2023, Retos, 50, 817-825
© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

Promoção do direito a brincar nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal: impacto no índice de satisfação das crianças e nas interações no recreio

Right to play promotion in primary education in Portugal: impact on children's satisfaction levels and recess interactions

Promoción del derecho al juego en las escuelas de la educación primaria en Portugal: impacto en el índice de satisfacción de los niños e en las interacciones en los recreos

*Ana Lourenço, *Beatriz Pereira, **Rui Mendes, **Fernando Martins
*Universidade do Minho (Portugal), **Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Resumo. Brincar é um Direito da Criança e considerando o tempo que as crianças passam no contexto escolar, este deve assumir-se enquanto contexto privilegiado para a promoção deste Direito. Foi implementado um programa de promoção do Direito a Brincar em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) de Lisboa, com o objetivo de melhorar as oportunidades lúdicas das crianças em contexto escolar. O estudo realizado é de natureza quantitativa e apresenta o impacto do programa de intervenção nas dimensões da satisfação das crianças e das interações ocorridas nos espaços de brincar exteriores após a intervenção. Constituem a amostra 357 sujeitos, 188 raparigas (52.7%) e 169 rapazes (47.3%), com idade 8.65±0.789. A amostra foi dividida em dois grupos de intervenção (G1 e G2) e um de controlo (G3). Utilizou-se um questionário para recolha do índice de satisfação, criado pela equipa de investigação e o questionário "Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios" (Pereira, et al., 2016).Os resultados evidenciam que os grupos de intervenção demonstram uma maior satisfação com as pinturas de chão, mas o mesmo não acontece em relação aos materiais. Em relação aos materiais utilizados e às atividades desenvolvidas não existiram diferenças entre os grupos e é notória a prevalência de atividades e materiais ligados ao movimento e não a outras modalidades de atividade lúdica. Assim, o programa foi eficaz apenas em parte da intervenção o que pode ser explicado pelo facto do mesmo ter decorrido em período de restrições sanitárias ligadas à pandemia COVID-19.
Palavras-chave: Brincar, jogo, 1º CEB, recreio, crianças, saúde, covid-19.

Abstract. Play is a Children's Right and considering the time that children spend in the school context, it must be assumed as a privileged context for the promotion of this Right. A program to promote the Right to Play was implemented in primary education schools in Lisbon, with the aim of improving the play opportunities children have in the school context. The study carried out is quantitative and shares statistical data on the impact of the programme, on the dimensions of children's satisfaction and children's interactions that took place in the recess play spaces after the intervention. 357 children participated in the study, 188 girls (52.7%) and 169 boys (47.3%), aged 8.65±0.789. The sample was divided into two intervention groups (G1 and G2) and a control group (G3). A questionnaire, created by the research team (exploratory study: n=33; α=0.708; study sample: n=357; α=0.781), was used to collect the satisfaction index, alongside with the questionnaire "Identification of activities and children's interactions in recess" (Pereira, et al., 2016). The intervention groups demonstrate greater satisfaction with game floor paintings, but the same does not happen in regards to the materials. The materials used and the activities developed did not showed differences between the groups and is clear the prevalence of activities and materials connected to movement and not to other play types. So, the program was effective only partially, what can be explained by the fact that the program took place during a period of sanitary restrictions regarding COVID-19 pandemic.
Key words: Play, primary education, recess, children, health, covid-19.

Resumen. Jugar es un Derecho del Niño y considerando el tiempo que los niños pasan en el contexto escolar, éste debe ser asumido como un contexto privilegiado para la sua promoción. Se implementó un programa de promoción del Derecho al Juego en escuelas de Educación Primaria en Lisboa, con el objetivo de mejorar las oportunidades ludicas de los niños en el contexto escolar. El estudio es de carácter cuantitativo y comparte datos estadísticos sobre el impacto del programa, sobre las dimensiones de la satisfacción de los niños y las interacciones en los espacios de juego. La muestra tenía 357 sujetos, 188 niñas (52,7%) y 169 niños (47,3%), edad 8,65±0,789. La muestra se dividió en dos grupos de intervención (G1 y G2) y un de control (G3). Se utilizó un cuestionario para recoger el índice de satisfacción, elaborado por el equipo de investigación y el cuestionario "Identificación de actividades e interacciones de los niños en recreo" (Pereira, et al., 2016). Los grupos de intervención demuestran una mayor satisfacción con las pinturas de juegos de suelo, pero no ocurre lo mismo con los materiales. En los materiales utilizados y las actividades realizadas, no hubo diferencias y es notorio el predominio de actividades y materiales relacionados con el movimiento y no con otro tipo de actividad lúdica. Así, el programa solo fue efectivo en parte de la intervención, lo que se puede explicas por el hecho de que se llevó a cabo en un período de restricciones sanitarias vinculadas a la pandemia COVID-19.
Palabras clave: Juego, educación primaria, recreo, niños, salud, covid-19.

Fecha recepción: 19-05-23. Fecha de aceptación: 28-07-23
Ana Lourenço
a_mrl@hotmail.com

Introduçao

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) contempla, na categoria dos direitos relativos ao desenvolvimento, a atividade lúdica e o lazer enquanto Direito da Criança: "Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística" (IAC, 2020, p. 17).

Indiscutivelmente, a CDC trouxe um novo discurso relativamente à infância, inspirando novas políticas e novas práticas, contudo mantêm-se ainda hoje limitações na concretização dos direitos proclamados (Cardoso, et al., 2017). Assim, outro recurso fundamental são os Comentários Gerais que têm como objetivo promover a melhor aplicação dos artigos e das disposições da CDC e apoiar os Estados-Partes no cumprimento das suas obrigações em matéria de elaboração de relatórios (Albuquerque, 2000). Relativamente ao direito a brincar, foi lançado em 2013 o Comentário Geral nº 17, que define brincar como qualquer comportamento iniciado, controlado e estruturado pelas próprias crianças, que ocorre onde existam oportunidades, intrinsecamente motivado e com valor por si e salienta que o valor do brincar no bem-estar, saúde e desenvolvimento da criança é subestimado e desvalorizado (UN Committee on the Rights of the Child, 2013). Assumir o brincar enquanto

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

direito da criança é um passo necessário para reforçar o papel do brincar enquanto algo legítimo e sério para a criança, visão nem sempre presente no discurso dos adultos: significa falar de algo que é devido à criança e não apenas permitido ocasionalmente; significa assumir o brincar enquanto um dos objetivos de todas as iniciativas que envolvam crianças e enquanto elemento-chave dos planos de ação para a infância; significa que brincar tem de estar presente nas mentes de todos os intervenientes na vida das crianças; e significa que brincar é uma forma de liberdade, de segurança, de escolha e de equidade na vida das crianças (Davey & Lundy, 2011; Rico & Janot, 2021).

