025). Parental perspectives and infant motor development: An integrated ecological model. *Children*, *12*(6), Artigo 724. https://doi.org/10.3390/children12060724

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2019). Listening to children: Using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: A case study. *Early Child Development and Care*, *189*(4), 635-649. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006

Braun, V., & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher, *APA handbook of research methods in psychology*, *Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1, Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). John Wiley & Sons.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *12*(6), 6423-6454. https://doi.org/10.3390/ijerph120606423

Bundy, A. C., Luckett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is "no risk": A simple, innovative intervention to increase

children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, *17*(1), 33-45. https://doi.org/10.1080/09669760802699878

Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, *83*(4), 1229-1244. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x

Christian, H., Zubrick, S. R., Foster, S., Giles-Corti, B., Bull, F., Wood, L., ... & Boruff, B. (2015). The influence of the neighborhood physical environment on early child health and development: A review and call for research. *Health & Place*, *33*, 25-36. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2015.01.005

Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012a). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research*, *27*(1), 81-100. https://doi.org/10.1093/her/cyr038

Correia, N., Aguiar, C., & Participa Consortium. (2022). Children's right to participate: The Lundy model applied to early childhood education and care. *The International Journal of Children's Rights*, *30*(2), 378-405. https://doi.org/10.1163/15718182-30020010

Dankiw, K. A., Kumar, S., Baldock, K. L., & Tsiros, M. D. (2023). Parent and early childhood educator perspectives of unstructured nature play for young children: A qualitative descriptive study. *PLOS ONE*, *18*(6), Artigo e0286468. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286468

Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, *23*(6), 952-962. https://doi.org/10.1093/her/cym059

Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, *36*(2), 87-94. https://doi.org/10.1080/00405849709543751

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, *20*(6), 735-752. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833596

Fundação das Nações Unidas para a Infância. (s.d.). *Convenção sobre os Direitos da Criança.* https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Gear, R., Torr, R., & Bradbury, A. (2026). Reclaiming agency in the early years: A close-to-practice study of outdoor play and risk. *Education 3-13*. https://doi.org/10.1080/03004279.2026.2678308

Gibson, J. J. (1979). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Lawrence Erlbaum Associates.

Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, *3*(1), 13-25. https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1998.00068.x

Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L., & Spence, J. C. (2013). Meanings of play among children. *Childhood*, *20*(2), 185-199. https://doi.org/10.1177/0907568212454751

Harper, A., & Gray, T. (2026). Children's participation in Bush School: Insights into parental understanding and support for nature play. *Humanities and Social Sciences Communications*, *13*(1), Artigo 662. https://doi.org/10.1057/s41599-026-07010-8

Hartup, W. W. (1998). The company they keep: Friendships and their developmental significance. In A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The social child* (pp. 143-163). Psychology Press.

Healey, A., Mendelsohn, A., & Council on Early Childhood. (2019). Selecting appropriate toys for young children in the digital era. *Pediatrics*, *143*(1), Artigo e20183348. https://doi.org/10.1542/9781610028004-selecting_appropriate

Heft, H. (1989). Affordances and the body: An intentional analysis of Gibson's ecological approach to visual perception. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 19*(1), 1-30. https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1989.tb00133.x

Katz, L. G., Bairrão, J., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, *22*(1-2), 109-123. https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0249

Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, *23*(2), 43-54.

Lim, W. M. (2025). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, *33*(2), 199-229. https://doi.org/10.1177/14413582241264619

Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, *8*(3), 315-330. https://doi.org/10.1177/1476718X10368587

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927-942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Marcelino, C. P. C. (2020). *Relações sociais no jardim de infância: A relação educador-criança e a qualidade das amizades entre pares* [Tese de mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. https://repositorio.iscte-iul.pt/entities/publication/d05b17b8-5694-4b0e-b77e-f3d22d706c39

Marques, P. S., Hencke, T. R., Kebach, P. F. C., & Alves, A. L. (2020). A importância das escolas de educação infantil no desenvolvimento das crianças. *Brazilian Journal of Policy and Development*, *2*(3), 85-105. https://doi.org/10.52367/BRJPD.2675-102X.2020.2.3.85-105

Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, *61*(1), 353-381. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, *22*(1), 129-152. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129

Oh, J. H. (2023). The challenges of supporting young children's outdoor play in early childhood education and care settings. *Northwest Journal of Teacher Education*, *18*(2), Artigo 5. https://doi.org/10.15760/nwjte.2023.18.2.5

Oliveira, D. W., & Oliveira, E. S. A. (2020). Sedentarismo infantil, cultura do consumo e sociedade tecnológica: Implicações à saúde. *Revista Interação Interdisciplinar, 4*(1), 155-169.

