

**PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS SOBRE O BRINCAR
ARRISCADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**EDUCATORS' PERCEPTIONS OF RISKY PLAY IN CHILDHOOD
EDUCATION**

**PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES SOBRE EL JUEGO
RIESGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

**Camila Lopes de Souza¹
Marta Regina Paulo da Silva²**

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar as percepções que educadoras da Educação Infantil possuem sobre o brincar arriscado. Compreende que o risco é importante para o desenvolvimento das crianças por permitir-lhes gradual autonomia na tomada de decisões com base no gerenciamento de riscos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada. Dialoga com estudos de Tizuko Morchida Kishimoto, Tim Gill, Maria Gabriela Portugal Bento, dentre outros. A análise dos dados revelou que as brincadeiras fazem parte do cotidiano das instituições, contudo, em sua grande maioria, são controladas e utilizadas para ensinar algo previamente definido, o que denota uma perspectiva escolarizante. Com relação às brincadeiras arriscadas, observa-se sua ausência, seja por falta de conhecimento ou receio das educadoras de serem responsabilizadas caso a criança se machuque, reafirmando a cultura do medo vigente na sociedade. Os dados demonstram uma preocupação legítima das professoras com as crianças, que gera uma tensão entre controle e proteção, visto que, em defesa do cuidado, terminam inviabilizando experiências cujo o risco possa ser benéfico. Conclui com a necessidade de uma formação docente que sensibilize sobre as potencialidades do brincar arriscado no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: risco; pré-escola; prática pedagógica; cultura do medo.

Abstract

The article presents the results of a research that aimed to investigate the perceptions that early childhood educators have about risky play. He understands that risk is important for the development of children as it allows them a gradual autonomy in making decisions based on risk management. This is a qualitative research that used the semi-structured interview as a methodological procedure. Dialogue with studies by Tizuko Morchida Kishimoto, Tim Gill, Maria Gabriela Portugal Bento, among others. The analysis of the data revealed that the games are part of the daily life of the institutions, however, in the great majority, they are controlled and used to teach something previously defined, which denotes a schooling perspective. With regard to risky games, their absence is observed, either due to lack of knowledge or fear of the teachers to be held responsible if the child gets hurt, reaffirming the culture of fear in force in

¹Mestra em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professora da Rede Municipal de Educação de Santo André e da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8443-7645>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1573104031644894E>. E-mail: mimis_ef@yahoo.com.br.

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8574-760X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7145831589734229>. E-mail: martarps@uol.com.br.

society. The data demonstrate a legitimate concern of the teachers with the children, which generates a tension between control and protection, since, in defense of care, they end up preventing experiences whose risk may be beneficial. It concludes with the need for teacher training that raises awareness of the potential of risky play in children's development and learning.

Keywords: risk; pre school; pedagogical practice; culture of fear.

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo investigar las percepciones que los educadores de la primera infancia tienen sobre el juego de riesgo. Entiende que el riesgo es importante para el desarrollo de los niños, ya que les permite una autonomía paulatina en la toma de decisiones basadas en la gestión del riesgo. Esta es una investigación cualitativa que utilizó la entrevista semiestructurada como un procedimiento metodológico. Diálogo con estudios de Tizuko Morchida Kishimoto, Tim Gill, Maria Gabriela Portugal Bento, entre otros. El análisis de los datos reveló que los juegos son parte del día a día de las instituciones, sin embargo, en la gran mayoría, son controlados y utilizados para enseñar algo previamente definido, lo que denota una perspectiva escolar. Con respecto a los juegos arriesgados, se observa su ausencia, ya sea por falta de conocimiento o por temor a que los maestros sean considerados responsables si el niño se lastima, reafirmando la cultura del miedo vigente en la sociedad. Los datos evidencian una legítima preocupación de los docentes por los niños, lo que genera una tensión entre control y protección, ya que, en defensa del cuidado, terminan haciendo inviables experiencias cuyo riesgo puede resultar beneficioso. Concluye con la necesidad de capacitación docente que crea conciencia sobre el potencial del juego arriesgado en el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Palabras clave: riesgo; pré-escolar; práctica pedagógica; cultura del miedo.