Incluído no artigo 31.º da CDC temos igualmente o conceito de tempo livre, verificando-se que a vivência lúdica das sociedades, em todo o mundo, teve alterações muito significativas nos últimos anos e que sobretudo nos países mais desenvolvidos o desafio é a falta de tempo dado às crianças para o exercício deste direito, priorizando por exemplo atividades extracurriculares e limitando o tempo livre das crianças ao mínimo (Rico & Janot, 2021). A quantidade de atividades estruturadas, ainda que lúdicas, em que as crianças se vêm envolvidas atualmente tem impacto na sua noção de lazer: sentimentos de exaustão e desejo de terem apenas tempo livre para descansar ou brincar da maneira que queiram são frequentes em diferentes estudos (Alexander, et al., 2014).

A par de ser um direito, brincar deve igualmente fazer parte de todas as discussões à volta da saúde da criança, considerando a existência de evidência sobre a importância dos primeiros anos para a saúde física e mental a longo prazo, e sobre o valor do brincar e da atitude lúdica no desenvolvimento social e emocional, na gestão do stress e na promoção quer de resiliência quer de flexibilidade para lidar com o imprevisto (Hewes, 2014). A International Play Association (IPA), organização que promove o direito a brincar amplamente reconhecida a nível mundial, acrescenta que "a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, para além do Amor e do Afeto, [brincar] é uma atividade fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças." (IPA, 1982, p. 27). O direito a brincar está, aliás, intimamente ligado ao direito à saúde já que "a realização dos direitos previstos no artigo 31º contribuem para a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento da criança" (UN Committee on the Rights of the Child, 2013, p. 9).

A ligação entre saúde e brincar é evidente também quando olhamos para os recreios escolares, que se devem constituir como uma oportunidade para promover a qualidade de vida em saúde (QVS) das crianças, com estudos a defenderem que se deve englobar os benefícios do recreio para a QVS no próprio currículo escolar, quebrando com noções anteriores de serem espaços cujo impacto na vida da criança é reduzido (Hyndman, et al., 2017; Neto, 2020) e valorizando o seu papel, por exemplo, no alcançar dos níveis de atividade física recomendados para as crianças, área que carece ainda de melhoria dado que nem todas as crianças atingem esses níveis no seu dia-a-dia escolar, sobretudo no caso das raparigas (Hellín-Martínez, et al., 2022; Mellado-Rubio, et al., 2023; Pastor-Vicedo, et al., 2021; Rodríguez-Fernández, et al., 2021). Os efeitos do recreio sentem-se também em contexto de sala de aula, levando a um comportamento mais calmo e focado, aumentando a produtividade e a boa disposição e diminuindo a irritabilidade (Martin, et al., 2018). Contudo, nos contextos escolares, o direito a brincar tem sido remetido para segundo plano: tem-se sobreposto a pressão do sucesso académico e o tempo e o espaço para brincar têm sido descurados (Amado & Almeida, 2017) e o brincar na escola encarado como um empecilho para o sucesso e não, como deveria ser, enquanto via para o sucesso (Neto, 2020).

O papel da escola, e especificamente do espaço de recreio, tem sido debatido enquanto fonte de promoção do desenvolvimento integral da criança e fonte de bem-estar (Ramstetter, et al., 2010), devendo assumir-se que "passam os tempos, mantém-se uma verdade, brincar é a atividade central para as crianças" (Silva & Sarmento, 2017, p.52). É necessário que se crie mais "tempo e espaço para que as crianças se envolvam em momentos de brincar, recreação e criatividade de forma livre e espontânea" (UN Committee on the Rights of the Child, 2013, p.3). Contudo, dados do estudo de Moreira e Madeira (2017), realizado com crianças de 1.º ciclo, demonstram que o tempo de recreio na escola não é percecionado como tempo livre: as crianças falam dele sobretudo como um (pequeno) intervalo nos seus afazeres escolares.

Na promoção do direito a brincar em contexto escolar têm-se registado algumas melhorias como o estabelecimento dos tempos de recreio e a melhoria das infraestruturas escolares, mas ainda se desvaloriza o brincar nos sistemas e projetos educativos (Rico & Janot, 2021). Os próprios profissionais de educação referem que o brincar na escola sofre influências externas como os excessivos horários escolares, a pressão que decorre de currículos de aprendizagem formal excessivos, a pressão das famílias e a falta de apoio das Direções (Mañós, et al., 2019; Parrott & Cohen, 2020). Um recreio de qualidade é um meio de promoção do acesso igualitário a oportunidades de brincar e os decisores da comunidade escolar têm um papel crucial nesta matéria: questões relacionadas com o design, com a manutenção dos espaços de brincar exteriores das escolas e com a disponibilização de material lúdicos e desportivo são decisões que podem condicionar ou potenciar as oportunidades de brincar em contexto escolar (Massey, et al., 2021; Soto-Lagos, et al., 2023).

