

Origens e definição do constructo de literacia física: da compreensão conceptual à criação coletiva de um referencial europeu

Orígenes y definición del constructo de alfabetización física: de la comprensión conceptual a la creación colectiva de um referencial europeo

Dora Carolo, Marcos Onofre, João Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Resumo. A literacia física detém potencial para informar a mudança de práticas que valorizem e suportem o acesso equitativo à saúde e à educação. Esta revisão crítica tem como objetivo a reflexão sobre os aspetos centrais do processo de definição deste construto, desde a compreensão da sua origem e natureza filosófica até à sua definição no contexto europeu, projetando novas oportunidades de investigação, formação e disseminação no contexto europeu, com destaque o caso português. Em consequente, entre 2018 e 2020 foram desenvolvidas parcerias no seio da união europeia para o definição e disseminação de um referencial europeu para a literacia física. Nos últimos sete anos, três universidades portuguesas têm demonstrado iniciativas científicas e pedagógicas com o objetivo de estabelecer o conceito a nível nacional no contexto da educação. A integração do constructo em modelos teóricos e o seu estudo em contextos e ambientes de Atividade Física mais diversificados é destacada como direção futura. O estudo da literacia física é recente em Portugal (2016), mas tem demonstrado avanços relevantes evidenciados pela participação do país em projetos europeus e pela publicação de revisões, estudos conceptuais e empíricos sobre o desenvolvimento e avaliação da literacia física no contexto da educação física. Avançar na integração da literacia física de forma mais consistente a nível europeu e nacional implicará futuramente o desenvolvimento de estudos de intervenção e a promoção de parcerias colaborativas entre os sectores da educação, desporto e saúde.

Palavras-chave: literacia, literacia física, educação física, desporto, atividade física, europa.

Resumen. La alfabetización física puede contribuir al cambio de las prácticas que valoran y apoyan el acceso equitativo a la salud y la educación. Esta revisión crítica pretende reflexionar sobre los aspectos centrales del proceso de definición del concepto de alfabetización física, desde la comprensión de su origen y carácter filosófico hasta su definición en el contexto europeo, proyectando nuevas oportunidades de investigación, formación y difusión del constructo en el contexto de la Unión Europea, poniendo mayor énfasis en el caso de Portugal. La alfabetización física es entendida como un constructo prometedor en los diferentes países europeos. Por consiguiente, entre 2018 y 2020, se desarrollaron alianzas dentro de la Unión Europea para definir y difundir una referencia europea para la alfabetización física. En los últimos siete años, tres universidades portuguesas han demostrado iniciativas científicas y pedagógicas con el objetivo de establecer el concepto a nivel nacional en el contexto de la educación. La integración del constructo en modelos teóricos y su estudio en contextos y entornos más diversos de la Actividad Física se plantea como una dirección de futuro. El estudio de la alfabetización física es reciente en Portugal (2016), pero ha mostrado avances relevantes evidenciados por la participación del país en proyectos europeos y la publicación de revisiones, estudios conceptuales y empíricos sobre el desarrollo y evaluación de la alfabetización física en el contexto de la educación física. Avanzar en la integración de la alfabetización física de manera más consistente a nivel europeo y nacional implicará en el futuro el desarrollo de estudios de intervención y la promoción de alianzas colaborativas entre los sectores de la educación, deporte y salud.

Palabras clave: alfabetización, alfabetización física, educación física, deporte, actividad física, europa.

Fecha recepción: 28-11-22. Fecha de aceptación: 09-03-23

Dora Carolo

dcarolo@fmh.ulisboa.pt

Introdução

A educação é um sector central na concretização da agenda das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019). A literacia é um resultado-chave da educação (UNESCO, 2006, p. 135; 2015, p. 24) e um pré-requisito para o desenvolvimento e acesso aos direitos humanos (UNESCO, 2019, p. 5). Poderemos dizer que esta é uma ideia aceite de forma generalizada enquanto reconhecemos que criar ambientes e sociedades literatas é essencial para atingirmos objetivos como a equidade de género, o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia (United Nations, 2002). Atualmente, ser-se 'literato' significa mais do que ser-se proficiente na escrita, leitura e matemática numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. As capacidades de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e de gerir informação (UNESCO, 2019, p. 6) num conjunto alargado de contextos revelam-se determinantes para uma participação ativa

na construção das sociedades do século XXI.

A compreensão sobre o que significa ser-se uma pessoa "literata" tem evoluído desde os primeiros esforços encetados pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) para discutir, compreender e atingir a literacia a nível global (UNESCO, 2022). Este esforço desenvolveu-se desde o foco nas mudanças individuais até uma visão mais ecológica e complexa que inclui o contexto como determinante (Dudley, Cairney, Wainwright, Kriellaars, & Mitchell, 2017). Estando integrada em determinado ambiente social e cultural, a literacia consiste num processo de aprendizagem dinâmico, compreendido como parte da educação de alguém (Dudley, Cairney, Wainwright, Kriellaars, & Mitchell, 2017), que gera potencial humano, político, cultural, social e económico (UNESCO, 2006, pp. 136-145) ao contribuir para a integração ativa dos indivíduos nas suas comunidades e fomentar a sua participação ativa e mais alargada em sociedade (Dudley et al., 2017; Onofre,

2017; Whitehead, 2019b).

Enquanto conceito, a literacia tem-se propagado a diferentes áreas de conhecimento para além da linguística (Dudley et al., 2017; Whitehead, 2019b). Nos últimos 20 anos, o desenvolvimento de uma perspetiva mais alargada sobre o conceito de “literacia” potenciou o seu uso em áreas de conhecimento específicas, possivelmente motivado pela necessidade de justificarmos o propósito e valor de determinada área de estudo (Whitehead, 2019b).

Apesar da origem do conceito de Literacia Física (LF) remontar ao século XIX (Cairney, Kiez, Roetert, & Kriellaars, 2019), foi apenas no início do século XXI que se assistiu à sua rápida disseminação entre profissionais e académicos (Bailey, 2022; Cairney, Kiez, et al., 2019), suportando-se nas discussões geradas pelos trabalhos de doutoramento de Margaret Whitehead (c.f. Whitehead, 1987) que pela primeira vez ofereciam suporte teórico e filosófico ao conceito (Whitehead, 2001, 2019b).

Atualmente a LF é entendida como um constructo multidimensional que permite organizar a compreensão sobre a aprendizagem e o desempenho num conjunto alargado de atividades físicas, acolhendo uma perspetiva de desenvolvimento integrado do ser humano (Lundvall, 2015). Em consequência, a LF tem sido reconhecida como central nas agendas da educação física de qualidade (Jurbala, 2015; Roetert & MacDonald, 2015; UNESCO, 2015, pp. 22-27), desporto (Higgs, Way, Harber, Jurbala, & Balyi, 2019; Jurbala, 2015) e saúde pública (Cairney, Dudley, Kwan, Bulten, & Kriellaars, 2019; Cornish et al., 2020), informando a mudança de políticas e práticas que valorizem e promovam a concretização de objetivos de desenvolvimento sustentável (Ydo, 2021). Exemplo deste potencial de impacto encontra-se ao nível da criação de parcerias comunitárias entre sectores (Dudley et al., 2017) para promoção do acesso equitativo a oportunidades de educação (Dudley & Cairney, 2020) e de desenvolvimento da saúde ao longo da vida (Cairney, Dudley, et al., 2019; Young, O'Connor, Alfrey, & Penney, 2020).

A natureza holística e inclusiva do constructo de LF, assim como a noção de interação saudável e significativa com diferentes ambientes (Dudley, 2015; Keegan, Barnert, & Dudley, 2019; Whitehead, 2001) são princípios a considerar nas discussões e operacionalização do constructo. Desta forma, apesar de não existir uma definição globalmente aceite, encontramos valor adicional do constructo enquanto referencial teórico com potencial para informar a mudança nos sectores da educação, desporto e saúde. Primeiro, porque permite adotar uma visão ecológica da análise do movimento e dos resultados de atividade física (AF), relacionando-os com um conjunto alargado de processos de aprendizagem social e afetiva (Cairney, Dudley, et al., 2019; Keegan et al., 2019). Em segundo, porque apresenta a inclusão com um aspeto central da sua definição [aderir à AF “ao longo da vida” (cf. Whitehead, 2019b); “de acordo como a sua situação e contexto” (c.f. Keegan et al., 2019)], lembrando-nos que a LF pode ser considerada e aplicada para a criação de

vidas (fisicamente) ativas em diferentes fases do desenvolvimento humano (Whitehead, 2010, p.7; Liu e Chen, 2021; Jones, Stathokostas, Young, Wister, Chau et al, 2018) e independentemente da existência de condições particulares de ordem física, social, cognitiva ou afetiva (Pushkarenko, Dunn, Wohlers, 2021; Nesdoly, Gledlie & McHugh, 2020). Por último, porque coloca em evidência a possibilidade de os indivíduos desenvolverem os seus percursos de LF estando integrados em diferentes contextos (e.g., escola, clube, AF comunitária) e interagindo com diferentes ambientes (terrestres, aquáticos) por via da AF (Keegan et al., 2019; O'Sullivan, Davids, Woods, Rothwell, & Rudd, 2020; Whitehead, 2001, Whitehead, 2019b).

A LF pode ser entendida como o desenvolvimento integrado da motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para praticar AF e se mover ao longo da vida (IPLA, 2017; Whitehead, 2019a) num conjunto diversificado de contextos e ambientes (Hastie & Wallhead, 2015; O'Sullivan et al., 2020; Whitehead, 2001). A criação de percursos de LF exige, desta forma, o desenvolvimento interdependente e integrado de atributos pertencentes aos domínios físico (competência física), afetivo (motivação e confiança), cognitivo (conhecimento e compreensão), social (cooperação, cultura e sociedade, ética) (Keegan et al., 2019; PL4L, 2021) e comportamental (envolvimento em AF) (Whitehead, 2010a; Dudley, 2015) que possuem um potencial de interação dinâmica e de influência mútua (Whitehead, 2010a, p. 14-17; Cairney et al., 2019).