Introdução

Nas últimas décadas, no campo educacional, muitas discussões sobre a criança pequena e sua educação vêm sendo travadas. Neste processo, muitas conquistas. Dentre elas, o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e da educação infantil como primeira etapa da educação básica; a criança como um ser potente, que não apenas reproduz, mas que produz cultura; as interações e as brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas; e o brincar como um direito de meninos e meninas.

Segundo Silva e Franceschini (2019, p. 220), o brincar é a “[...] atividade central na vida das crianças, sendo uma das maneiras pelas quais elas leem e dizem o mundo”. Para essas autoras, embora não seja possível enquadrar a brincadeira em uma única definição, há algumas características que a tipificam, tais como: ser uma ação exercida a partir da iniciativa da própria criança; ter um caráter imprevisível e incerto; constituir-se como espaço de prazer, de tomada de decisões e negociações, de apropriação e confronto com a cultura, de aprendizagens; e como espaço privilegiado para a produção das culturas infantis.

Como atividade central na vida das crianças, as brincadeiras, um dos eixos do trabalho na educação infantil (Brasil, 2010), precisam ser asseguradas no cotidiano das instituições. Há, reconhecidamente, muitas formas de brincar e planejar brincadeiras nas instituições educacionais, e dentre elas, destacam-se as brincadeiras em espaços externos, consideradas significativas por oferecer à criança a oportunidade de explorar, de aventurar-se e de ter contato com a natureza. Logo, nestas brincadeiras, pode haver um risco maior, em relação às outras atividades realizadas em ambientes mais fechados ou mais controlados (Bento, 2017).

A noção de risco e seu gerenciamento acompanha o ser humano em seu percurso histórico desde outrora, na tentativa de administrar e precaver-se contra os fenômenos naturais, além de gerir seu crescimento econômico, político e social, estando hoje presente em quase todas as esferas sociais e suas respectivas atividades (Mendes, 2015). O ato de arriscar-se, por ser intrínseco à incerteza, é inerente à condição humana, isto porque envolvemo-nos em escolhas durante a vida, algumas com os resultados conhecidos e outras não. “Pode-se dizer, contudo, que a noção de risco é baseada na sutil combinação entre conhecimento possível e incerteza, ou seja, envolve sempre uma combinação de conhecimento e desconhecimento [...]” (Almeida, 2014, p. 21).

O risco permeia todas as fases de nossa vida, sempre relacionando conhecimento e desconhecimento a tentativa de antecipar os fatos. Na infância isso também ocorre e, dentro das instituições de educação infantil, há atividades que podem expor a criança a graus de riscos distintos, sendo alguns deles necessários para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Compreendendo, portanto, que o risco ao brincar pode ser favorável na formação das crianças, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivo compreender as percepções que os(as) docentes da Rede Municipal de Educação de Santo André/SP possuem sobre o brincar arriscado. Face ao objetivo exposto, a opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com professoras da pré-escola do município de Santo André. Quanto ao referencial teórico, este dialogou com os estudos e pesquisas de Tizuko Morchida Kishimoto, Tim Gill, Maria Gabriela Portugal Bento, dentre outros.

O risco e a cultura do medo

O sentido de risco, em nossa sociedade, apresenta-se, quase sempre, associado ao negativo. Contudo, apesar de sua conotação geralmente negativa, o risco está por toda parte, como afirma Paixão (2010, p. 91):

Indiscutivelmente a maioria das decisões e ações empreendidas pelo homem em sua vida cotidiana encontra-se em algum momento, permeada por incertezas, dúvidas e, sobretudo de riscos. Nesse sentido, o risco configura-se como pré-condição para que o homem empreenda ações cotidianas com implicações futuras. O futuro, nada mais é do que um capricho dos deuses onde homens e mulheres não são passivos diante da natureza.