A investigação demonstra que há vários impedimentos a que o potencial do recreio seja efetivamente aproveitado, pelo que McNamara (2013) desenvolveu um estudo junto dos diferentes *stakeholders* das escolas do 1.º CEB do Canadá (crianças, professores, assistentes operacionais, voluntários, pais e diretores) de modo a refletir sobre as condições e as vivências nos recreios, passo crucial para o desenvolvimento de intervenções posteriores. Deste trabalho resultou a identificação de 4 áreas principais que limitam a experiência e os benefícios que deveriam surgir do recreio escolar:

- conflito social: decorrente da coexistência de várias

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

faixas etárias juntas, de sentimentos de aborrecimento por parte das crianças, de falta de supervisão, de atitudes de exclusão, de isolamento, de bullying, de comportamentos antisociais ou desadequados, de dificuldades no comportamento pro-social e na mobilização de estratégias de resolução de conflitos;

- falta de atividades: existência de um leque de jogos e brincadeiras reduzido sobretudo no que diz respeito a jogos cooperativos e não competitivos, prevalecendo as atividades físicas em detrimento de outras modalidades de atividade lúdica;

- falta de equipamentos e materiais: pouco (ou mesmo nenhum) material disponível, equipamentos fixos degradados ou partidos e recorrente desaparecimento de materiais. Ainda em relação ao material, os adultos sentem que quando existe é um elemento ainda mais desestabilizador da dinâmica do recreio, ao aumentar conflitos quanto à sua utilização, ao implicar uma gestão do material pelas assistentes operacionais e por poder ser utilizado para fins não permitidos (e.g. jogo do mata) ou não seguros (e.g. cordas de saltar como chicotes);

- falta de recursos humanos: o fraco reconhecimento da importância do recreio, que se verifica na prática, implica pouca alocação quer financeira quer de pessoal, com o adulto a assumir apenas uma postura de supervisão e não de envolvimento. Os rácios de adulto-criança são insuficientes e o recurso ao recreio como sanção disciplinar mantém-se uma prática comum nos contextos educativos.

A capacitação dos profissionais que acompanham as crianças nos espaços de brincar exteriores das escolas, promovendo a sua atitude lúdica e dando-lhes ferramentas para que possam envolver-se na dinâmica de recreio (quer desenvolvendo atividades lúdicas, quer participando nas dinâmicas que as próprias crianças proponham) e aprimorar as suas competências na área da observação dos comportamentos lúdicos das crianças (Mañós, et al., 2019), a par da melhoria dos equipamentos e materiais presentes nos tempos de recreio são aspetos-chave que as escolas devem concretizar (Ramstetter, et al., 2010), devendo ser acompanhadas de ações que promovam junto dos diferentes stakeholders o (re)conhecimento do papel do brincar e do recreio no desenvolvimento global e escolar da criança (Suleman, et al., 2023).

Adicionalmente a estas dificuldades, em 2020 a pandemia COVID-19 colocou uma série de outros desafios na vida das crianças e nos contextos onde elas se inserem (Suarez-Lopez, et al., 2021). Especificamente quanto à promoção do direito a brincar em contexto escolar, foi visível um maior foco nas medidas de combate à disseminação do vírus, deixando em segundo plano a promoção de medidas que permitissem que se continuasse a providenciar às crianças um ambiente rico e com oportunidades de brincar (Cordovil, et al., 2021; McNamara, et al., 2020). Por exemplo, as normas sanitárias em vigor na pandemia impediram as crianças de trazer materiais lúdicos de casa (Lourenço, et al., 2021), ação identificada por investigações anteriores como importante para a vivência lúdica das crianças em contexto escolar, dado a falta de investimento das escolas neste âmbito (Rodríguez-Fernández, et al., 2020).

Assim, foi implementado um programa de promoção do direito a brincar em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com o objetivo de melhorar as oportunidades lúdicas das crianças em contexto escolar, dando especial atenção às dimensões relativas à falta de materiais e de atividades (McNamara, 2013). O presente artigo pretende partilhar os dados estatísticos relativos ao impacto do programa, nas dimensões da satisfação das crianças e das interações ocorridas nos espaços de brincar exteriores após a intervenção, respondendo às questões:

- Será que existem diferenças quanto ao índice de satisfação, nas dimensões jogos de chão e materiais?

- Será que existem diferenças quanto ao número de materiais utilizados e ao número de atividades realizadas nos espaços de brincar exteriores?

Material e método

Natureza do estudo

O estudo realizado é de natureza quantitativa de *design* grupo de controlo só com pós-teste, considerando que temos grupos experimentais e grupo de controlo e medição após a intervenção (Creswell, 2014; Coutinho, 2013).

Contexto do estudo

O programa de promoção do direito a brincar foi desenvolvido no Município de Lisboa, nas escolas situadas nas freguesias com maior número de população infantil. Inicialmente previsto para decorrer ao longo do ano letivo de 2019-2020, prolongou-se para o início do ano letivo 2020-2021, em virtude da pandemia COVID-19. Os dados que alimentam este artigo foram recolhidos no fim de outubro/início de novembro de 2020.

Constituem a amostra 357 sujeitos, 188 raparigas (52.7%) e 169 rapazes (47.3%), com idade 8.65±0.789. A amostra foi dividida em três grupos, dois grupos de intervenção (G1 e G2) e um de controlo (G3). Os grupos de intervenção foram alvo do mesmo programa de promoção do direito a brincar, com a distinção entre eles a ser feita apenas pela ocorrência de uma sessão de dinamização do espaço de brincar exterior, após implementação do programa, no G1:

1. G1 grupo de intervenção 1 (n=161; 45.1%; idade 8.73±0.842; 53.4% raparigas e 46.6% rapazes);

2. G2: grupo de intervenção 2 (n=143; 40.1%; idade 8.54±0.758; 50.3% raparigas e 49.7% rapazes);

3. G3: grupo de controlo (n=53; 14.8%; idade 8.73±0.744; 56.6% raparigas e 43.4% rapazes).

Os participantes foram selecionados utilizando uma técnica de amostragem por objetivo, tendo como critério de inclusão frequentarem o 3.º ou o 4.º ano de escolaridade das escolas que participaram no projeto. O convite para participação no estudo foi entregue pelos professores titulares em formato de papel a todos os encarregados de educação, que autorizaram a participação das crianças, assinando para

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

o efeito o consentimento informado. A investigação foi aprovada pelo Comité de Ética da Universidade do Minho (CEICSH 080/2019).