A presente revisão crítica (Grant & Booth, 2009; Wilczynski, 2017) tem como objetivo a reflexão sobre os aspetos centrais do processo de definição do conceito de LF desde a compreensão da sua origem e natureza filosófica até à sua definição no contexto europeu entre países de língua não inglesa, projetando novas oportunidades de investigação, formação e disseminação do constructo no contexto europeu, com destaque para o caso português.

Origens e Definição do Constructo de Literacia Física: da Compreensão Conceptual à Criação Coletiva de um Referencial Europeu

A origem do conceito de LF remonta ao século XIX, dentro dos círculos educativos americanos (Cairney, Kiez, et al., 2019). As primeiras referências ao conceito em publicações científicas (c.f. Rogers, 1930) e orientações governamentais do setor da educação datam do século XX (Bailey, 2022; Cairney, Kiez, et al., 2019; Whitehead, 2019b) e estão associadas a uma visão restrita de “literacia”. No início do século XX, o conceito de LF era apresentado como sinónimo do conceito de competência motora relacionando-a particularmente com a aptidão física, a saúde física e o domínio de habilidades motoras (Bailey, 2022; Whitehead, 2019b). Durante este período, o conceito de LF não cativou as comunidades académica e profissional (Cairney, Kiez, et al., 2019; Corbin, 2016), pos-

sivelmente devido à existência de uma visão dualista da condição humana que atribuiria pouco valor a outras atividades do corpo que não aquelas que serviriam o propósito de sustento da vida humana e do prolongamento da atividade da mente (Whitehead, 2010c). Inversamente, no início do século XXI, o conceito obteve uma rápida expansão atribuída aos trabalhos de Margaret Whitehead, autora da publicação conceptual - “*The Concept of Physical Literacy*” (Whitehead, 2001) - que lançou a discussão sobre o conceito e a sua implicação para as práticas em educação física:

A physically literate individual moves with poise, economy, and confidence in a wide variety of physically challenging situations. Furthermore, the individual is perceptive in 'reading' all aspects of the physical environment, anticipating movement needs or possibilities and responding appropriately to these, with intelligence and imagination (Whitehead, 2001, p. 131).

Em anos subsequentes, Margaret Whitehead promoveu ajustes à definição do conceito que o tornaram mais compreensível para efeito de disseminação e operacionalização. Uma análise sobre os refinamentos conceptuais promovidos pela autora revela-nos a consistência e importância de

diferentes componentes da definição (tabela 1). Desde logo, o reforço da visão monista na base do conceito que apela ao desenvolvimento holístico do ser humano nos domínios afetivo, físico e cognitivo como garante da adesão à AF ao longo da vida (“*motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for engaging in physical activity for life*”) (Whitehead, 2007, p. 287; 2010a, pp. 11-12; 2013a, p. 28; 2019b, p. 8). Em consequente, Whitehead (2013a, p. 28) reforça uma componente afetiva presente na definição (“*to value and take responsibility*”) que se mantém na atualidade. A construção de percursos de LF com referência às características, motivações e capacidades potenciais de cada indivíduo (“*As appropriate to each individual's endowment*”) é um terceiro aspeto que reforça a base fenomenológica do constructo. Em consequência, este terceiro ponto reforça a necessidade de aplicação de técnicas de intervenção pedagógica que, em situações de aprendizagem individual ou coletiva, promovam a inclusão e a diferenciação de ensino.

Tabela 1.

Refinamentos da definição original de Literacia Física (Whitehead, 2001)

Referência	Definição
Whitehead (2007, p. 287)	“In short, physical literacy can be defined as the ‘motivation, confidence, physical competence, understanding and knowledge to maintain physical activity at an individually appropriate level, throughout life. (...) Physical literacy can be described as the ability and motivation to capitalise on our motile potential to make a significant contribution to the quality of life. As humans we all exhibit this potential; however, its specific expression will be particular to the culture in which we live and the motile capacities with which we are endowed”.
Whitehead (2010a, pp. 11-12)	“As appropriate to each individual's endowment physical literacy can be described as a disposition to capitalize on our human embodied capability, wherein the individual has: the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintaining physical activity throughout the lifecourse”
Whitehead (2013a, p. 28)	“As appropriate to each individual's endowment, physical literacy can be described as a disposition to capitalize on our human embodied capability, wherein the individual has: the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for maintaining purposeful physical pursuits/activities throughout the life course”
Whitehead (2019b, p. 8)	“As appropriate to each individual, physical literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for engaging in physical activity for life”

A escolha do termo “literacia” em paralelo com o termo “física” foi (e continua a ser) controverso para alguns autores (Whitehead, 2019b). Whitehead (2010b, 2013a, 2019b) clarifica que “literacia” foi o termo escolhido em detrimento dos termos “mestria” ou “competência”, não como forma de conseguir “credibilidade académica” para o conceito ao aproximá-lo pela via semântica de outras literacias como a literacia linguística (Whitehead, 2019b), mas pela natureza holística deste atributo humano (Whitehead, 2001) e pelo seu alinhamento com uma visão monista de integração do desenvolvimento humano que acolhe o “fazer, interpretar, responder e compreender”. Em paralelo, é apontada a inexistência de conotações exclusivas que nos remetam para o princípio de inclusão (Whitehead, 2010b). Um terceiro argumento refere o alinhamento do termo “literacia” com a noção existencialista de “interação” (Whitehead, 2010c), que descreve a forma como os seres humanos descobrem a sua natureza particular numa relação de simbiose com o mundo, o que lhes permite ao mesmo tempo que percecionam o seu contexto e agem sobre este, aprenderem sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia (Whitehead, 2019b).

Quanto ao termo “física”, importa relevar que este tem sido associado erroneamente a uma visão dualista do ser humano (Whitehead, 2013a, 2019a). Neste sentido, Whitehead (2007, 2013a, 2019a) e Pot et al., (2018) clarificam o papel central da dimensão física (“embodied”) na singularidade da experiência humana no mundo e na construção da realidade individual. O corpo (“físico”) tem um papel relevante na forma como percecionamos, conhecemos, formulamos a linguagem, a racionalidade, as emoções e desenvolvimento de relações interpessoais (Whitehead, 2007), o que nos remete para a rejeição do dualismo corpo-mente e da mera instrumentalização do corpo humano. É neste sentido que Whitehead (2013a) clarifica que a aplicação do termo “física” é a opção mais aceitável. Por outro lado, a utilização dos termos “motora” e “movimento”, apesar de associadas à “educação de movimento” como alternativa à educação física em alguns países, não se revela adequada por ser aplicada a um conjunto alargado de fenómenos que não se relacionam com o ser humano. Atualmente, a discussão desta controvérsia continua a ser particularmente relevante entre autores que recentemente iniciaram os seus estudos sobre LF. Apre-

sentando como exemplo o caso de Portugal, país de origem dos autores desta publicação, referimos que a contestação do termo “físico” tem sido identificada no meio académico. Expressões como “Literacia das Atividades Físicas”, “Literacia Motora”, “Literacia Desportiva” foram por nós identificadas em simpósios, congressos ou mesmo Provas de Doutoramentos. Este é um indicador de que uma discussão de natureza conceptual e filosófica poderá ser ainda necessária nos países em que o interesse de profissionais e académicos nas potencialidades do constructo se encontra em fase inicial de desenvolvimento.

A definição “Whiteheadiana” de LF baseia-se numa visão monista, fenomenológica e existencial (Whitehead, 2001) que, apesar de não se encontrar presente de forma explícita na definição do conceito e posteriores refinamentos, providencia um racional fundamental que nos auxilia na resposta à questão “Qual o valor da literacia física?” (Whitehead, 2019b). A perspetiva existencialista direciona-nos para a noção de que os seres humanos se desenvolvem em interação com o ambiente que os rodeia (Whitehead, 2001, 2010c). A noção monista refere que qualquer experiência irá afetar todos os aspetos do Ser devido à natureza holística do Homem, pelo que diferentes dimensões de desenvolvimento humano são reconhecidas, mas nunca consideradas de forma isolada (Whitehead, 2001, 2010c). A fenomenologia apoia-se na perspetiva existencialista e monista ao propor que em consequência do desenvolvimento individual através da interação com os ambientes, cada indivíduo irá desenvolver um percurso que lhe é próprio e uma visão particular do mundo através da perceção pessoal sobre as suas experiências (Taplin, 2019; Whitehead, 2001, 2013a).

A definição de LF emanada em 2017 pela *International Physical Literacy Association (IPLA)* é atualmente uma das principais fontes de influência dos programas e trabalhos de investigação sobre LF a nível global (Bailey, 2022; Martins et al., 2020; Carl, Barratt, Töpfer, Cairney e Pfeifer, 2022). Esta é uma definição com clara influência do desenvolvimento conceptual promovido por Margaret Whitehead (Whitehead, 2007, 2010a, 2013a), fundadora da IPLA. A LF é atualmente definida pela IPLA como “a motivação, confiança, competência física, conhecimento e a compreensão para as pessoas valorizarem e assumirem a responsabilidade de se envolverem na prática de atividades físicas para a vida” (IPLA, 2017). No entanto, nas últimas duas décadas, outras reinterpretações do conceito de LF foram emergindo no plano internacional (Edwards, Bryant, Keegan, Morgan, & Jones, 2017; Martins et al., 2020; Quennerstedt, McCuaig, & Mårdh, 2020).