Experiências novas que fogem à rotina oferecem risco porque são desconhecidas, não é possível saber o que esperar delas, uma vez que nunca foram vividas ou então foram vividas de outra maneira ou com outra intensidade.

A compreensão do risco, na sociedade contemporânea, encontra muitas nuances correlacionadas à exposição do perigo, todavia o risco (o ato de arriscar-se) caracteriza-se como um fenômeno subjetivo, visto estar relacionado às experiências pessoais e sociais de uma pessoa, ou seja, o risco pode ser ou não relativizado de acordo com cada indivíduo (Gil, 2010). Importante ressaltar que risco e perigo não são sinônimos. Little e Eager (2010 apud Bento, 2017, p. 388):

[...] consideram que o risco surge representado em situações que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido. Pode ser considerado um contínuo que não está inevitavelmente associado a consequências negativas. Na perspectiva desses autores, risco distingue-se de perigo, noção que é aplicada em situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte.

O perigo está diretamente relacionado às ações em que as probabilidades de danos são quase certas, como, por exemplo, tentar equilibrar-se no parapeito de um prédio de muitos andares sem proteção, neste caso, a probabilidade de cair é quase certa. As ações arriscadas possibilitam o maior desenvolvimento daquele que se arrisca, visto que, nelas, podem-se prever possibilidades de sucesso. Há uma linha tênue entre perigo e risco, não obstante arriscar-se nas diversas situações terá um grau de perigo maior ou menor a depender do sujeito e de seus conhecimentos já adquiridos.

As táticas de avaliação de risco comumente são transpostas na educação das crianças, nas práticas esportivas, nas atividades de lazer etc. Na contemporaneidade, a educação de meninos e meninas passa pela dinâmica da superproteção, o excesso de cuidado ultrapassa o medo do risco e chega à busca desenfreada de não permitir à criança ficar triste, participar de conflitos, machucar-se; situações que são consideradas comuns na interação social passam a ser superestimadas e perigosas.

A cultura do medo, que provoca o excesso de cuidados, resulta em constrangimentos sociais que impedem os familiares e/ou os(as) educadores(as) a incentivarem experiências consideradas arriscadas. O contato com os espaços naturais e a vivência de aventuras, por exemplo, são menores se compararmos com as décadas passadas. Neto (2018) atribui a diminuição de ações mais arriscadas e livres aos aspectos da organicidade social, ao uso corrente das novas tecnologias (é mais fácil manter a criança sentada no sofá em seu *ipad*, do que deixá-la correr pelos espaços externos da casa, condomínio, apartamento etc.) e a intensa sensação de falta de tempo do mundo adulto.

Necessário mencionar que a criança, enquanto sujeito sócio-histórico, arrisca-se, o seu desenvolvimento é ancorado em tentativas que geram riscos: ao tentar andar, ao falar, ao manipular objetos. Para ela, os riscos não são calculados, tanto que é preciso a constante atenção e cuidado dos(as) adultos(as) em relação aos(às) pequenos(as), isto porque o entendimento sobre arriscar-se também exige certo grau de conhecimento; por exemplo, ao aprender a engatinhar a criança tenta levantar, ao equilibrar-se tenta andar, depois tenta correr e assim sucessivamente, há uma estreita ligação entre o conhecimento adquirido e a construção de novos conhecimentos e, neste exemplo, relacionados também ao amadurecimento de suas funções motoras e físicas (Paixão, 2010).

Ao gerenciar os riscos, é possível analisar e pressupor cadeias de acontecimentos, porém sempre haverá o risco de um evento isolado, ou seja, uma espécie de ação que foge da precaução e do conhecimento da pessoa. Conforme pontua Almeida (2014, p. 25):

A estimação de probabilidades da ocorrência, e das cadeias de casualidade associadas aos cenários, constitui um aspecto central da análise quantitativa do risco. Constitui,

também, uma dificuldade em muitos casos práticos, nomeadamente quando não existem dados referentes a comportamentos análogos no passado ou quando não se tem um conhecimento seguro do processo de geração do perigo e da sua propagação (cadeias de casualidade e reposta). É o caso de cenários associados a eventos isolados, para os quais a interpretação direta não é possível.