Polevoy, G., Cazan, F., Padulo, J., & Ardigò, L. P. (2023). The effectiveness of one "physical education minute" during lessons to develop concentration in 8-to 10-year-old

schoolchildren. *Frontiers in Sports and Active Living*, *5*, Artigo 1283296. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1283296

Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P., & Wustmann Seiler, C. (2023). External assessment of teachers' roles during children's free play and its relation to types of children's play. *Frontiers in Education, 8,* Artigo 1287273. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1287273

Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, *17*(1), 77-94. https://doi.org/10.1080/13502930802689053

Santos, J. E. S., do Nascimento Tavares, A. M. B., & do Nascimento, J. M. (2025). Currículo integrado e a contribuição da psicologia escolar. *Revista Faculdade FAMEN, 6*(1), 29-44.

Silva, E. M., Oliveira, S. F., Pereira, R. P., Silva, Z. P., & Segunda, M. D. S. A. A. (2024). The importance of playing for children's cognitive and psychomotor development. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, *5*(1), 241-250.

Silva, I. L. D., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agnostino, H., & DeLong, R. (2009). Children's pastimes and play in sixteen nations: Is free-play declining? *American Journal of Play*, *1*(3), 283-312.

Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*(1), 29-38. https://doi.org/10.1080/13502930285208821

Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., ... & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, *5*(4), 345-362. https://doi.org/10.3390/educsci5040345

Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal*, *43*(4), 249-256. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0644-7

Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Costas Bradstreet, C., Carr, D., ... & Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *12*(6), 6475-6505. https://doi.org/10.3390/ijerph120606475

Valente, N., Forte, P., Teixeira, J. E., Afonso, P., Ferreira, S., Marinho, D. A., ... & Branquinho, L. (2024). Tracking the prevalence of obesity in Portuguese school-aged children: What future to expect? *Children*, *11*(8), 976. https://doi.org/10.3390/children11080976

Waters, J., & Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of children-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal,* *18*(4), 473-483. https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525939

Webster, E. K., Wadsworth, D. D., & Robinson, L. E. (2015). Preschoolers' time on-task and physical activity during a classroom activity break. *Pediatric Exercise Science*, *27*(1), 160-167. https://doi.org/10.1123/pes.2014-0006

World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.* https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/325147/WHO-NMH-PND-2019.4-eng.pdf

Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Daneri, P., Green, K., ... & Martinez-Beck, I. (2016). I. Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Introduction and literature review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *81*(2), 7-26. https://doi.org/10.1111/mono.12236

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., ... & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, *9*, Artigo 1124. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124

9. Apêndices

Apêndice A. Imagens-Estímulo utilizadas nas Entrevistas com as Crianças














1
2
5
4
3
1
2















Apêndice B. Guião Estruturado da Entrevista com as Crianças

[Conversa informal sobre o tema na ida para a sala]

Os meninos da tua idade gostam muito de brincar. Acredito que tu também gostes. De que brincadeiras mais gostas? [Dar 2 minutos para a criança desenvolver]

Vou conversar um bocadinho contigo sobre as tuas brincadeiras e os sítios onde gostas de brincar. Vou mostrar-te umas imagens, e pedir-te para escolheres a que mais gostas.

[Guião]

1. Alguns meninos gostam de brincar num espaço grande, onde podem correr livremente e inventar as suas próprias brincadeiras, como este aqui. Há outros meninos que gostam de espaços mais pequenos, com baloiços e escorregas. E tu, de qual gostas mais?
    a. O que vês nesta imagem? E nesta aqui?
    b. Porque é que gostas mais desta fotografia?
    c. Que brincadeiras gostarias de fazer neste espaço?
2. Alguns meninos gostam mais de brincar e correr na terra, com folhas, flores e árvores a fazer sombra. Outros meninos gostam mais de brincar em espaços mais protegidos, com chão de parque, como este aqui. E tu, de qual gostas mais?
    a. O que vês nesta imagem? E nesta aqui?
    b. Onde gostarias mais de brincar? Porquê?
3. Há meninos que gostam mais de correr e saltar lá fora, ao ar livre, por exemplo durante o recreio. Há outros meninos que gostam mais de brincar cá dentro, nas salas. E tu?
    a. O que achas deste espaço aqui? E deste aqui?
    b. E porque gostas mais deste? O que podes fazer aqui?
4. Há meninos que gostam mais de correr, saltar e fazer brincadeiras em que mexem o corpo todo, como estes aqui. Há outros meninos que gostam de brincar mais sossegados, com as mãos, ou até sentados, como nesta imagem aqui. E tu?
    a. O que vês nesta imagem? E nesta aqui?
    b. Onde gostarias mais de brincar? Porquê?
5. Alguns meninos gostam mais de brincar com a educadora, ou com outro adulto, e outros meninos preferem brincar só com os seus amigos. E tu?
    a. O que vês nesta imagem? E nesta?
    b. [Respondendo de qual gosta mais] Que brincadeiras é que a educadora faz contigo? E os teus amigos?