A crescente popularidade do conceito de LF após a publicação da obra “*The concept of Physical Literacy*” (Whitehead, 2001) levou ao surgimento de diferentes interpretações e formas de operacionalização do constructo (Corbin, 2016; Edwards et al., 2017; Martins et al., 2020; Young, O’Connor, & Alfrey, 2019, 2021) numa tentativa de aproximação a distintas realidades culturais e contextuais. As questões sobre a possível natureza especí-

fica da LF em relação à cultura e ao ambiente em que esta se desenvolve e se expressa encontram-se presentes desde a publicação “*The Concept of Physical Literacy*” (Jurbala, 2015; Whitehead, 2001). Em consequente, encontramos autores, incluindo Margaret Whitehead, que admitem a abertura a diferentes lógicas de compreensão e implementação do constructo de LF, considerando que estas poderão mesmo ser necessárias para criação de relevância e significado do constructo em diferentes ambientes e contextos culturais (Edwards et al., 2018; Whitehead, 2019c). Esta diversidade de adaptações ou reinterpretações pode também resultar em parte da existência a nível global de diferentes *clusters* de autores com ideologias distintas sobre o que devemos entender por “literacia física” (Young et al., 2021). A simultaneidade de perspetivas e a existência de “formas fluidas de conhecimento” sobre o que deve ser a LF (Young et al., 2021) pode mesmo ser um dos fatores a dificultar a cooperação entre organizações de um mesmo sector (e.g., educação) ou de sectores diferentes (e.g., educação e desporto) e a contribuir para que se gerem inequívocos na compreensão do constructo (Martins et al., 2020).

As controvérsias em torno do constructo de LF encontram-se identificadas e analisadas na literatura (Durdén-Myers, Bartle, Whitehead, & Dhillon, 2022; Whitehead, 2019a; Young et al., 2021) e são importantes de considerar entre autores, profissionais dos sectores da EF, desporto e saúde aquando da discussão, disseminação e implementação do constructo, principalmente em países que recentemente iniciaram o seu percurso nesta linha de estudo e de intervenção. Tal deve ser considerado para que aceções adotadas não desvirtuem os princípios filosóficos da definição original contemporânea ao atribuírem, por exemplo, relevância quase exclusiva a um dos domínios de desenvolvimento da LF (Almond, 2013; Corbin, 2016; Edwards et al., 2018; Edwards et al., 2017). Em paralelo, também será relevante considerarmos na nossa análise que esta diversidade de interpretações do conceito de LF pode ser considerada ilusória em diferentes aspetos, deixando latente os consensos existentes entre diferentes perspetivas (Bailey, 2022). A este nível, o mapeamento e análise das definições, princípios filosóficos e elementos centrais do constructo de LF adotadas internacionalmente por autores e organizações diversas (Martins et al., 2020; Young et al., 2021) demonstra que a visão de “desenvolvimento ao longo da vida” e “interação com diferentes contextos” são aspetos comuns e centrais tanto na definição original como nas subsequentes interpretações internacionais ou refinamentos do conceito (SHAPE America, 2022; Cairney et al., 2019; PHE Canada, 2021; Jurbala, 2015; Keegan et al., 2019; Keegan, Barnett, & Dudley, 2017; Young et al., 2021).

A discussão e trabalho colaborativo entre investigadores e profissionais dos setores da educação, desporto e saúde pública sobre a base filosófica, princípios e atributos da LF é um requisito para a design de programas educativos e de formação desportiva (Dudley et al., 2017; Carl,

Bryant, Edwards, Bartle, Birch, Christodoulides, et al., 2023) que sejam inclusivos e que considerarem simultaneamente o potencial da LF na conceção de percursos de vida fisicamente ativos e no desempenho desportivo a longo prazo (Higgs et al., 2019).

Após um período extenso de discussão em torno do constructo de LF, consideramos que é tempo de potenciarmos a sua operacionalização coerente. Por conseguinte, a constituição de parcerias comunitárias de nível nacional e internacional entre os setores do desporto, educação e saúde pública deve por isso ser reconhecida como um aspeto chave para ultrapassar dificuldades de operacionalização e potenciar a sua disseminação global (Koekoek, Pot, Wytse, & Hilvoorde, 2019; Martins et al., 2020), com particular atenção para os países de língua não-inglesa.

Estudo, Compreensão e Disseminação da Literacia Física na Europa

Na Europa, a LF é entendida pelos países de língua não-inglesa como um conceito promissor e atrativo, introduzido a nível nacional maioritariamente por universidades que integram o setor do desporto, do movimento humano e que na sua maioria intervêm na formação de professores de educação física (Koekoek et al., 2019).

Nos últimos 20 anos existiram iniciativas nacionais por parte de países europeus que se focaram na compreensão, disseminação e operacionalização do constructo de LF através de publicações em revistas científicas e capítulos em livros nacionais, da organização de seminários e simpósios, introdução de cursos e apresentações no Ensino Superior e da execução de projetos de investigação nacionais (Koekoek et al., 2019; Whitehead, 2013b; Carl et al., 2023). Mais recentemente, temos assistido a iniciativas nacionais e internacionais dentro do continente europeu que se apoiam em estudos e experiências prévias de operacionalização da LF em países como o Canadá, Reino Unido e Austrália.

A necessidade de adoção de uma perspetiva sobre a LF que refletisse uma visão comum de desenvolvimento de uma vida ativa, saudável e significativa na construção das sociedades europeias do século XXI, incentivou o estabelecimento de parcerias colaborativas no seio da união europeia que contaram com o saber especializado de países em que o conceito de LF se encontra estabelecido de forma mais consistente (ex.: Austrália, Reino Unido).

Em 2018, no âmbito do processo europeu para a definição das competências-chave para a cidadania europeia no século XXI, promovida pela comissão europeia, foi constituído um primeiro consórcio internacional com o intuito de disseminar o conceito de LF e advoga pela sua consideração. O *Projecto PhyLit* (590844-EPP-1-2017-1-UK-SPO-SSCP), cofinanciado pela comissão europeia através do programa Erasmus+ Sport foi integrado por cinco organizações, a *European Physical Education Association*, a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de

Lisboa, a *Youth Sport Trust* do Reino Unido, o *Syndicat National de L'Education Physique* de França e a *Sports Union of Slovenia* da Eslovénia, os quais representam setores de dinamização da educação física e do desporto. Neste projeto realizou-se uma extensa revisão de literatura sobre as definições e componentes de literacia física, foram elaborados quatro questionários de autoavaliação das perceções sobre a LF (autoavaliação para cidadãos em geral, sobre o currículo, treinadores e professores) e procedeu-se à publicação de materiais de advocacia para promoção da LF no contexto europeu (European Commission, 2022).

Numa perspetiva de continuidade e aprofundamento do trabalho desenvolvido no projeto *Physical Literacy*, em 2020 foi constituído um novo consórcio do qual fizeram parte dez parceiros de dois continentes diferentes (Europa e Oceânia). O projeto *Physical Literacy for Life* (613591-EPP-1-2019-1-DK-SPO-SCP), igualmente cofinanciado pelo programa Erasmus+ Sport da Comissão Europeia, foi liderado pela *International Sport and Culture Association* e teve como propósito a criação das condições para que a LF viesse efetivamente a ser considerada uma competência-chave no percurso de aprendizagem ao longo da vida dos cidadãos europeus. Para tal, durante os dois anos de elegibilidade do projeto, o consórcio desenvolveu uma definição europeia do constructo de LF, assim como um conjunto de iniciativas de disseminação.

O processo de refinamento conceptual segundo uma visão europeia comum sobre o desenvolvimento da LF, foi um dos maiores desafios enfrentados durante o período de elegibilidade do projeto europeu *Physical Literacy for Life* (PL4L). A existência de diferentes conceções de LF entre os membros do consórcio foi evidente e decorreu em parte do facto de as ideias e as palavras variarem com a cultura. Em consequência, devemos ter em consideração que a compreensão do constructo e os processos de disseminação podem ser também condicionados por questões de linguística e pela impossibilidade de tradução de expressões-chave (ex.: “literacia”, “incorporada”, etc.) em determinada língua (Durden-Myers et al., 2022; Carl et al., 2023). Potenciais condicionamentos foram igualmente identificados ao nível da existência de diferentes orientações educativas em educação física (Hardman, 2008; Naul, 2003) e sistemas desportivos na Europa (Lara-Bercial, North, Hämmäläinen, Olthmanns, & Minkhorst, 2017; Moustakas, Petry, & Lara-Bercial, 2020), sendo este um aspeto que se poderá constituir uma barreira à definição, aceitação e disseminação de uma definição comum de LF no contexto europeu. Desta forma, foi com naturalidade que dentro do consórcio se identificaram posicionamentos divergentes face à definição do constructo, o que estimulou uma discussão profunda e alargada entre aqueles que se posicionavam na perspetiva *whiteheadiana* da definição conceptual e os que se posicionavam segundo outras perspetivas de LF, nomeadamente, a australiana, de natureza mais prática e operacional.

A reinterpretação conceptual publicada pelo consórcio PL4L coloca em evidência ruturas com a perspetiva *whi-*

theheadiana da definição do conceito de LF.

“Physical Literacy is the skills and attributes individuals demonstrate through physical activity and movement across their life course. It can be understood as a process and as an outcome that individuals pursue through an interaction of their physical, emotional, social, and cognitive learning. These are the four interrelated domains that support the holistic development of physical literacy to help all generations to lead active, healthy, and fulfilling lifestyles” (Project Physical Literacy for Life, 2022).

Da análise comparativa entre a definição criada no seio do consórcio PL4L e as interpretações baseadas nos trabalhos de Margaret Whitehead identificamos pontos comuns e diferenças claras. Estas duas perspetivas acerca da compreensão conceptual da LF identificam-se como sendo de natureza filosófica/académica ou prática, segundo a sistematização de Edwards et al. (2018).