Na prática, aprender a gerenciar riscos também é parte do desenvolvimento do potencial humano. A criança quando possui autonomia para decidir, estima probabilidades de ocorrência até certo ponto, calculando possibilidades de sucesso. Ao escalar uma parede, ela sabe que pode cair e, por isso, cria estratégias para empreender seus movimentos, tomando o cuidado de colocar as mãos e os pés no lugar em que considera correto. Contudo, se a parede desmoronar, esse será um evento isolado e, por isso, não interpretado. As probabilidades de ocorrências e consequências permitirão a criança aceitar ou refutar os critérios de risco estabelecidos pela brincadeira e por ela mesma, pois o risco é subjetivo.

As brincadeiras no gerenciamento de riscos: o brincar arriscado

Para Sandseter (2010) quando a brincadeira impõe um risco mais acentuado, ela passa a ser denominada: “brincar arriscado”. O termo brincar arriscado vem da tradução de *risky play*, utilizado para definir jogos e brincadeiras que desafiam as pessoas tanto fisicamente quanto emocionalmente.

Por ocorrer, na maioria das vezes, em espaços externos, possibilita ao sujeito um contato maior com a natureza, aguçando sua curiosidade e o estimulando a testar seus limites. O brincar arriscado constitui-se em brincadeiras e jogos que permitem maior liberdade para efetuar escolhas, logo, este brincar mais “livre”, é relevante às aprendizagens dos pequenos e das pequenas, por colocá-los(as) no cerne das decisões, instigando sua curiosidade epistemológica e fortalecendo sua autonomia (Bento, 2017). E, para isso, necessitam de elementos desafiadores, como, por exemplo:

[...] relevo acidentado, ladeiras, escadas e escadadas, assumindo que o risco benéfico – aquele cujas consequências são aceitáveis – é um componente essencial no processo de desenvolvimento da criança. Idealmente, as crianças devem ter liberdade para circular nesses ambientes de forma autônoma, sem a supervisão direta de adultos (Tiriba, 2018, p. 67).

Segundo Sandseter (2010), o brincar arriscado potencializa sentimentos distintos como: medo, orgulho e alegria – contraditórios entre si e vivenciados na possibilidade de arriscar-se para solucionar algum problema. Para a autora, as brincadeiras arriscadas são classificadas em seis categorias: i) altura elevada; ii) velocidade elevada; iii) instrumentos perigosos; iv) elementos perigosos; v) jogo de luta e perseguição e; vi) desaparecer/perder-se. Elas exigem noções de corporeidade, autonomia e pensamento lógico.

Ao propor à criança alguma brincadeira que envolva subir em superfícies em alturas mais elevadas, como pular de um trampolim, subir em uma árvore ou outra estrutura, é dada a ela a oportunidade de desenvolver, dentre outros aspectos, senso espacial (orientação espacial), equilíbrio, capacidade de utilizar a sua força na medida desejada e desenvolvimento motor (ao dependurar-se ou equilibrar-se) (Sandseter, 2010).

De modo geral, Bento (2017), em suas pesquisas, ressalta que a altura é um dos maiores medos dos pais e mães. Isto pode ocorrer pelas notícias que mostram situações em que as crianças se machucam ou perdem suas vidas ao cair de uma janela, por exemplo; fatos isolados e que, comumente, ocorrem por imprudência dos(as) responsáveis. Expor ao perigo não é o mesmo que expor ao risco.