6. Há meninos que gostam mais de brincar com um amigo ou dois. Há meninos que gostam mais de brincar num grupo grande de amigos. E tu?
    a. Como preferes brincar? Com muitos ou poucos meninos?
    b. Que brincadeiras fazes com um amigo? E com muitos, como nesta imagem?
7. Há meninos que gostam de brincar lá fora, mesmo quando está a chover ou o recreio está molhado. Há outros meninos que, nesses dias, preferem brincar cá dentro. E tu?
    a. E aqui na escola, onde é que brincam quando chove?

[Finalização]

Muito obrigada pela tua ajuda. As tuas respostas e dos teus colegas vão ser muito úteis para mim. Queres dizer mais alguma coisa sobre o que estivemos a conversar?

Apêndice C. Autorização entregue à Diretora do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para realização de recolha de dados no âmbito de dissertação de Mestrado em Psicologia - Área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano

Exma. Senhora Diretora,

Venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização de uma recolha de dados no Agrupamento de Escolas [redacted], no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia, que me encontro a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Profª. Doutora Teresa Leal.

O estudo, intitulado "*Brincadeira com movimento: A perspetiva das crianças em idade pré-escolar sobre a qualidade dos contextos educativos na promoção de atividades lúdicas de movimento*", tem como principal objetivo compreender como as crianças, em idade pré-escolar, percecionam e experienciam os contextos educativos, no que diz respeito às oportunidades de envolvimento em atividades lúdicas de movimento (*movement play*). Mais especificamente, procura-se:

- Explorar a perspetiva das crianças sobre os espaços e materiais disponíveis para as atividades lúdicas de movimento, a fim de perceber quais elementos estas mais valorizam; e
- Analisar a perceção das crianças sobre o papel dos adultos (educadores de infância) nas suas experiências de movimento.

A relevância deste estudo reside no seu carácter quase pioneiro no contexto português, dada a escassez de investigação sobre as oportunidades de atividades lúdicas de movimento nos jardins de infância em Portugal, especialmente quando analisadas sob a perspetiva das próprias crianças. Ouvir as crianças e valorizar as suas vozes enquanto participantes ativos no seu próprio processo educativo e de desenvolvimento é um princípio fundamental das orientações curriculares nacionais e dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança. Assim, o estudo reveste-se de particular importância por procurar colmatar esta lacuna, promovendo uma compreensão mais profunda das vivências infantis e das oportunidades de movimento que influenciam o desenvolvimento das crianças. Além disso, questões como a crescente

preocupação com o sedentarismo, a superproteção parental e a evolução constante das tecnologias reforçam a necessidade de aprofundar este tema. Apesar de se reconhecer o carácter exploratório do estudo, pretende-se que as informações recolhidas sejam de utilidade para o Agrupamento, e que as conclusões contribuam, não só para a melhoria constante dos contextos portugueses de educação pré-escolar, como também para investigações futuras sobre o tema.

Em termos metodológicos, optou-se por uma vertente qualitativa, assente numa abordagem participativa, que reconhece as crianças enquanto protagonistas das suas próprias experiências. De forma mais concreta, prevê-se convidar as crianças [redacted] – a participarem numa breve entrevista individual, assente em fotografias tiradas aos espaços físicos, durante a qual se procurará explorar a perceção de cada criança sobre a qualidade dos contextos e das relações que neles se estabelecem, bem como identificar os elementos que mais valorizam no que diz respeito ao tema em análise.

Adicionalmente, pretende-se que o áudio das entrevistas seja gravado. Estes ficheiros serão tratados com a maior confidencialidade, respeitando, não só as atuais diretrizes de Proteção de Dados, mas também as orientações do Código de Ética e Deontologia da Psicologia. O áudio terá como propósito único o registo de respostas e será eliminado no fim do tratamento de dados. A restante investigação seguirá os mesmos ideais de respeito pela privacidade e confidencialidade dos participantes.