Em primeiro lugar, baseando-se no trabalho desenvolvido pelo grupo de trabalho australiano para definição do referencial de LF deste país (Keegan et al., 2019), o consórcio PL4L apoiou-se em evidência científica acerca da forma como os indivíduos aprendem para desenvolvimento de uma definição europeia comum (PL4L, 2021). Desta forma, o consórcio PL4L identifica a LF como um constructo de aprendizagem, sublinhando na sua definição a possibilidade de interpretarmos a LF como um resultado ou como processo. Nesta visão o processo ensino-aprendizagem entende-se como interativo e passível de afetar os resultados de LF assim como a sua estabilidade, o que nos remete para o papel relevante dos profissionais do ensino e do treino das atividades físicas enquanto elementos que podem orientar e influenciar o percurso de desenvolvimento da LF de um indivíduo. A este nível, alertamos que a presença de um educador ou treinador enquanto mediadores da aprendizagem, não implicará o desrespeito de princípios filosóficos da LF como o respeito pela individualidade de percursos de LF, se as estratégias e modelos de ensino por estes aplicados tiverem em consideração a agenda social dos alunos, assim como princípios pedagógicos de inclusão, adequação e diferenciação de ensino. Pelo contrário, Whitehead (2019b) refere que o conceito de LF, tal como foi concebido na sua definição original (Whitehead, 2001), não deverá ser identificado como um resultado ou processo, mas como uma disposição cujo desenvolvimento não se prende necessariamente com processos de aprendizagem ao longo da vida, mas com a concretização de um potencial individual inerente à sua condição humana em interação com o ambiente que o rodeia (existencialismo) e que pode ser facilitada por outros, impactando o percurso de desenvolvimento de LF dos indivíduos. Com efeito, ao referir que o processo de desenvolvimento da LF pode ser facilitado por terceiros através da operacionalização de práticas recomendadas, Whitehead (2019b) acaba por fornecer indicadores sobre a abertura a uma natureza processual do desenvolvimento da LF.

Um segundo aspeto relevante que decorre da visão

construída dentro do PL4L (2021) refere-se à possibilidade de avaliarmos quantitativa e qualitativamente o nível de LF e o seu percurso de desenvolvimento em diferentes fases da vida, tal como argumentado por diferentes autores australianos (c.f. Dudley, 2015; Keegan et al., 2019; Keegan et al., 2017). Considerar a possibilidade e o valor da avaliação da LF com referência ao progresso individual (avaliação ipsativa¹) torna-se um aspeto-chave desta visão mais pragmática da LF. Será o conhecimento do estado de desenvolvimento de cada indivíduo dentro do seu percurso desejado de LF que possibilitará a professores, treinadores e outros agentes de ensino propor as situações de aprendizagem e implementar os métodos de ensino mais adequados para que estes consigam atingir o seu verdadeiro potencial no domínio das práticas de AF, em determinada fase da vida.

A ponderação sobre a inclusão do domínio social de desenvolvimento da LF é um terceiro aspeto crítico da definição europeia (PL4L, 2021). Este é outro ponto que claramente diferencia a perspetiva europeia da visão *whiteheadiana* de LF. Segundo as perspetivas próximas da definição de Whitehead, o desenvolvimento da LF não depende diretamente da intervenção do outro, uma vez que os indivíduos detêm uma disposição ou potencial para o movimento e para a prática de atividades físicas que acaba por “florescer” em interação com o ambiente (existencialismo). No entanto, devemos reconhecer que o ser humano é um ser social que não se desenvolve isolado dos seus semelhantes e da cultura em que está integrado. As revisões sobre as determinantes da AF (Bauman et al., 2012; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000) e os benefícios da educação física (Bailey, 2006; Bailey et al., 2009; Dudley, Mackenzie, Van Bergen, Cairney, & Barnett, 2022; UNESCO, 2015) remetem-nos precisamente para uma perspetiva holística sobre os fatores que condicionam a adesão às atividades físicas e desportivas e a qualidade dos processos de formação que contempla o domínio social/cultural para além dos domínios físico, emocional e cognitivo. Em consequente, acreditamos que será importante considerarmos as dinâmicas relacionais geradas pela interação entre a natureza humana e a cultura/ambiente social em que esta se expressa. O próprio conceito de “*florescimento humano*” (c.f. Wolbert et al., 2015), recorrenemente aplicado por autores que se suportam na perspetiva *whiteheadiana* de LF (Durden-Myers & Whitehead, 2019), considera a construção de relações positivas com outros (cf. Ryff e Keyes, 1995) numa variedade de contextos de AF como um dos atributos de um indivíduo com LF (Durden-Myers & Whitehead, 2019; Whitehead, 2010a).

A existência de pontos de consenso dentro do consórcio é um quarto aspeto que importa analisar. As ideias de “desenvolvimento holístico das capacidades e atributos individuais através do movimento” e de “participação na

¹ Modelo de avaliação que se baseia na comparação com as aprendizagens anteriores do indivíduo, focando-se na autorreferenciação no lugar da comparação com o comportamento observável de outros indivíduos (norma).

AF ao longo da vida” foram componentes da definição identificadas como consensuais entre membros do consórcio. À semelhança do que observámos dentro do consórcio PL4L, de referir que estes são dois relevantes pontos de acordo entre diferentes interpretações do conceito a nível global (Martins et al., 2020; Young et al., 2021).

Em síntese, da nossa análise comparativa reforçamos a ideia de que uma visão puramente filosófica da LF pode condicionar a operacionalização de programas e a avaliação do estado de desenvolvimento da LF dos indivíduos, levando a que a intervenção de profissionais na mediação da construção de percursos de LF seja desvalorizada. Uma abordagem conceptual inclusiva que respeite e concilie ambas as perspetivas filosófica e prática (Edwards et al., 2018) e que admita o valor dos processos de avaliação da LF com referência ao progresso individual torna-se necessária para avançarmos na construção de programas e na operacionalização do construto.

Apesar de trazer maior complexidade e delonga ao processo de definição, as discussões sobre a sua base teórica e formas de operacionalização tornam-se necessárias para o aprofundamento e clareza da compreensão sobre o constructo (Corbin, 2016; Dudley et al., 2017; Edwards et al., 2017). Neste sentido, foi após o acordo, com concessões de parte a parte sobre uma definição de LF de base europeia, que os parceiros apuraram os questionários de autoavaliação do Projeto *PhyLit*, desenvolveram um conjunto de meios para advocacia do constructo e um guia prático para promoção da LF em diferentes contextos de prática de AF e desportiva (Project Physical Literacy for Life, 2022).

Direções Futuras para o Estudo e Disseminação da Literacia Física na Europa

A LF é um conceito relativamente novo entre 48% dos países europeus (n=25) incluídos no estudo de Carl et al, (2023). Neste sentido prevê-se que as discussões conceptuais e filosóficas devam continuar a ser promovidas particularmente nos países de língua não inglesa em que a coexistência de conceitos próximos e a identificação de contradições conceptuais (e.g., físico vs motor vs movimento) constituem-se como barreiras à disseminação da LF (Carl et al, 2023).

No seguimento do desenvolvimento dos produtos intelectuais no contexto das duas parcerias colaborativas europeias supramencionadas, parece-nos natural, por outro lado, que nos países europeus onde os desafios de âmbito conceptual já se encontram ultrapassados, as prioridades para advocacia do constructo passem pela criação de materiais didáticos e pelo apoio ao desenvolvimento e implementação de programas de intervenção. O acesso generalizado a conhecimentos sobre a temática através da inclusão do conceito em programas de formação inicial e contínua, será igualmente relevante na capacitação de profissionais dos sectores da educação e desporto para a organização de experiências significativas e adequadas que apoiem os cidadãos na compreensão e construção dos seus percursos de

LF ao longo da vida.

Adicionalmente, identificamos oportunidades para definição de linhas de investigação que podem ser exploradas no futuro, por exemplo, através de parcerias colaborativas entre diferentes instituições-chave como as universidades, centros de investigação, as associações profissionais e científicas, federações desportivas, municípios e outras organizações de interesse, independentemente do seu campo de ação nacional ou internacional.

A Abordagem Ecológica no design de modelos de desenvolvimento da Literacia Física

A introdução de modelos ecológicos para desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção poderá ser interpretada, numa primeira análise, como incoerente do ponto de vista filosófico, contrariando a definição original de LF enquanto disposição humana (c.f. Whitehead, 2001). No entanto, os estudos sobre as determinantes de AF apontam para que o conjunto único de experiências de AF de um indivíduo (Pot, Whitehead, Durden-Myers, 2018; Whitehead, 2010a, 2019b) seja condicionado por fatores sociais (interpessoais) e ambientais, para além dos individuais amplamente estudadas (Bauman et al., 2012; Sallis et al., 2000; Van Der Horst, Paw, Twisk, & Van Mechelen, 2007). É neste sentido, que o referencial australiano para a LF (Keegan, et al., 2019) apresenta a aprendizagem como um elemento de base no desenvolvimento da LF e especifica que “*a person learns is affected by their context, including individual, environmental, societal and cultural factors, as well as their learning situation*”(p.6).

Concomitantemente, as dimensões organizacional, comunitária e de definição de políticas públicas são identificadas na literatura como níveis de influência que devem ser considerados no desenvolvimento de programas de promoção da AF ao longo da vida (Sallis e Owen, 2015). A este nível, Dudley et al., (2017), referindo-se às “estruturas de poder do movimento”, alerta-nos que à medida que a expressão “sociedades fisicamente literatas” se tornará progressivamente integrada nas organizações dos sectores da educação, desporto e saúde, maior terá de ser o comprometimento político e das organizações com o trabalho colaborativo intersectorial no sentido de oferecerem mais que o acesso a oportunidades de AF para apoiar o desenvolvimento da LF dos indivíduos. Desta forma, podemos considerar que o alinhamento de políticas intersectoriais e a constituição de parcerias colaborativas são fatores-chave do desenvolvimento da LF.

A natureza multidimensional da promoção da AF direciona a nossa reflexão para o possível lugar dos modelos ecológicos na operacionalização da LF com vista à definição de políticas e práticas (Pushkarenko, Causgrove Dunn, & Goodwin, 2021). Com efeito, pensamos que a integração do construto de LF na dimensão intrapessoal de modelos ecológicos criados especificamente para determinada atividade (e.g., natação em águas abertas) ou grupo etário (Sallis e Owen, 2015), possa constituir-se como relevante

para a melhoria do design de estudos sobre o desenvolvimento da LF (c.f. Jones, Stathokostas, Young, Wister, Chau, Clark, et al. 2018).