O programa de promoção do Direito a Brincar

O programa de promoção do Direito a Brincar contemplou as seguintes fases:

1) Visita técnica aos espaços de brincar exteriores das escolas; 2) auscultação em grupos focais das crianças sobre a vivência do Direito a Brincar e recolha de sugestões que teriam para a melhoria dos espaços de brincar exteriores das escolas; 3) inquéritos aos diferentes *stakeholders* (crianças, famílias e profissionais de educação) e 4) criação de uma proposta de intervenção com base nos passos anteriores.

A intervenção consistiu na pintura de jogos de chão nos espaços de brincar exteriores e na disponibilização de um kit de material lúdico. As pinturas de chão basearam-se na marcação de jogos e percursos, pensados de forma a terem múltiplas utilizações e poderem ser enriquecidos com outros materiais. O kit foi constituído por material de jogo simbólico e tradicional, jogos de tabuleiro e material de desporto e movimento para utilização livre nos tempos de recreio.

Instrumentos

O questionário para recolha do índice de satisfação das crianças foi criado pela equipa de investigação, após consulta de literatura relevante na área e de outros questionários nacionais e internacionais já existentes. Foi alvo de um estudo exploratório (n=33; α=0.708) e do parecer de peritos na área da atividade lúdica. Na presente amostra o questionário apresenta dados de confiabilidade razoáveis (n=357; α=0.781), conforme explicitado na secção 2.5 do presente artigo.

O inquérito engloba questões relativas aos espaços de brincar exteriores e aos espaços de brincar interiores e a resposta é dada numa escala ordinal: "Satisfeito", "Mais ou Menos", "Insatisfeito" e "Não Sei". Este foi respondido em contexto escolar pelas crianças, após autorização dos tutores legais. Para o presente estudo apenas serão analisadas as respostas dadas aos itens que constam da tabela 1.

Tabela 1.
Questões de investigação e itens do questionário de satisfação.

Questões de Investigação	Itens do Questionário
Existem diferenças quanto ao índice de satisfação relativo aos jogos de chão?	Quão satisfeito estás, no recreio da escola, com: - os desenhos existentes (por exemplo, jogos pintados no chão ou paredes)?
Existem diferenças quanto ao índice de satisfação relativo aos materiais?	Quão satisfeito estás, no recreio da escola, com: - os brinquedos existentes (por exemplo trotinetes, casinhas)?

Para análise das interações de recreio foi utilizado o questionário: "Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios" (Pereira, et al., 2016), que permite aceder às atividades praticadas pelas crianças do 1.º CEB no recreio escolar.

O inquérito divide-se em 5 partes: 1) identificação; 2) recreio escolar; 3) práticas realizadas e preferidas; 4) supervisão dos recreios e 5) interação entre pares. Foi respondido em contexto escolar pelas próprias crianças, após autorização dos tutores legais. Serão analisadas as respostas dadas aos itens que constam da tabela 2.

Tabela 2.
Questões de investigação e itens do questionário de interações

Questões de Investigação	Itens do Questionário
Existem diferenças quanto ao número de materiais utilizados e ao número de atividades realizadas?	2.3. Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio? (pergunta de escolha múltipla) 3.1. Que atividades costumas fazer no recreio? (pergunta de escolha múltipla)

Procedimentos estatísticos

A caracterização das crianças ao nível da satisfação com as pinturas de chão e com os materiais disponíveis foi efetuada através da estatística descritiva (Marôco, 2021) e da distribuição de frequências da opinião das crianças. A comparação estatística entre grupos foi efetuada usando o teste de Kruskal-Wallis. Para realizar a comparação múltipla usou-se o teste post hoc de Dunn (Marôco, 2021). A estimativa da dimensão de efeito foi calculada de acordo com a expressão $r=|z|/\sqrt{N}$ (Pallant, 2020), onde z é obtido aquando do cálculo do teste de Mann-Whitney, cuja classificação é: [0;0.1[- Muito pequeno; [0.1;0.3[- Pequeno [0.3;0.5[- Médio; ≥ 0.5 – Grande].

A comparação estatística entre os grupos relativamente ao número de atividades realizadas e ao número de materiais utilizados foi efetuada usando a ANOVA *one-way*, após validação dos seus pressupostos. O pressuposto da normalidade da variável dependente nos diferentes grupos foi analisado pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com correção de *Lilliefors*, para amostras superiores ou iguais a 30. Quando este pressuposto não se verificava, ficava salvaguardado por via do Teorema do Limite Central (Marôco, 2021; Pestana & Gageiro, 2014). Para efetuar a comparação múltipla, recorreu-se ao teste estatístico *post-hoc Tukey HSD*, no caso do pressuposto da normalidade e da homogeneidade serem verificados. Quando o pressuposto da homogeneidade não se verifica, usa-se o teste *post-hoc* de *Games-Howell* (Marôco, 2021). A classificação da dimensão do efeito para a *ANOVA one-way*, η^2, foi feita de acordo com Marôco (2021): muito elevado se $\eta^2 \geq 0.5$; elevado se $0.25 \leq \eta^2 < 0.5$; médio se $0.05 \leq \eta^2 < 0.25$; pequeno se $\eta^2 \leq 0.05$.

O grau de confiança nos dados recolhidos pelo inquérito de satisfação é dado pela consistência interna avaliada por meio do Alfa de Cronbach (Pallant, 2020; Pestana &

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

Gageiro, 2014), sendo esta considerada: muito boa se $\alpha \geq 0.9$; boa se $0.8 \leq \alpha < 0.9$; razoável se $0.7 \leq \alpha < 0.8$; fraca se $0.6 \leq \alpha < 0.7$; e inadmissível se $\alpha < 0.6$.

Toda a análise estatística foi efetuada com IBM SPSS (versão 28, IBM USA) a um nível de 5% de significância.

Resultados

A maioria das crianças gosta do tempo de recreio (89.8%), contudo também a maioria refere que gostava de ter mais tempo de recreio (75.1%). As crianças não costumam brincar sozinhas no recreio (92.3%) e quanto ao desejo de ter mais amigos para brincar as percentagens estão equilibradas (49.1% afirma que sim e 50.9% afirma que não).