A fim de não existir sobreposição com a recolha de dados (e posterior intervenção) da psicóloga do Agrupamento, [redacted], as crianças selecionadas para o presente estudo serão aquelas que se encontram em estatuto 'condicional', isto é, que atingem os 6 anos de idade entre setembro e dezembro, por se considerar que essa característica não se coloca como obstáculo ou limitação ao estudo. A recolha de dados será realizada assim que se verifiquem as autorizações necessárias, podendo, por isso, estender-se até ao início do 2.º período escolar. Posto isto, comprometo-me a articular todas as etapas com as educadoras de infância dos grupos em questão, de modo a não interferir com o normal funcionamento das atividades escolares.

Agradeço a atenção e disponibilidade, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Com os melhores cumprimentos,

Carina Rodrigues

[redacted]

Estudante de Psicologia e estagiária do Agrupamento no presente ano letivo

Autorização para realização de recolha de dados no âmbito de dissertação de Mestrado em Psicologia - Área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano

Eu, _____,

Diretora do Agrupamento de Escolas [redacted], declaro que autorizo a recolha de dados no mesmo Agrupamento, no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia, na área da Educação e do Desenvolvimento Humano, a ser realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pela aluna Carina Alexandra Cunha Rodrigues, no presente ano letivo 2025/2026.

Declaro ainda que me foram devidamente fornecidas informações relativamente aos objetivos, métodos e relevância do estudo, bem como me foi dada oportunidade para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo.

_____

A Diretora

_____

(assinatura)

Apêndice D. Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação

Autorização para Participação em Estudo Académico

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

No âmbito de um estágio curricular de Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano, a decorrer no Agrupamento [redacted], com autorização da Direção e supervisão das psicólogas escolares, venho por este meio solicitar o seu consentimento para que o(a) seu(sua) educando(a) participe num estudo, que será realizado na [redacted].

O estudo tem como objetivo ouvir a perspetiva das crianças acerca da qualidade dos espaços escolares, no que concerne às oportunidades que sentem ter para se envolverem em brincadeiras com movimento (denominadas '*atividades lúdicas de movimento*'). Esta investigação envolve uma entrevista breve com cada aluno(a), que consiste em perguntas relacionadas com os espaços físicos e com a relação que a criança estabelece, nesses momentos, com os materiais e adultos responsáveis. Proceder-se-á à gravação do áudio (sem vídeo), durante a entrevista, que será tratado com a maior confidencialidade, bem como eliminado no final da dissertação.

A participação no estudo é de carácter facultativo e estará inserida nos horários escolares de cada criança, não sendo necessárias deslocações ou horas extraordinárias, nem comprometendo o normal funcionamento das atividades letivas. Agradeço a sua colaboração e estou disponível para esclarecimentos adicionais, que pode fazer chegar através das psicólogas escolares do Agrupamento ou da educadora do(a) seu(sua) educando(a).

Com os melhores cumprimentos e votos de um bom ano letivo,

Carina Rodrigues

Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que ☐ **Autorizo** / ☐ **Não autorizo** a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo acima descrito.

Apêndice E. Consentimento Informado entregue às Educadoras de Infância

Grupo Focal com Educadoras de Infância

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____, declaro que participei voluntariamente num Grupo Focal mediado por Carina Rodrigues, que teve lugar na Escola [redacted], no dia __/__/____, no âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado. Declaro ainda que tive conhecimento dos objetivos do Grupo e que autorizei a gravação do áudio desta sessão.

Data: __/__/____

_____

(assinatura)

Apêndice F. Guião do Grupo Focal realizado com as Educadoras de Infância

Guião do Grupo Focal

Introdução:

Bom dia/boa tarde a todas as educadoras presentes, e bem-vindas a esta sessão. Agradeço a vossa presença e o facto de terem aceitado o convite, considerando que os vossos contributos serão de grande valor para a minha dissertação. Como sabem, chamo-me Carina Rodrigues, e frequentei durante este ano letivo o Agrupamento de Escolas [redacted], no contexto de um estágio curricular, inserido no currículo do Mestrado em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano.

A minha dissertação está relacionada com a participação das crianças em idade pré-escolar em atividades lúdicas de movimento, também conhecidas como *movement play*. Durante o ano letivo, tive a oportunidade de realizar pequenas entrevistas com alguns dos vossos alunos, portanto, o objetivo desta sessão é ouvir agora as vossas perceções e perspetivas face ao tema. Atendendo a isto, não existem respostas certas ou erradas, mas sim diferentes pontos de vista e formas de atuação. Sintam-se à vontade para partilhar a vossa opinião e todas as ideias que surjam diante das perguntas-estímulo que vou introduzir ao longo da sessão. Enquanto mediadora, não irei participar na discussão, mas sim ouvir-vos e orientar a conversa.