A Dinâmica Ecológica: um racional que suporta a visão integrada do comportamento na Atividade Física e Desporto

A competência física detém um papel fundamental no desenvolvimento de LF. Para compreendermos o lugar da competência física no percurso de desenvolvimento de LF, não poderemos, no entanto, desconsiderar a interação entre os indivíduos e o seu ambiente (Whitehead, 2019a). A descontextualização da aprendizagem motora e da avaliação tem merecido críticas de diferentes autores (Pot, Hilvoorde, Afonso, Koekoek, Almond, 2018; Leo Ng e Button, 2018) e deve ser objeto de reflexão quando analisamos o lugar da competência física dentro do constructo.

O racional da dinâmica ecológica tem sido proposto como abordagem que possibilita a compreensão sobre como os indivíduos aprendem a mover-se de forma competente e como estruturar ambientes que incentivem um envolvimento em AF ao longo da vida (Button, Seifert, Chow, Araújo e Davids, 2021). Esta abordagem permite estabelecer um racional integrado que possibilita o estudo do comportamento humano em contextos de *performance* como o trabalho, educação, desporto, através da análise das percepções, cognições e ações como fenómenos auto-organizados que decorrem da interação dinâmica entre as capacidades de ação individuais e as “oportunidades para a ação” (*affordances*) oferecidos pelo ambiente (Araújo et al., 2006; Seifert & Davids, 2016).

O alinhamento conceptual do racional da dinâmica ecológica com a definição original de LF foi recentemente explorado por O’Sullivan et al., (2020) e Rudd, Pesce, Strafford e Davids, (2020), no entanto, sem o foco necessário nos princípios e base filosófica do constructo. Providenciar uma explicação integrada sobre o comportamento motor dos indivíduos na AF e desporto implicará considerarmos três pilares que sustentam a dinâmica ecológica de aquisição de aprendizagens motoras (Seifert, 2017) e que se encontram alinhadas com os princípios e abordagens filosóficas do conceito de LF. O primeiro pilar baseia-se na compreensão dos humanos como *sistemas adaptativos complexos*, isto é, na visão de que os comportamentos variam com o contexto. Este é um aspeto identificado em estudos conceptuais sobre LF (Whitehead, 2001; Keegan et al., 2019; Jurbala, 2015) e que apoia a criação e promoção do acesso a ambientes ativos, saudáveis e variados (e.g., indoor, outdoor, terrestres, aquáticos) para desenvolvimento da LF. Adicionalmente, na análise do segundo e terceiro pilar da dinâmica ecológica, encontramos um potencial alinhamento com as perspetivas monista (integração da percepção, afetividade e ações motoras) e existencialista (consideração da unidade individuo-ambiente) (Whitehead, 2001; Pot, Whitehead e Durden-Myers, 2018). Em síntese, o segundo pilar reporta-se ao impacto da percepção dos indivíduos sobre o seu envolvimento no comportamento motor, o que, por sua vez influenciará futuras percepções

(c.f. Gibson, 1979 cit in Guignard et al., 2020) gerando-se uma relação cíclica, dinâmica e integrada (c.f. monismo). O terceiro pilar identifica o sistema individuo-ambiente como a unidade a ser considerada na caracterização do comportamento motor (Guignard, 2017), o que nos remete para a visão existencialista na base da definição original da LF (Whitehead, 2001).

A exploração aprofundada do racional de dinâmica ecológica detém particular interesse para os estudos sobre desenvolvimento da LF pelo seu potencial para informar profissionais no planeamento das aprendizagens motoras ao reportar-se a princípios da pedagogia não linear como a representatividade da tarefa, a manipulação de constrangimentos (individuo, tarefa, ambiente) e a exploração de variadas soluções de movimento (Ruud et al, 2020) através da aplicação de estilos de ensino divergentes.

Desenvolver Literacia Física através da Atividade Física em Ambientes Aquáticos

As atividades físicas azuis (AFA) são definidas como AF que decorrem pela via da submersão, do movimento através da água ou próximo de locais como a costa, os rios, lagos, praias, ou qualquer instalação com planos de água (Foley, 2017; Pasanen et al., 2019). O impacto particular da prática de AFA na melhoria da saúde e bem-estar é identificado como uma área recente de interesse dentro das ciências sociais e da saúde (Britton et al., 2018; Foley & Kistemann, 2015; Gascon et al., 2017; Georgiou et al., 2021; Pasanen et al., 2019; White et al., 2014; Yen et al., 2021).

O estudo do desenvolvimento da LF através da prática de AFA é exemplo de uma área de estudo ainda por explorar (Carolo, Dudley, Queiróga, & Martins, 2022; Dudley, 2015; Dudley, 2019), pelo que, reconhecendo a urgência desta linha de estudo e a sua relevância, encontra-se a ser desenvolvido em Portugal um projeto de doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2021.06516.BD) com a finalidade de desenvolver, implementar e avaliar o impacto de um programa de educação aquática que contribua para a promoção da LF em adolescentes, através da prática de AFA (Carolo, 2022).

Neste contexto de prática e investigação, a LF poderá constituir-se no futuro como um conceito aglutinador que potenciará o trabalho colaborativo entre grupos de investigação de áreas de estudo distintas como da prevenção e segurança aquática, sustentabilidade ambiental, Educação, Desporto, AF e Saúde. Pensamos, portanto, que a LF detém um valor adicional que se situa na possibilidade de fornecer uma perspetiva de análise comum entre áreas, o que permitirá não só revelar o contributo particular das AFA para a saúde e bem-estar dos indivíduos como também, a partir de uma perspetiva de desenvolvimento da LF para o exercício de uma cidadania ativa (Onofre, 2017), ajudar-nos a compreender de que forma ser-se motivado, confiante, fisicamente competente e conhecedor para se mover e ser fisicamente ativo em ambientes aquáticos poderá contribuir, em paralelo, para a saúde e preservação

da biodiversidade própria dos espaços azuis, assim como para a prevenção de uma das principais causas de morte accidental e de lesão permanente entre crianças e jovens em todo o mundo – o afogamento (Carolo et al., 2022).

A Compreensão da Relação entre a Literacia Física e outras “Literacias”

Os diferentes usos identificados para o termo “literacia” surgiram possivelmente a partir de um entendimento mais abrangente sobre o que significa ser alguém com LF e que de alguma forma permite reconhecer o contributo particular de outras áreas de estudo para além da linguística no desenvolvimento da literacia global dos indivíduos (Whitehead, 2019b). Considerando o princípio de desenvolvimento dos indivíduos e de realização do seu potencial ao longo da vida, Whitehead (2019b) refere que a LF se aproxima de “outras literacias” como a literacia emocional, a literacia em saúde e a literacia nutricional. A compreensão sobre como o conceito de LF se relaciona com “outras literacias” (e.g. literacia da saúde, literacia dos oceanos, literacia digital) poderá ser também identificada como outra das áreas de interesse e prioridade para a investigação futura.

Estudo, Compreensão e Disseminação da Literacia Física em Portugal

O conceito de LF foi introduzido em Portugal pelo Laboratório de Pedagogia (atual Centro de Estudos em Educação) da Faculdade de Motricidade Humana (FMH/ Universidade de Lisboa). A integração de uma linha de investigação sobre este constructo permitiu, desde 2016, que investigadores da FMH inovassem e complementassem todo o trabalho desenvolvido nas linhas de estudo sobre os níveis e compreensão dos fatores associados de AF da população e o papel de uma Educação Física de qualidade na promoção de aprendizagens relacionadas com a adoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis (Martins, Onofre, Mota, Carolo & Marques, 2022).

Em 2017, Onofre (2017) publicou na Revista Retos um artigo intitulado “A Qualidade da Educação Física como Essência da Promoção de uma Cidadania Ativa e Saudável” destacando a “*educação física como espaço de formação cultural e aprendizagem*” e a importância da qualidade do processo de formação na educação física escolar no desenvolvimento da LF. Ainda em 2017, Martins et al. (2017) publica um capítulo de livro onde caracteriza como as técnicas de ensino e uma educação física de qualidade concorrem para o desenvolvimento da literacia física em alunos. Em sequência, Onofre (2018) publicou o capítulo “A qualidade de ensino da educação física para o envolvimento dos alunos” no livro - “O ensino na escola de hoje”, sublinhando as evidências que permitem melhorar a qualidade do ensino da educação física, recrutando o conceito de literacia física, de qualidade da educação física, o contexto curricular e a ecologia da sala de aula para desenvolver a sua análise. No mesmo ano, Quitério (2018) publicou o

livro “O Caminho para a Literacia Física: Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação Física” procurando contribuir para uma reflexão de natureza pedagógica sobre um dos possíveis caminhos para o desenvolvimento e alcance da literacia física, enquadrando os processos de desenvolvimento curricular e de avaliação nesta obra. Em 2020, Martins et al. (2020) publicaram o artigo “*International approaches to the definition, philosophical tenets, and core elements of physical literacy: A scoping review*” efetuando uma análise das definições, princípios filosóficos e elementos centrais do constructo de LF adotadas internacionalmente por autores e organizações diversas. Desde 2021, que se encontra a ser apoiada a publicação de artigos científicos resultantes do primeiro projeto de doutoramento sobre a temática da avaliação em LF em Portugal (cf. Mota, Martins, & Onofre, 2021) e no ano 2022 iniciou-se um projeto de doutoramento inovador a nível internacional que visa analisar o impacto da inclusão do constructo de LF na educação aquática, prevenção do afogamento e preservação dos ambientes aquáticos através da criação e teste de um programa de intervenção com base na escola (Carolo et al., 2022).