Passando agora à análise dos dados globais da amostra relativos à satisfação das crianças com as pinturas de jogos de chão, a maioria das crianças encontra-se satisfeita (69%). Por outro lado, no caso dos materiais, as crianças mostram-se insatisfeitas (45.8%). Ainda relativamente à satisfação, mas considerando os diferentes grupos (tabela 3), verificamos que, a nível das pinturas, a percentagem mais alta se situa na resposta "satisfeito" em todos os grupos, mas com os valores de G1 e G2 a serem quase o dobro em relação ao G3 (G1: 78.1%; G2: 70.5% e G3: 36.7%).

No caso da satisfação com os materiais, verifica-se uma tendência inversa em todos os grupos, com a maioria dos respondentes a situarem-se na resposta "insatisfeito" (G1: 50.3%; G2: 37.7% e G3: 53.1%).

Tabela 3.
Distribuição das frequências absolutas e relativas (%) - Pinturas e Materiais

	Pinturas						Materiais					
	G1	G1 %	G2	G2 %	G3	G3 %	G1	G1 %	G2	G2 %	G3	G3 %
Satisfeito	118	78.1%	91	70.5%	18	36.7%	28	18.5%	37	28.5%	13	26.5%
Mais ou Menos	21	13.9%	20	15.5%	11	22.4%	29	19.2%	28	21.5%	6	12.2%
Insatisfeito	8	5.3%	12	9.3%	15	30.6%	76	50.3%	49	37.7%	26	53.1%
Não sei	4	2.6%	6	4.7%	5	10.2%	18	11.9%	16	12.3%	4	8.2%

Os testes de comparação múltipla evidenciam que, ao nível da satisfação com as pinturas, existem diferenças significativas entre os grupos (G1, G3; G2, G3) [tabela 4], com uma dimensão de efeito média quer entre o G1 e o G3, quer entre o G2 e o G3 (G3 e G1: 0.39; G3 e G2: 0.30).

No caso da satisfação com os materiais, não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

Tabela 4.
Mediana e comparação estatística nas pinturas e materiais

Grupos	G1	G2	G3	KW	p
Pinturas	3[a]	3[b]	2[ab]	32.725	.001
Materiais	1	1.5	1	3.797	.150

Diferenças estatísticas significativas: [a]G1 vs G3; [b]G2 vs G3.

Em relação aos materiais utilizados para as atividades no espaço exterior (tabela 5), as bolas surgem quer na amostra geral (18.6%) quer na divisão entre os grupos (G1: 19.2%; G2: 17.6% e G3: 19.6%) como o material com a percentagem mais alta. Na amostra global seguem-se as cordas (14%) e os arcos (12.9%) e a indicação de que não utilizam qualquer material (10.9%). No G1 surgem igualmente os arcos (13.9%) e as cordas (10.9%), mas também outro tipo de material (12.1%) como andas, outro material desportivo, lápis, canetas e brinquedos como os beyblades. Em relação ao G2 e ao G3 as cordas e os arcos são seguidos da resposta de que não utilizam qualquer tipo de material (12.4%).

Tabela 5.
Distribuição das frequências absolutas e relativas (%) - materiais utilizados

	Materiais		G1		G2		G3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nenhum	79	10.9%	31	9.1%	36	12.4%	12	12.4%
Cordas	102	14.0%	37	10.9%	50	17.2%	15	15.5%
Arcos	94	12.9%	47	13.9%	33	11.4%	14	14.4%
Bolas	135	18.6%	65	19.2%	51	17.6%	19	19.6%
Consola	1	0.1%	0	0%	1	0.3%	0	0%
Elástico	39	5.4%	11	3.2%	21	7.2%	7	7.2%
Carrinhos	17	2.3%	7	2.1%	10	3.4%	0	0%
Cartas	37	5.1%	16	4.7%	20	6.9%	1	1%
Bonecas	12	1.7%	10	2.9%	1	0.3%	1	1%
Rádio	6	0.8%	4	1.2%	1	0.3%	1	1%
Água	49	6.7%	26	7.7%	15	5.2%	8	8.2%
Terra	47	6.5%	27	8.0%	13	4.5%	7	7.2%
Pedras	43	5.9%	17	5.0%	18	6.2%	8	8.2%
Outro	65	9.0%	41	12.1%	20	6.9%	4	4.1%

No que concerne às atividades no espaço exterior (tabela 6), na amostra global a atividade mais referida é correr (14.9%), seguida das escondidas (13%) e de conversar (12.4%). No G1, as atividades mais referidas são igualmente correr (13.8%), escondidas (13.4%) e conversar (12.5%), mas surge igualmente o futebol (10.2%). No G2, a atividade mais referida é correr (16.3%), seguida de conversar (12.1%) e das escondidas (10.6%). Em relação a um dos jogos que foi pintado no chão na nossa intervenção, a macaca, a sua percentagem é reduzida quer na amostra global (6.3%) quer nos diferentes grupos (G1: 6.7%; G2: 6.9% e G3: 3%). Na rubrica outros encontramos atividades

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

como o futebol humano, o jogo do 15, o jogo do polícia e ladrão, jogar às mães e pais, o jogo do tubarão, o lencinho, o macaquinho do chinês, ler e brincadeiras inventadas pelas próprias crianças (e.g. contagiosa, rampa dos olés).