Durante a partilha, irei proceder à gravação do áudio, a fim de não perder detalhes e ideias importantes, e de vos poder fornecer toda a minha atenção enquanto estamos aqui reunidas. Essa gravação irá ser eliminada assim que as ideias forem transcritas, e todos os dados serão tratados seguindo a proteção de dados e o princípio da confidencialidade. Na redação da dissertação e durante a análise dos dados, não será mencionado nenhum elemento que vos possa identificar, salvaguardando a vossa identidade e privacidade.

Antes de dar início à discussão, gostaria de introduzir brevemente o tema. O *movement play*, ou atividades lúdicas de movimento, refere-se às formas de brincadeira em que o movimento corporal constitui o elemento central da atividade. Ou seja, vai além do exercício físico, na medida em que engloba atividades realizadas de forma prazerosa e motivada pela criança, em contexto lúdico e de brincadeira, através de movimentos como correr, saltar, equilibrar-se, dançar ou participar em jogos de natureza motora. Pressupõe então espontaneidade e liberdade, mas pode ser alicerçado pelo adulto.

Têm alguma dúvida?

Guião:

1. Gostaria de começar por ouvir a vossa perspetiva acerca do movimento na educação pré-escolar. Como veem a importância do desenvolvimento motor e a sua relação com o desenvolvimento global da criança?
    a. O que são, para vocês, atividades lúdicas de movimento? [Exemplos?]
2. Pensando na vossa prática diária, como é promovido o movimento nas vossas salas?
    a. Que atividades costumam desenvolver?
    b. Que materiais ou recursos são utilizados?
    c. Que fatores facilitam ou dificultam estas atividades?
    d. Existem limitações relacionadas com questões de segurança ou expectativas da família?
3. Agora que tivemos a oportunidade de ouvir a vossa perspetiva acerca da importância destas atividades de movimento, e também o trabalho que é realizado neste sentido, gostaria de perguntar: Na vossa experiência, quais são as atividades lúdicas de movimento de que as crianças mais gostam?
    a. Justificação das escolhas
    b. Que características dos espaços parecem influenciar essas preferências?
    c. Espaço interior vs. exterior
    d. Como consideram que as crianças organizam, socialmente, essas atividades? (individual, em pares, em grande grupo)
    e. De que forma consideram que as crianças compreendem o envolvimento do adulto nessas atividades? Qual a sua preferência nesse sentido?
    f. Quais as preferências das crianças face a diferentes condições climatéricas (e.g., chuva)?
    g. Consideram existir preferências derivadas do género?

Finalização:

Agora que introduzi todos os tópicos previstos, gostaria de saber se existe algo que considerem importante acrescentar? Algo que não foi explorado ou algum ponto de vista que gostariam de ver retratado nesta conversa?

Damos então por terminada esta sessão. Agradeço pela vossa presença e contributos e desejo-vos uma ótima semana e uma serena finalização do ano letivo.

Esquematização das perguntas:

Perguntas-chave	Perguntas de *Follow-up*
Gostaria de começar por ouvir a vossa perspetiva acerca do movimento na educação pré-escolar. Como veem a importância do desenvolvimento motor e a sua relação com o desenvolvimento global da criança?	• O que são, para vocês, atividades lúdicas de movimento? [Exemplos?]
Pensando na vossa prática diária, como é promovido o movimento nas vossas salas?	• Que atividades costumam desenvolver? • Que materiais ou recursos são utilizados? • Que fatores facilitam ou dificultam estas atividades? • Existem limitações relacionadas com questões de segurança ou expectativas da família?
Agora que tivemos a oportunidade de ouvir a vossa perspetiva acerca da importância destas atividades de movimento, e também o trabalho que é realizado neste sentido, gostaria de perguntar: Na vossa experiência, quais são as atividades lúdicas de movimento de que as crianças mais gostam?	• Justificação das escolhas • Que características dos espaços parecem influenciar essas preferências? • Espaço interior vs. exterior • Como consideram que as crianças organizam, socialmente, essas atividades? (individual, em pares, em grande grupo) • De que forma consideram que as crianças compreendem o envolvimento do adulto nessas atividades? Qual a sua preferência nesse sentido? • Quais as preferências das crianças face a diferentes condições climatéricas (e.g., chuva)? • Consideram existir preferências derivadas do género?