Neste percurso de exploração do constructo de literacia física, a par das iniciativas de comunicação de ciência como as publicações em revistas com sistema de revisão por pares e as comunicações orais em eventos científicos (c.f. Martins, Rodrigues, Quitério et al., 2017; Martins, Repond, Onofre et al., 2018; Onofre et al., 2021; Mota, 2021; Carolo, Dudley, Queiróga e Martins, 2022), a FMH/ULisboa tem integrado projetos internacionais, acolhido a supervisão de projetos de doutoramento sobre a temática do desenvolvimento da LF no contexto da educação física e do desporto escolar, e potenciado a criação de oportunidades de formação sobre a temática. Sobre as iniciativas pedagógicas destacamos a criação de uma pós-graduação em “Literacia Física”, o desenvolvimento de um módulo de estudos avançados integrado no programa de Doutoramento em Ciências da Educação e a organização de seminários nacionais e internacionais ou de outras iniciativas de formação contínua de professores (e.g. FitEscola e Projeto Sintra Cresce Saudável - SCS). Mais recentemente, enquanto output do Projeto SCS, foi desenvolvido um manual direcionado a professores de Educação Física e do 1º Ciclo do Ensino Básico - “*Escola ativa e LF para a vida. Um guia prático para o contexto do 1º ciclo de escolaridade*”, editado por Martins, Onofre, Rodrigues e Quitério (*in press*).

A nível nacional e em convergência com os dados reportados por Koekoek et al. (2019) e Carl et al. (2023), o contexto educacional foi o ponto de partida para a introdução e desenvolvimento da LF. Até ao presente, que tenhamos conhecimento, as universidades são as instituições que se têm debruçado sobre o estudo do constructo e as suas implicações para as práticas em educação física. Além do trabalho desenvolvido por investigadores da FMH, outras instituições de ensino superior como a Faculdade de Educação Física e Desporto (ULHT), a Faculdade

de Desporto (UPorto) e o Instituto Politécnico de Beja têm recentemente demonstrado interesse no potencial do constructo ao implementado iniciativas de estudo (cf. Farias, Wallhead e Mesquita, 2020; Santos, Newman, Aytur e Farias, 2022) e oportunidades de formação (cf. Mestrado em Educação, Desporto e Literacia Física – ULHT; Unidade Curricular Literacia Física através do Movimento – IP Beja) sobre o desenvolvimento da LF no contexto da educação e da AF.

Direções Futuras no Estudo e Disseminação da Literacia Física em Portugal

A par da Dinamarca, Portugal foi identificado no estudo de Carl et al., (2023) como um país onde os desafios de dimensão conceptual foram ultrapassados, em parte, devido à participação de especialistas portugueses num processo de consenso sobre o conceito de LF a nível europeu (Projeto PL4L). Por outro lado, existe ainda um aspeto de linguística (e.g., aplicação do termo “física” ou “motor”) que não encontra acordo generalizado entre académicos, apesar de identificarmos neste mesmo meio um acordo geral sobre a base filosófica e princípios associados ao conceito. A este nível, o estudo e disseminação da LF em Portugal poderia beneficiar da constituição de consórcios de investigação entre diferentes instituições de ensino superior e organizações do sector da educação física e desporto.

Promover o trabalho colaborativo

As iniciativas de trabalho colaborativo entre atores relevantes do setor da educação parecem ainda estar em falta no que concerne às discussões sobre o constructo de LF. Em paralelo será necessária uma discussão aprofundada sobre o alinhamento da LF com as referências curriculares nacionais (princípios, orientações metodológicas, normas de referência) e o estudo do contributo de diferentes modelos pedagógicos para o desenvolvimento da LF. A este nível, a promoção de parcerias de trabalho colaborativo entre associações profissionais, associações científicas e instituições de ensino superior poderá constituir-se como um aspeto-chave na disseminação sistémica do constructo de LF e das suas implicações para a educação física e desporto escolar. O envolvimento ativo das escolas e municípios assim como de outras organizações da comunidade que influenciam e são influenciadas pela escola crê-se fundamental neste processo. O desenvolvimento de módulos de formação contínua e inicial, assim com a aplicação de *toolkits* que auxiliem os profissionais na operacionalização dos princípios da LF nos seus sectores de atuação, deverá ser assente nesta lógica de trabalho colaborativo intersectorial e interorganizacional.

Integrar o constructo de Literacia Física no sector do Desporto

Enquanto referencia conceptual, a LF ainda não despertou interesse no sector do Desporto em Portugal, com destaque para o contexto do desporto escolar e de formação desportiva infantojuvenil. Considerando que o atual

modelo de desenvolvimento a longo-prazo no desporto e na atividade física (MDLPAFD) [Long-Term Development in Sport and Physical Activity 3.0] apresenta o constructo de LF como a base da formação desportiva a longo prazo (Higgs et al., 2019), invocamos a necessidade de também em Portugal iniciarmos a discussão e operacionalização do constructo no sector do desporto.

O MDLPAFD é informado por conhecimento providenciado pelas ciências do desporto e das organizações (Higgs et al., 2019), transparecendo uma abordagem ecológica (e.g. interação de fatores individuais, organizacionais e de sistema para promoção da formação desportiva de qualidade) e inclusiva sobre o desenvolvimento no desporto a longo prazo.

A LF é apresentada no MDLPAFD como um fator individual determinante na formação desportiva seja numa perspectiva lúdica ou na construção de um percurso desportivo até ao alto rendimento (Higgs et al., 2019). No entanto, o papel fundamental da LF no processo de formação desportiva é centrado pelos autores do modelo na fase da infância e com uma subordinação ao desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. O entendimento erróneo da LF enquanto sinónimo de “aquisição de um repertório motor na infância que permitirá ter uma vida fisicamente ativa na idade adulta”, poderá exacerbar o já existente foco de certos profissionais no desenvolvimento dos aspetos referentes ao domínio físico do praticante e atleta, perdendo-se, neste ponto, a visão integrada de desenvolvimento defendida pelo modelo. Este é um aspeto a ter em consideração aquando do estudo do alinhamento do modelo com os princípios em que se baseia a LF.

O design de programas de desenvolvimento a longo prazo dentro de cada federação desportiva tendo por base o MDLPAFD (Higgs et al., 2019) poderá ajudar a promover a intencionalidade, segurança e qualidade do processo de formação desportiva. Pelo que também em Portugal, crê-se ser necessária a discussão do alinhamento do constructo de LF com o MDLPAFD de Higgs, et al., (2019) e com modelos híbridos de desenvolvimento desportivo a longo prazo, tal como argumenta Pichardo et al., (2018).

O conceito de LF será relevante na mudança de paradigma na formação desportiva em Portugal para que além do desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo, emocional, moral e psicossocial das crianças e jovens seja considerado como importante componente da maturação que significativamente contribui para a progressão no desporto (Higgs et al., 2019). Neste sentido, a introdução do constructo de LF nos programas de formação de treinadores e a exploração das implicações práticas daqui decorrentes para o desenvolvimento no desporto a longo prazo revelam-se prioritárias.

O conhecimento gerado nas universidades portuguesas sobre a temática da LF será uma mais-valia para o apoio ao desenvolvimento de iniciativas que intercedem as áreas da educação e do desporto e que promovam a alteração e a melhorias de práticas na formação desportiva. Para tal, acreditamos que a discussão entre universidades e associa-

ções representativas dos profissionais da educação física e do desporto se deverá iniciar centrando-se no valor adicional do constructo para revisão e alteração de práticas para promoção da qualidade da intervenção pedagógica, do planeamento e da avaliação dos processos de treino como mais um dos garantes do desenvolvimento da LF entre a população portuguesa.

Conclusão

O conceito de LF teve origem no século XIX, no entanto, a base da sua definição atual é atribuída a Margaret Whitehead, que lançou a discussão sobre o conceito de LF à luz das perspetivas filosóficas do existencialismo argumentando a sua natureza fenomenológica e monista. Nos últimos 20 anos, o conceito tem sido interpretado de diferentes formas causando incongruências a nível conceptual e operacional dentro de um mesmo sector e entre sectores. Esta variação nas formas adotadas para a sua compreensão poderá ocorrer numa tentativa de adaptação do constructo à cultura de determinado país e à matriz de determinada área de estudo/profissional. Contudo, o foco nestas diferentes interpretações poderá desviar atenção das comunicações existentes. A noção de “ser-se ativo ao longo da vida”, da “dimensão incorporada” da interação humana com o mundo são dois aspetos centrais e comum a diferentes interpretações.

No contexto europeu têm-se assistido ao desenvolvimento de iniciativas de estudo e advocacia sobre a LF a nível nacional (Carl et al., 2022), contemplando por vezes parcerias com países em que a compreensão e advocacia sobre o constructo se encontra mais desenvolvido (e.g. parceria entre grupos de investigadores do Canadá e da Dinamarca, Portugal e Austrália, Países Baixos e Reino Unido). Estas parcerias são necessárias para o aumento da compreensão e operacionalização do constructo em países de língua não inglesa tal como reforçado no estudo de revisão de Martins et al. (2020). A constituição de consórcios de investigação mais alargados e integrados por diferentes universidades e associações profissionais europeias foi um aspeto chave para evolução da compreensão sobre o constructo de LF no contexto europeu.

No contexto português, o constructo de LF começou a ser estudado na Faculdade de Motricidade Humana, integrando posteriormente os planos de formação de professores de educação física e treinadores de desporto de outras Instituições de Ensino Superior. Atualmente, o interesse sobre a compreensão do constructo e das suas formas de operacionalização parece ganhar *momentum* a nível nacional. O estabelecimento de parcerias entre universidades, escolas e associações profissionais parece ser uma necessidade atual no que concerne ao estudo e aplicação do constructo no sector da educação, uma vez que as iniciativas se têm desenvolvido quase exclusivamente no contexto académico (e.g. publicações, módulos de formação, seminários) e sem um envolvimento ativo de profissionais de outras instituições. Também no sector do desporto, em particular no que concerne à fase de formação desportiva,

encontram-se em falta iniciativas que promovam a compreensão, disseminação e aplicação da LF.