Tabela 6.
Distribuição das frequências absolutas e relativas (%) – atividades realizadas

	Atividades		G1		G2		G3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Pião	14	0.8%	8	1%	4	0.5%	2	0.8%
Saltar ao Elástico	44	2.4%	15	1.8%	20	2.6%	9	3.4%
Macaca	116	6.3%	55	6.7%	53	6.9%	8	3.0%
Saltar à Corda	99	5.3%	31	3.8%	54	7.0%	14	5.3%
Correr	276	14.9%	113	13.8%	120	15.6%	43	16.3%
Escondidas	241	13.0%	110	13.4%	103	13.4%	28	10.6%
Caçadinhas/Apanhada	110	5.9%	44	5.4%	43	5.6%	23	8.7%
Futebol	168	9.1%	84	10.2%	64	8.3%	20	7.6%
Dança	115	6.2%	47	5.7%	49	6.4%	19	7.2%
Música	58	3.1%	29	3.5%	11	1.4%	18	6.8%
Conversar	230	12.4%	103	12.5%	95	12.4%	32	12.1%
Desenhar	100	5.4%	49	6.0%	37	4.8%	14	5.3%
Loto	7	0.4%	4	0.5%	3	0.4%	0	0.0%
Berlindes/Caricas	26	1.4%	14	1.7%	9	1.2%	3	1.1%
Lutas	70	3.8%	27	3.3%	33	4.3%	10	3.8%
Damas	18	1.0%	12	1.5%	3	0.4%	3	1.1%
Cartas	37	2.0%	18	2.2%	18	2.3%	1	0.4%
Casinhas/Médicos	22	1.2%	8	1.0%	10	1.3%	4	1.5%
Jogos Eletrónicos	10	0.5%	7	0.9%	1	0.1%	2	0.8%
Puzzles	35	1.9%	9	1.1%	22	2.9%	4	1.5%
Outro	58	3.1%	34	4.1%	17	2.2%	7	2.7%
Total	1854	100%	821	44.30%	769	41.50%	264	14.20%

Os materiais utilizados pelas crianças no espaço de brincar exterior da escola e as atividades aí realizadas foram quantificadas em cada grupo (tabela 7). Em relação aos materiais a média da amostra global é de 1.56 e quanto às atividades a média global é de 5.11. A comparação entre os grupos demonstra que não existiram diferenças significativas nem no número de materiais ($F_{(2.354)} = 1.751$; $p = 0.175$; $\eta^2 = 0.010$, Dimensão do efeito Pequeno) nem no número de atividades realizadas ($F_{(2.354)} = 0.283$; $p = 0.753$; $\eta^2 = 0.002$, Dimensão do efeito Pequeno).

Tabela 7.
Estatística descritiva e comparação estatística entre grupos de intervenção (GI) no número de materiais utilizado e número de atividades realizadas

	Materiais					Atividades				
	Média	DP	F	p	η^2	Média	DP	F	p	η^2
G1	1.44	1.01				5.11	2.93			
G2	1.71	1.47	1.751	0.175	0.010	5.19	2.08	0.283	0.753	0.002
G3	1.50	1.42				4.88	2.49			
T	1.56	1.28				5.11	2.55			

Discussão

O presente artigo partilha os dados de impacto de um programa de promoção do direito a brincar no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em Portugal. Conforme estudos anteriores (Caro, et al., 2016; Rodríguez-Fernández, et al., 2020), o tempo de recreio surge como um momento do qual as crianças gostam, preferindo brincar com amigos, o que reforça a componente social destes espaços (Soto-Lagos, et al., 2023). As crianças são igualmente perentórias ao afirmar que gostariam que a sua duração fosse maior (Moreira & Madeira, 2017; Pawlowski, et al., 2015).

Os grupos de intervenção demonstram uma maior satisfação com as pinturas de chão presentes nos espaços de brincar exteriores, ação que decorreu da implementação do programa. Os jogos de chão foram criteriosamente escolhidos de forma a potenciar o desenvolvimento de jogos cooperativos, bem como aliar as atividades físicas com outras modalidades de atividade lúdica como sugerido em estudos anteriores (McNamara, 2013). Assim, a título de exemplo, pode ser verificado na Figura 1 a existência de jogos tradicionais como a macaca e a sirumba, assim como percursos que foram explorados na sessão com as crianças nas suas alternativas cooperativas (e.g. duplas a fazerem o percurso).

Figura 1. Exemplos de jogos pintados no chão das escolas de 1º CEB

O presente estudo está em linha com estudos anteriores

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

que demonstram que a existência de jogos pintados no chão é valorizada pelas crianças e que realçam ainda que a sua inclusão nos espaços de brincar exteriores das escolas é importante para os níveis de atividade física das crianças (Erwin, et al., 2013; Saraiva, et al., 2021), pelo que consideramos que este tipo de jogos deve ser levado em consideração em projetos futuros de melhoria dos espaços de brincar exteriores das escolas.

Todas as alterações que se possam fazer nos espaços de brincar exteriores impactam igualmente as relações que aí se estabelecem (Soto-Lagos, et al, 2023) e a iniciativa apresentada tem a mais-valia de ser uma intervenção cujo custo de implementação é baixo. Noutras iniciativas recentes em contexto escolar, utilizaram-se dinâmicas ligadas aos jogos e danças tradicionais, com bons resultados quanto à promoção dos níveis de atividade física, da relação entre pares e da igualdade de género, e igualmente com um custo reduzido de implementação (Ermenova, et al., 2021).

A sessão que foi realizada com o G1 e não com o G2 não demonstrou diferenças entre os grupos no que diz respeito à satisfação, pelo que podemos considerar que a sessão não teve impacto na perceção de satisfação das crianças e que estas se relacionam com as pinturas de chão de forma espontânea e livre. Outros programas de intervenção em recreios escolares envolvendo um maior número de sessões demonstraram impacto, por exemplo, nos níveis de atividade física das crianças (García Vallejo, et al., 2023), pelo que este ponto é quer uma limitação do nosso estudo, quer uma sugestão para trabalhos futuros: estudos futuros deverão considerar uma frequência maior e mais consistente de sessões de exploração do espaço com as crianças, de forma a potenciar a usabilidade das pinturas de chão, além da perceção de satisfação com o espaço. Recorde-se que a atividade "macaca" mantém-se com uma percentagem reduzida em relação a outras atividades realizadas pelos grupos de intervenção (G1: 6.7%; G2: 6.9%) e que não existiram diferenças significativas entre os grupos de intervenção quanto ao número de atividades realizadas.