Os jogos de velocidade elevada propiciam, dentre outros aspectos, a capacidade de decisões rápidas, aumento da aptidão física para diminuir ou aumentar a velocidade, equilíbrio, senso espacial. No Brasil, algumas brincadeiras são mais toleráveis à outras – andar de patins, bicicleta, motoca são mais toleráveis do que brincar com skate ou carrinho de rolimã. De acordo com Bento (2012, p. 13):

A velocidade elevada foi definida enquanto categoria de risco, sobretudo devido ao carácter imprevisível dos comportamentos que lhe estão associados (e.g. andar de bicicleta a grande velocidade comporta o risco de colidir contra alguma coisa ou alguém). A relevância destas duas variáveis (velocidade e a altura) é também corroborada por Stephenson (2003) que as descreve como características que despertam simultaneamente, níveis elevados de entusiasmo e medo nas crianças, fazendo com que estas sintam que estão à beira de perder o controlo da situação.

As brincadeiras com instrumentos/elementos perigosos aguçam o senso espacial, o condicionamento da força, do equilíbrio, além de estruturar os pensamentos para

decisões rápidas e melhorar a percepção. As brincadeiras de luta auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora, do pensamento estratégico, do equilíbrio, do condicionante da força etc. Todos eles promovem, na criança, o poder de decidir o que fazer de forma rápida perante os desafios impostos (Sandseter, 2010).

As brincadeiras de luta e perseguição, de acordo com os estudos de Bento (2017), foram consideradas as mais “legais” pelas crianças, que relatam se divertirem bastante. Algumas crianças reconhecem seus riscos, outras não, além de cair, agarrar, chutar etc., há, geralmente, combinados preestabelecidos entre os(as) participantes determinando o que pode e o que não pode fazer. Em muitos casos, a imaginação rege a brincadeira, a criança passa a ser o super-herói, heroína, vilão, vilã, a polícia ou o(a) bandido(a), há uma sequência narrativa que justifica as reações de cada participante.

Nos estudos realizados por Bento e Dias (2017), as crianças no brincar arriscado percebem a dificuldade do(a) outro(a), tentando na medida do possível auxiliá-lo(a) para que este(a) também obtenha êxito; quando não conseguem ajudar, comumente, procuram um(a) adulto(a) para auxiliar. Esta relação de cooperação e percepção sobre o(a) outro(a) e sua dificuldade faz com que os(as) pequenos(as) desenvolvam empatia e respeito para com o(a) colega. A criança consegue perceber que não é igual ao(à) outro(a) e vice-versa, e que cada um(a) tem níveis diferentes de desenvolvimento, tanto motor quanto cognitivo.

Além do sentimento de sucesso e realização, o brincar arriscado também traz sentimentos de frustração, pois nem sempre a criança conseguirá transpor o desafio a ela imposto, deste modo é comum explosões de raiva, de ansiedade, manifestações como grito e choro; aos poucos ela aprende a desenvolver a resiliência. A comemoração, a satisfação e a autoestima alta são sentimentos vivenciados no brincar arriscado com maior intensidade do que em outros tipos de brincadeira, além disso, o risco nas brincadeiras cativa ao ponto de a criança persistir superando o medo (Bento & Dias, 2017).

O brincar arriscado segundo as percepções das professoras

Esta pesquisa objetivou compreender as percepções que as professoras da pré-escola possuem acerca do brincar arriscado. Para tanto, foram realizadas entrevistas

semiestruturadas com quatro docentes da Rede Municipal de Educação de Santo André, de modo a identificar tais percepções e como o brincar se materializa nas atividades cotidianas da pré-escola. Para ilustrar uma pergunta, foram apresentadas fotografias de brincadeiras arriscadas, isto porque a noção de risco é subjetiva, sendo assim, ao mostrar as fotografias às professoras, estas não precisariam imaginar as cenas para interpretá-las. As brincadeiras foram inspiradas nas seis categorias de risco propostas por Sandseter (2010): i) altura elevada; ii) velocidade elevada; iii) instrumentos perigosos; iv) elementos perigosos; v) jogo de luta e perseguição e; vi) desaparecer/perder-se.