A presente revisão crítica sugere prioridades para estudo e operacionalização do constructo de LF a nível europeu e no contexto nacional, nomeadamente, o desenvolvimento de módulos de formação integrados na formação inicial de professores e treinadores, a integração da Teoria dos Sistemas Ecológicos no estudo da LF como suporte à clarificação e operacionalização conceptual, o estudo das relações entre o construto de LF e “outras literacias”, o desenvolvimento de *toolkits* e matérias didáticas que auxiliem os professores e treinadores na compreensão e operacionalização do constructo.

Agradecimentos

Os autores agradecem os contributos do Professor Dean Dudley na promoção de reflexões críticas em torno do constructo de Literacia Física e das Professoras Ana Catarina Queiróga e Beatriz Garrido López na revisão minuciosa do texto.

Financiamento

A primeira autora da publicação detém financiamento da Fundação de Ciência e Tecnologia (2021.06516.BD) para desenvolvimento do seu projeto de doutoramento. A presente publicação encontra-se integrada no plano de trabalhos do programa de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Referências

- Almond, L. (2013). Physical Literacy and Fundamental Movement Skills *Bulletin of the International Council of Sport Science and Physical Education*, 65, 80-87.
- Araújo, D., Davids, K., & Hristovski, R. (2006). The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(6), 653-676. doi:10.1016/j.psychsport.2006.07.002
- Bailey, R. (2006). Physical Education and sport in Schools: a Review of Benefits and Outcomes *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. doi:10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x
- Bailey, R. (2022). Defining physical literacy: making sense of a promiscuous concept. *Sport in Society*, 25(1), 163-180. doi:10.1080/17430437.2020.1777104
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., . . . Sport, P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. doi:10.1080/02671520701809817
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J. F., & Martin, B. W. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380(9838), 258-271. doi:10.1016/s0140-6736(12)60735-1
- Britton, E., Kindermann, G., Domegan, C., & Carlin, C.

- (2018). Blue care: a systematic review of blue space interventions for health and wellbeing. *Health Promot Int*, 35(1), 50-69.
- Button, C., Seifert, L., Chow, J., Araújo, D., & Davids, K. (2021). *Dynamics of Skill Acquisition. An Ecological Dynamics Approach* (D. Vincer, A. Ewing, J. Smith, & A. Pierce, Eds. 2nd ed.). Human Kinetics.
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model. *Sports Med*, 49(3), 371-383. doi:10.1007/s40279-019-01063-3
- Cairney, J., Kiez, T., Roetert, E. P., & Kriellaars, D. (2019). A 20th-Century Narrative on the Origins of the Physical Literacy Construct. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 79-83. doi:10.1123/jtpe.2018-0072
- Carl, Bryant, Edwards, Bartle, Birch, Christodoulides, et al. (2023). Physical literacy in Europe: The current state of implementation in research, practice, and policy. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 21, 165-176. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2022.12.003>
- Carl, J., Barratt, J., Töpfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). How are physical literacy interventions conceptualized? – A systematic review on intervention design and content. *Psychology of Sport and Exercise*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102091>
- Carolo, D. (2022). *Literacia Física Aquática: fundamentos, princípios e dimensões [a decorrer]*. (PhD). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Carolo, D., Dudley, D., Queiróga, A. C., & Martins, J. (2022). Developing Physical Literacy through the Aquatic Environments. Communication presented at the CIPER Webinars & Lectures #5. Retrived from https://www.youtube.com/watch?v=aBrArk1m_w&list=PLCcQIKw9SG4MLVFMkeSJNATbclss6uxQm&index=5
- Carolo, D., Dudley, D., Queiróga, A.C., Martins, J. (2022). Physical Literacy in Aquatic Environments. Communication presented at the *International Symposium of Physical Literacy and Sustainability*. Lisbon, Portugal.
- Corbin, C. B. (2016). Implications of Physical Literacy for Research and Practice: A Commentary. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(1), 14-27. doi:10.1080/02701367.2016.1124722
- Cornish, K., Fox, G., Fyfe, T., Koopmans, E., Pousette, A., & Pelletier, C. A. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: a rapid scoping review. *BMC Public Health*, 20(1), 1569. doi:10.1186/s12889-020-09583-8
- Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J., & Barnett, L. (2022). What Drives Quality Physical Education? A Systematic Review and Meta-Analysis of Learning and Development Effects From Physical Education-Based Interventions. *Front Psychol*, 13, 799330. doi:10.3389/fpsyg.2022.799330
- Dudley, D. (2015). A Conceptual Model of Observed Physical Literacy. *The Physical Educator*. doi:10.18666/tpe-2015-v72-i5-6020
- Dudley, D. (2019). Physical Literacy in Aquatic Environments. Retrieved from http://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2020/01/physical_literacy_aquatic_environments_Jan2020_Web.pdf
- Dudley, D., & Cairney, J. (2020). Physical literacy: Answering the call for quality education and sustainable development. *Prospects*, 50(1-2), 5-11. doi:10.1007/s11125-020-09512-y
- Dudley, D., Cairney, J., Wainwright, N., Kriellaars, D., & Mitchell, D. (2017). Critical Considerations for Physical Literacy Policy in Public Health, Recreation, Sport, and Education Agencies. *Quest*, 69(4), 436-452. doi:10.1080/00336297.2016.1268967
- Durden-Myers, E. J., Bartle, G., Whitehead, M. E., & Dhillon, K. K. (2022). Exploring the Notion of Literacy Within Physical Literacy: A Discussion Paper. *Front Sports Act Living*, 4, 853247. doi:10.3389/fspor.2022.853247
- Durden-Myers, E. J., & Whitehead, M. (2019). Human flourishing, human nature and physical literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Across the World* (pp. 265-271). London: Kirk, D.
- European Comission. (2022). Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport - Physical Literacy Project Card. Retrieved from <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/590844-EPP-1-2017-1-UK-SPO-SSCP>
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., Cooper, S. M., & Jones, A. M. (2018). 'Measuring' Physical Literacy and Related Constructs: A Systematic Review of Empirical Findings. *Sports Med*, 48(3), 659-682. doi:10.1007/s40279-017-0817-9
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, Foundations and Associations of Physical Literacy: A Systematic Review. *Sports Med*, 47(1), 113-126. doi:10.1007/s40279-016-0560-7
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). "The Project Changed My Life": Sport Education's Transformative Potential on Student Physical Literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263-278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948>
- Foley, R. (2017). Swimming as an accretive practice in healthy blue space. *Emotion, Space and Society*, 22, 43-51.
- Foley, R., & Kistemann, T. (2015). Blue space geographies: Enabling health in place. *Health Place*, 35, 157-165.
- Gascon, M., Zijlema, W., Vert, C., White, M. P., & Nieuwenhuijsen, M. J. (2017). Outdoor blue spaces, human health and well-being: A systematic review of quantitative studies. *Int J Hyg Environ Health*, 220(8), 1207-1221.
- Georgiou, M., Morison, G., Smith, N., Tiegies, Z., & Chastin, S. (2021). Mechanisms of Impact of Blue Spaces on Human Health: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 18(5).
- Guignard, B., Rouard, A., Chollet, D. et al. (2017b). Individual-environment interactions in swimming: The smallest unit for analysing the emergence of coordination dynamics in performance? *Sports Medicine*, 47(8): 1543–1554.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Info Libr J*, 26(2), 91-108. doi:10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Hardman, K. (2008). The Situation of Physical Education in