Por outro lado, a disponibilização de material lúdico não demonstrou um maior nível de satisfação dos grupos de intervenção em relação ao grupo de controlo, nem um maior número de materiais utilizados. Temos de remeter esta resultado para o facto do programa ter ocorrido durante a pandemia e estarem ainda em vigor normas sanitárias que muito provavelmente impediram a utilização do material (DGS/DGE 2020), que em nenhum dos grupos chega a médias de utilização de materiais acima dos 1.71 o que nos parece um número bastante reduzido. Ainda que a falta de material nos recreios para as crianças brincarem tenha já sido identificada previamente, esta lacuna era colmatada pelo facto das crianças trazerem materiais lúdicos de casa (Rodríguez-Fernández, et al., 2020) o que em face das restrições pandémicas se tornou algo residual e limitou a experiência lúdicas das crianças (Lourenço, et al., 2021). Os dados voltam a reiterar que os materiais mais utilizados pelos grupos (bolas, cordas e arcos) estão sobretudo ligados à atividade física e que é crucial a disponibilização de uma oferta lúdica mais diversificada (McNamara 2013).

Conclusões

A promoção do Direito a Brincar, pela sua relevância no desenvolvimento integral da criança e até no percurso das crianças na educação formal, deve ser uma prioridade para os contextos educativos. Intervenções de baixo custo melhoram a perceção de satisfação das crianças sobre os espaços de brincar exteriores das escolas e podem assim contribuir para uma experiência lúdica, motora e relacional mais rica no 1.º CEB. Com este trabalho pretendeu-se responder às questões de investigação "será que existem diferenças quanto ao índice de satisfação, nas dimensões jogos de chão e materiais?" e "será que existem diferenças quanto ao número de materiais utilizados e ao número de atividades realizadas nos espaços de brincar exteriores?" O programa implementado que visava melhorar as oportunidades lúdicas das crianças em contexto escolar evidenciou que apenas existiram diferenças na dimensão satisfação com os jogos de chão.

Os resultados evidenciam ainda os tipos de materiais e atividades mais frequentes, mostrando que a oferta a nível de materiais e a própria oferta em termos estruturais dos contextos escolares pode limitar a vivência do Direito a Brincar, privilegiando modalidades de atividade lúdica sobretudo relacionadas com o desporto e o movimento. Ambos são cruciais para o desenvolvimento da criança e devem ser complementados com oportunidades como o jogo tradicional, o brincar com as artes, com a natureza e com outros tipos de materiais (e.g. *loose parts*). Esta ideia é igualmente importante considerando crianças cujas características as levam a privilegiar outro tipo de interações lúdicas e que possam estar a ser excluídas daquele que é um dos momentos mais importantes do dia-a-dia na escola.

Reforçamos que, ainda que o tempo de recreio seja para as crianças simplesmente um momento de prazer e liberdade, este deve ser pensado enquanto parte integrante do projeto pedagógico de cada estabelecimento de ensino, pelo que é da responsabilidade de todos os *stakeholders* do contexto educativo zelarem pelo enriquecimento do espaço de brincar exterior das escolas tornando-o interessante, humanizado e desafiador.

A promoção do direito a brincar na usabilidade do espaço de brincar nas escolas pode, em estudos futuros, incluir a análise dos efeitos de sessões acompanhadas por técnicos especializados, bem como da formação em contexto aos profissionais de educação que acompanham e supervisionam as crianças nos espaços de brincar exteriores.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio dado pelo Instituto de Apoio à Criança e pelo Município de Lisboa para a execução deste projeto, agradecendo igualmente a todas as crianças e profissionais de educação das escolas envolvidas. Uma palavra especial de agradecimento ao Miguel Simões, pelo apoio na

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

concretização deste objetivo. Este trabalho foi financiado pela FCT/MCTES através de fundos nacionais e internacionais do projeto UIDB/50008/2020 e também apoiado financeiramente por fundos nacionais portugueses através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança) com a referência UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020. Também contou com o apoio do Instituto de Investigação Aplicada (i2A) do Politécnico de Coimbra no âmbito da Dispensa para Investigação Aplicada (Despacho n.º 7333/2020).

Referências

Albuquerque, C. (2000). *Os direitos da criança: as Nações Unidas, a Convenção e o Comité*. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. PGR. Available online at: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/os_direitos_crianca_catarina_albuquerque.pdf

Alexander, S. A., Frohlich, K. L., & Fusco, C. (2014). Problematizing "play-for-health" discourses through children's photo-elicited narratives. *Qualitative health research, (24)*10, 1329–1341. https://doi.org/10.1177/1049732314546753

Amado, J., & Almeida, A. C. (2017). Políticas públicas e direito de brincar das crianças. *Laplage Em Revista, (3)*1, 101.

Cardoso, A., Guerreiro, A., Silva, A.P., & Lansdown, G. (2017). *Formação em Direitos das Crianças. A Convenção em Prática. Referencial de Formação*. Lisboa: CESIS.

Caro, H. E., Altenburg, T. M., Dedding, C., & Chinapaw, M. J. (2016). Dutch Primary Schoolchildren's Perspectives of Activity-Friendly School Playgrounds: A Participatory Study. *International journal of environmental research and public health, (13)*6, 526.

Coutinho, C.P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática (2ª edição)*. Lisboa: Almedina.

Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L.P., Luz, C., Veiga, G., & Lopes, F. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *J. Phys. Educ. Sport (21)*, 492–499

Creswell, J.W (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage Publications.

Davey, C., & Lundy, L. (2011). Towards greater recognition of the right to play: An analysis of article 31 of the UNCRC. *Children and Society (25)*1, 3–14. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00256.x

DGS/DGE (2020). ORIENTAÇÕES. Ano letivo 2020/2021. Available online: https://www.igec.mec.pt/upload/PDF/Orienta_ano_letivo_2020_2021.pdf

Ermenova, B. O., Ibragimova, T. G., Sovetkhanuly, D., Duketayev, B. A., & Bekbossynov, D. A. (2021). Efecto educativo y de mejora de la salud de la actividad física del juego. *Retos (39)*, 737–742. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.82548

Erwin, H., Ickes, M., Ahn, S., & Fedewa, A. (2013). Impact of Recess Interventions on Children's Physical Activity-A Meta-Analysis. *American Journal of Health Promotion: AJHP. (28)*. 10.4278/ajhp.120926-LIT-470.