Os dados foram sistematizados segundo a análise de conteúdo, na qual emergiram duas categorias: i) Influência da cultura do medo no brincar arriscado e as percepções de risco e ii) O medo da responsabilização e culpabilização dos(as) gestores(as) e famílias. As duas categorias foram definidas com base nos elementos-chave apresentados nas respostas, por meio das evidências textuais e o referencial teórico.

A análise dos dados revelou que as brincadeiras estão presentes no cotidiano da pré-escola das entrevistadas, sendo que ocorrem, comumente, na sala de aula. A Educadora C³ pontua que articula as brincadeiras com os projetos de seu planejamento pedagógico, conforme a proposta curricular de Santo André (2018). Para a Educadora D “[...], as brincadeiras se inserem através da própria rotina estabelecida em seu planejamento semanal, dentro de uma rotina fixa, porém com abordagens e mediações diferentes”. A Educadora C afirma que as brincadeiras se inserem entre as demais atividades: “tem brincadeira e vai trocando, por exemplo, faz uma atividade de registro, acabou a gente arruma uma brincadeira, um joguinho, um jogo”, ou seja, elas não se configuram como atividades principais. Esta mesma premissa se observa na afirmativa da Educadora A: “[...] têm jogos, brinquedos, eles sentam nas mesinhas ou no chão, antes e depois das atividades”.

As brincadeiras antes e depois das atividades não se configuram como essenciais no trabalho com as crianças, portanto, não se constituem como eixo do trabalho

³Para preservar a identidade das educadoras, suas respostas estão identificadas com as letras A, B, C e D. Todas as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

pedagógico. Observa-se que na proposta curricular do município (Santo André, 2018) e em todos os projetos político-pedagógicos das pré-escolas que participaram desta pesquisa, as brincadeiras e os brinquedos devem ser explorados no cotidiano da educação infantil, contribuindo com as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Todavia, como se verifica pelas respostas das entrevistadas, há um distanciamento entre o que consta nas propostas e o que acontece no dia a dia da instituição.

Com relação aos espaços em que as brincadeiras ocorrem, sua organização é singular, visto que cada unidade possui particularidades em relação aos seus espaços e materiais físicos e, em relação às suas crianças. Contudo, o espaço central das atividades ainda são as salas de aula, conforme ressaltam as Educadoras: “[...] A sala, a sala todo dia, às vezes, umas três vezes, vamos para o pátio, quadra – o parquinho fica no pátio, aí eles brincam, correm, tem amarelinha no chão, corda, bastante coisa” (Educadora A); “[...] no parque, na quadra, na sala de aula” (Educadora B); “[...] o espaço é a sala e a quadra, o pátio é mais difícil porque faz muito barulho [...] não gostam” (Educadora C). Ainda sobre os espaços, as entrevistadas salientam que:

Depende, na sala, eu digo as brincadeiras [...] está no planejamento. No pátio, às vezes, eles ficam livres e escolhem, sabe como é criança, né? Correm o tempo todo (Educadora A).

Quando é dirigido, brincam de acordo com os projetos, por exemplo, nessa idade eles gostam muito de ficar repetindo palavras, combinando o som, tem as brincadeiras de poema, [...] você fala e eles repetem, fica um jogo sabe? Fala, repete, fala repete. Quando não são dirigidos eles brincam de forma livre, as brincadeiras que eles escolhem, vamos supor brinquedos de profissões, de casinha, de carrinho, então eles que escolhem a brincadeira, quando não é dirigida. Tem também o parque, eles vão escolhendo (Educadora C).

Exploram diversos espaços como: Parque externo e interno, quadra, pista como motocas, canto de música, canto de leitura, canto de vivências, ateliê de artes, tanque de areia e painéis sensoriais. Essa é a estrutura dessa unidade escolar em particular, organizada pela equipe (Educadora D).