- Schools: A European Perspective. *Human Movement*, 9(1). doi:10.2478/v10038-008-0001-z
- Hastie, P. A., & Wallhead, T. L. (2015). Operationalizing physical literacy through sport education. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 132-138. doi:10.1016/j.jshs.2015.04.001
- Higgs, C., Way, R., Harber, V., Jurbala, P., & Balyi, I. (2019). *Long-Term Development in Sport and Physical Activity 3.0*. Retrieved from <https://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2019/06/Long-Term-Development-in-Sport-and-Physical-Activity-3.0.pdf>
- IPLA. (2017). International Physical Literacy Association. Retrieved from <https://www.physical-literacy.org.uk/?v=c86ee0d9d7ed>
- Jones, G. R., Stathokostas, L., Young, B. W., Wister, A. V., Chau, S., Clark, P., Duggan, M., Mitchell, D., & Nordland, P. (2018). Development of a physical literacy model for older adults - a consensus process by the collaborative working group on physical literacy for older Canadians. *BMC Geriatr*, 18(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s12877-017-0687-x>
- Jurbala, P. (2015). What Is Physical Literacy, Really? *Quest*, 67(4), 367-383. doi:10.1080/00336297.2015.1084341
- Keegan, R. J., Barnert, L., & Dudley, D. (2019). *Australian Physical Literacy Framework*. Australian Government: Australian Institute of Sport
- Keegan, R. J., Barnett, L. M., & Dudley, D. (2017). *Physical Literacy: Informing a Definition and Standard for Australia*. Australian Government: Australian Institute of Sport
- Koekoek, J., Pot, N., Wytse, W., & Hilvoorde, I. (2019). Perspectives on Physical Literacy in continental Europe. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Across the World* (pp. 143-155). London Routledge
- Lara-Bercial, S., North, J., Härmäläinen, K., Oltmanns, K., & Minkhorst, J. P., L. . (2017). *European Sport Coaching Framework*. Illinois, United States: Human Kinetics.
- Liu, Y., & Chen, S. (2021). Physical literacy in children and adolescents: Definitions, assessments, and interventions. *European Physical Education Review*, 27(1), 96-112.
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education – A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113-118. doi:10.1016/j.jshs.2015.02.001
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física. [ISBN 978-85-98612-49-2]
- Martins, J., Rodrigues, A., Quitério, A., Onofre, M. & Carreiro da Costa, F. (2017). Gender differences of active and inactive adolescents on physical literacy indicators. Communication presented at the 12th FIEP Congress, Changes in childhood and adolescence: Current challenges for physical education. Luxemburgo.
- Martins, J., Repond, R., Onofre, M., Cremonisi, B., Markovic, M., Svrdlin, A. (2018). PhyLit': Physical literacy as a key competence for lifelong learning. Communication presented at the *International Physical Literacy Association (IPLA) 2018*. Cardiff, Wales.
- Martins, J., Onofre, M., Rodrigues, A., Quitério, A., Carreiro da Costa, F. (2018). Is physical education contributing to develop physically literate persons? Highlights from a pilot study with university students. Communication presented at the *AIESEP 2018 World Congress*. Edinburgh, Scotland
- Martins, J., Onofre, M., Mota, J., Murphy, C., Repond, R.-M., Vost, H., . . . Dudley, D. (2020). International approaches to the definition, philosophical tenets, and core elements of physical literacy: A scoping review. *Prospects*, 50(1-2), 13-30. doi:10.1007/s11125-020-09466-1
- Mota, J. (2021). Physical Literacy Self-Assessment. Communication presented at the International Seminar Physical Literacy for Life. Lisbon, Portugal.
- Mota, J., Martins, J., & Onofre, M. (2021). Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire (PPLA-Q) for adolescents (15-18 years) from grades 10-12: development, content validation and pilot testing. *BMC Public Health*, 21(1), 2183. doi:10.1186/s12889-021-12230-5
- Moustakas, L., Petry, K., & Lara-Bercial, S. (2020). *Preliminary Recommendations for European Sport Coaching Policy and Validation Methodology* Retrieved from Cologne:
- United Nations. (2002). 56/116. *United Nations Literacy Decade: education for all*. United Nations Retrieved from <https://digitallibrary.un.org/record/454946#record-files-collapse-header>
- Naul, R. (2003). Concepts of Physical Education in Europe. In K. Hardman (Ed.), *Sport Science Studies* (pp. 35-52). Berlin: ICSSPE.
- Nesdoly, Gledie & McHugh (2020): An exploration of indigenous peoples' perspectives of physical literacy, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2020.1731793
- Ng, J. L., & Button, C. (2018). Reconsidering the fundamental movement skills construct: Implications for assessment. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité* (102), 19-29. <https://doi.org/10.1051/sm/2018025>
- O'Sullivan, M., Davids, K., Woods, C. T., Rothwell, M., & Rudd, J. (2020). Conceptualizing Physical Literacy within an Ecological Dynamics Framework. *Quest*, 72(4), 448-462. doi:10.1080/00336297.2020.1799828
- Onofre, M. (2017). A qualidade da Educação Física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável. *Retos* (31), 328-333.
- Onofre, M. (2018). A qualidade do ensino de Educação Física para o envolvimento dos alunos In Feliciano H. Veiga (coord.). *O ensino da Escola Hoje. Teoria, Investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi. (pp.343-382).
- Onofre, M., Martins, J., Mota, J. & Carolo, D. (2021). Literacia Física para a Vida (PL4L):Um projeto financiado pela Comissão Europeia no âmbito do programa Erasmus+ Sport. Communication presented at the *International Seminar Physical Literacy for Life*. Lisbon, Portugal.
- PHE Canada. (2021). Physical Literacy. Retrieved from <https://phecanada.ca/activate/physical-literacy>
- Project Physical Literacy for Life [PL4L]. (2021). What is Physical Literacy? Retrieved from <https://physical-literacy.isca.org/what-is-physical/>

- Project Physical Literacy for Life [PL4L]. (2022). Physical Literacy is key to lifelong learning process: ISCA and EUPEA present to LLLP working group. Retrieved from <https://physical-literacy.isca.org/update/928/physical-literacy-lifelong-learning-working-group>
- Pasanen, T. P., White, M. P., Wheeler, B. W., Garrett, J. K., & Elliott, L. R. (2019). Neighbourhood blue space, health and wellbeing: The mediating role of different types of physical activity. *Environ Int*, 131, 105016.
- Pichardo, A. W., Oliver, J. L., Harrison, C. B., Maulder, P. S., & Lloyd, R. S. (2018). Integrating models of long-term athletic development to maximize the physical development of youth. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(6), 1189–1199. <https://doi.org/10.1177/1747954118785503>
- Pot, N., van Hilvoorde, I., Afonso, J., Koekoek, J. and Almond, L. (2017) Meaningful movement behaviour involves more than the learning of fundamental movement skills. *International Sports Studies*, 39(2): 5–20.
- Pushkarenko, K., Causgrove Dunn, J., & Goodwin, D. L. (2021). Physical Literacy for Children Labeled With Autism Spectrum Disorder: Mothers' Experiences of Ableism, Exclusion, and Trauma. *Adapt Phys Activ Q*, 38(4), 525-545. doi:10.1123/apaq.2020-0123
- Quennerstedt, M., McCuaig, L., & Mårdh, A. (2020). The fantasmatic logics of physical literacy. *Sport, Education and Society*, 26(8), 846-861. doi:10.1080/13573322.2020.1791065
- Quitério, A. (2018). *Caminhos para a Literacia Física: Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação Física*. Novas Edições Acadêmicas.
- Roetert, E. P., & MacDonald, L. C. (2015). Unpacking the physical literacy concept for K-12 physical education: What should we expect the learner to master? *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 108-112. doi:10.1016/j.jshs.2015.03.002
- Rogers, J. E. (1930). Why Physical Education. *Journal of Education*, 367-368.
- Rudd, J. R., Pesce, C., Strafford, B. W., & Davids, K. (2020). Physical Literacy - A Journey of Individual Enrichment: An Ecological Dynamics Rationale for Enhancing Performance and Physical Activity in All. *Front Psychol*, 11, 1904. doi:10.3389/fpsyg.2020.01904
- Sallis, J., Prochaska, J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Journal of the American College of Sports Medicine*, 32(5), 963-975. doi:10.1097/00005768-200005000-00014
- Sallis, J., & Owen, N. (2015). Ecological Models of Health Behaviour. *Health Behavior. Theory, Research and Practice* 43-64.
- Santos, F., Newman, T. J., Aytur, S., & Farias, C. (2022). Aligning Physical Literacy With Critical Positive Youth Development and Student-Centered Pedagogy: Implications for Today's Youth. *Front Sports Act Living*, 4, 845827. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.845827>
- Seifert, L., & Davids, K. (2016). *Ecological Dynamics: a theoretical framework for understanding sport performance, physical education and physical activity*. Paper presented at the CS-DC'15 World e-conference.
- Seifert, L., Araújo, D., Komar, J. et al. (2017). Understanding constraints on sport performance from the complexity sciences paradigm: An ecological dynamics framework. *Human Movement Science* 56(Pt A): 178–180.
- SHAPE America. (2022). Physical Literacy. Retrieved from <https://www.shapeamerica.org/events/physicalliteracy.aspx>
- Taplin, L. (2019). Physical Literacy as a Journey In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Across the World* (pp. 240-254).
- UNESCO. (2006). *EFA global monitoring report. Education for all: Literacy for life*. Retrieved from <https://en.unesco.org/gem-report/report/2006/literacy-life>
- UNESCO. (2015). *Quality physical education Guidelines for policy-makers*. Retrieved from <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/231101E.pdf>
- UNESCO. (2019). *UNESCO Strategy for Youth and Adult Literacy (2020-2025)*. Retrieved from https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/unesco_strategy_for_youth_and_adult_literacy.pdf
- UNESCO. (2022). Five decades of literacy work. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/literacy-all/five-decades>
- Van Der Horst, K., Paw, M. J., Twisk, J. W., & Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Med Sci Sports Exerc*, 39(8), 1241-1250. doi:10.1249/mss.0b013e318059bf35
- Whitehead, M. (1987). *A study of the views of Sartre and Merleau-Ponty relating to embodiment, and a consideration of the implications of these views to the justification and practice of physical education*. (Doutoral). University of London London
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6 (2), 127-138. doi:10.1080/1740898010060205
- Whitehead, M. (2007). Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(3), 281-298. doi:10.1080/17511320701676916
- Whitehead, M. (2010a). The concept of Physical Literacy In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (pp. 10-20).
- Whitehead, M. (2010b). Introduction. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (pp. 3-9). London: Routledge.
- Whitehead, M. (2010c). The philosophical underpinning of the concept of physical literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (pp. 21-29). London: Routledge.
- Whitehead, M. (2013a). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Bulletin No 65. Journal of Sport Science and Physical Education* (65), 29-34.
- Whitehead, M. (2013b). Physical Literacy. *ICSSPE Bulletin No 65. Journal of Sport Science and Physical Education* (65).
- Whitehead, M. (2019a). Aspects of Physical Literacy. Clarification and discussion with particular reference to the physical domain. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy*

- Across the World* (pp. 19-31). London: Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport
- Whitehead, M. (2019b). Definition of Physical Literacy. Developments and Issues. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Across the World* (pp. 8-18). London: Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport
- Whitehead, M. (2019c). Reflection on International Perspectives In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Across the World* (pp. 230-235). London: Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport
- White, M. P., Wheeler, B. W., Herbert, S., Alcock, I., & Depledge, M. H. (2014). Coastal proximity and physical activity: Is the coast an under-appreciated public health resource? *Prev Med*, 69, 135-140.
- Wilczynski, S. M. (2017). Other Sources of Evidence. In *A Practical Guide to Finding Treatments That Work for People with Autism* (pp. 13-19). doi:10.1016/b978-0-12-809480-8.00002-9
- Yen, H.-Y., Chiu, H.-L., & Huang, H.-Y. (2021). Green and blue physical activity for quality of life: A systematic review and meta-analysis of randomized control trials. *Landscape and Urban Planning*, 212.
- Ydo, Y. (2021). Physical literacy on the global agenda. *Prospects*, 50(1-2), 1-3. doi:10.1007/s11125-020-09524-8
- Young, L., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2019). Physical literacy: a concept analysis. *Sport, Education and Society*, 25(8), 946-959. doi:10.1080/13573322.2019.1677586
- Young, L., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2021). Mapping the physical literacy controversy: an analysis of key actors within scholarly literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. doi:10.1080/17408989.2021.2014437
- Young, L., O'Connor, J., Alfrey, L., & Penney, D. (2020). Assessing physical literacy in health and physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(2), 156-179. doi:10.1080/25742981.2020.1810582