García Vallejo, A., Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Hellín Martínez, M., & Alfonso Asencio, M. (2023). Influencia de un programa de recreos activos en la condición física de estudiantes de Educación Primaria. *Retos (48)*, 222–228. https://doi.org/10.47197/retos.v48.96099

Hellín-Martínez, M., García-Jiménez, J. V., García-Pellicer, J. J., & Alfonso-Asencio, M. (2022). Frecuencia cardiaca y niveles de actividad física durante recreos escolares. Un estudio descriptivo. *Retos (43)*, 422–427. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88648

Hewes, J. (2014). Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. *Children (1)* 280–301.

Hyndman, B., Benson, A.C., Lester, L., Telford, A. (2017). Is there a relationship between primary school children's enjoyment of recess physical activities and health-related quality of life? A cross-sectional exploratory study. *Health Promot. J. Aust., (28)*, 37–43.

IAC (2020). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: IAC.

IPA (1982). *Declaração do IPA – A Criança e o direito de brincar*. Lisboa: IAC.

Lourenço, A., Martins, F., Pereira, B., & Mendes, R. (2021). Children Are Back to School, but Is Play Still in Lockdown? Play Experiences, Social Interactions, and Children's Quality of Life in Primary Education in the COVID-19 Pandemic in 2020. *International journal of environmental research and public health (18)*23, 12454. https://doi.org/10.3390/ijerph182312454

Marôco, J. (2021) *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: ReportNumber.

Martin, H., Farrell, A., Gray, J., & Clark, T. B. (2018). Perceptions of the Effect of Recess on Kindergartners. *The Physical Educator (75)*2, 245–254.

Mañós, R. V., Balagué, À. G., Virgili, N. A., & Montalà, M. D. (2019). Teachers' perception of the right to free play in early childhood education and primary education. A study carried out in Barcelona (Spain). Bordon. *Revista de Pedagogia (71)*4, 151–165. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.71548

Massey, W. V., Perez, D., Neilson, L., Thalken, J., & Szarabajko, A. (2021). Observations from the playground: Common problems and potential solutions for school-based recess. *Health Education Journal (80)*3, 313–326. https://doi.org/10.1177/0017896920973691

McNamara, L. (2013). What's getting in the way of play? An analysis of the contextual factors that hinder recess in elementary schools. *Canadian Journal of Action Research, (14)*2: 3-21.

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

McNamara, L., London, R., Ramstetter, C., Baines, E., Beresin, A., Claassen, J., Doyle, W., Hyndman, B., Jarrett, O., Massey, W., et al. (2020). School Re-Opening? Make Sure Children Have Time for Daily Recess; Global Recess Alliance, 13 May 2020. Available online: https://globalrecessalliance.org/recess-statement/ (accessed on 20 July 2021).

Mellado-Rubio, R., Devís-Devís, J., & Valencia-Peris, A. (2023). La actividad física en escolares de primaria: cumplimiento de las recomendaciones y contribución del recreo. *Retos (48)*, 366–373. https://doi.org/10.47197/retos.v48.96437

Moreira, S. & Madeira, R. (2017). "(Ser criança) é giro, é divertido… mas também é cansativo!". In Sarmento, T., Ferreira, F.I., & Madeira, R., *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 146-160). Porto: Porto Editora, Porto: Porto Editora.

Neto, C (2020). *Libertem as Crianças*. Lisboa: Contraponto.

Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using the Program, 4th ed.*; McGraw-Hill: New York, NY, USA.

Parrott, H. M., & Cohen, L. E. (2020). Advocating for Play: The Benefits of Unstructured Play in Public Schools. *School Community Journal. Fall/Winter2020, (Vol. 30)*Issue 2, p229-254.

Pastor-Vicedo, J. C., Martínez-Martinez, J., López-Polo, M., & Prieto-Ayuso, A. (2021). Recreos activos como estrategia de promoción de la actividad física: una revisión sistemática. *Retos (40)* 135–144. https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82102

Pawlowski, C.S., Andersen, H.B., Tjørnhøj-Thomsen, T., et al. (2015). Space, body, time and relationship experiences of recess physical activity: a qualitative case study among the least physical active schoolchildren. *BMC Public Health (16)*1:1-12.

Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2016) Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do vocabulário de jogo. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.

Pestana, H., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS (6ª Edição)*. Edições Sílabo: Lisboa.

Ramstetter, C.L., Murray R., & Garner, A.S. (2010). The crucial role of recess in schools. *J Sch Health. Nov;(80)*11:517-26

Rico, A. P., & Janot, J. B. (2021). Children's Right to Play and Its Implementation: A Comparative, International Perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research, (10)*2, 279–294. https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.665

Rodríguez-Fernández, J. E., Rico-Díaz, J., Neira-Martín, P. J., & Navarro-Patón, R. (2021). Actividad física realizada por escolares españoles según edad y género. *Retos (39)*, 238–245. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77252

Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. (2020). Valor atribuido al recreo escolar por el alumnado de 1.º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Retos (38),* 188–195. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73784

Rodríguez-Fernández, J.E., Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. (2020). Análisis de la utilización de equipamientos y espacios de los recreos en escuelas de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *J. Sport Health Res.(12)*, 430–445.

Saraiva, L., Pontes, S., Santos, F, &; Sá, C. (2021). El recreo escolar en la Educación Infantil: desafíos y oportunidades de múltiples aprendizajes. *Sportis Sci J, (7)*1, 91-110.

Silva, M.C., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério… In: Sarmento, T., Ferreira, F.I., & Madeira, R., *Brincar e Aprender na Infância (*pp. 40-56*)*. Porto: Porto Editora.

Suarez-Lopez, J.R., Cairns, M.R., Sripada, K., Quiros-Alcala, L., Mielke, H.W., Eskenazi, B., Etzel, R.A., & Kordas, K. (2021). COVID-19 and children's health in the United States: Consideration of physical and social environments during the pandemic. *Environ. Res.*, *197*, 111160.

Suleman S, Calderon Velazquez G, Haag T, Connor R, Marshall B. (2023). Implementation of CDC Guidelines for Recess: A Formative Research Study. *Health Promotion Practice (24)*1:81-91. doi:10.1177/15248399211036718

UN Committee on the Rights of the Child. (2013). General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31). Available at: https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html