Os espaços externos permitem às crianças movimentarem-se com maior autonomia e independência, permitem também a interação com a natureza e a interação corporal entre as crianças se amplia. “O parque promove autonomia, independência, responsabilidade com o meio ambiente e o uso do bem comum, além do respeito aos tempos e utilização dos mesmos” (Santo André, 2018, p. 118).

A Educadora B relata que os espaços externos promovem atividades mais desafiadoras às crianças, principalmente em relação aos seus movimentos corporais: “[...] então, eu gosto da segunda porque uso a quadra, as crianças gostam muito da quadra, a felicidade deles é a quadra. Só que lá tem [...] que ser brincadeira mesmo, como circuito, pega-pega [...]”. Correr, desviar, frear, equilibrar-se são ações proporcionadas por brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, pega-pega americano, circuitos, escaladas, corridas, mãe da rua etc.; além de prover resistência e flexibilidade, elas auxiliam no gerenciamento dos riscos, pois as crianças aprendem observando os outros e a si e tomam decisões com base em cenários previstos (Almeida, 2014).

Chama a atenção a afirmação da entrevistada ao frisar que na quadra tem que ter “brincadeira mesmo”, como se nos demais espaços as brincadeiras não fossem brincadeiras. Apesar de a educadora dirigir as brincadeiras na quadra, elas são mais livres por permitir que as crianças corram, suem, gritem etc., ou seja, explorem seus limites; essas brincadeiras são originárias da rua, não nasceram dentro das escolas, talvez, por isso a professora tenha a sensação de que elas sejam “brincadeira mesmo”, visto que, aparentemente, o cunho pedagógico é mais discreto.

A relação de encantamento que a criança tem com os espaços externos é evidenciada pela Educadora B quando afirma que “[...] a felicidade deles é a quadra” ou quando a Educadora A diz “[...] no pátio, às vezes, eles ficam livres e escolhem, sabe como é criança, né? Correm o tempo todo”. A sensação de liberdade, de movimento seduz a maioria das crianças e, nos ambientes externos, elas conseguem ter a sensação de poder efetuar ações com menos interferências dos(as) adultos(as). O fato de terem uma rotina estabelecida e, com isso, um tempo menor para as brincadeiras livres, também contribui para a sensação de liberdade que as horas no pátio, na quadra, no bosque, no parque, na praça etc. proporcionam (Neto, 2018).

Em relação ao planejamento das brincadeiras, ao serem questionadas sobre o que consideram relevante, as educadoras pontuam:

[...] o que eles vão aprender, como participar, ceder a vez, ajudar o amiguinho. Colocamos algumas brincadeiras para melhorar o senso espacial, lateralidade, letras, números [...] para aprender a desenvolver, [...] a dividir, [...] a tomar cuidado, a gente

tem que explicar sempre a brincadeira, [...] para não ter conflito, briga, é isso (Educatadora A).

Considero o espaço, clima/tempo e se haverá medição ou será livre (Educatadora D).

A Educatadora A usa as brincadeiras para ensinar letras, números, lateralidade, senso espacial. Há, neste sentido, uma instrumentalização da brincadeira para ensinar algo pré-definido, o que pode sugerir uma perspectiva escolarizante. Há que se considerar que os brinquedos pedagógicos e brincadeiras podem contribuir à aprendizagem de conceitos, noções e habilidades, no entanto, podem perder sua função lúdica, deixando de ser brinquedo para ser um material pedagógico (Kishimoto, 2009).

A Educatadora D considera tanto as brincadeiras livres em seu planejamento quanto às brincadeiras mediadas. Ao considerar o direito subjetivo às brincadeiras é relevante que o(a) docente reflita sobre os diversos modos de brincar. As brincadeiras livres privilegiam a espontaneidade e exigem maior grau de responsabilidade dos(as) pequenos(as), nestes momentos, a mediação e o planejamento também são essenciais, porém é preciso que a mediação e a intencionalidade pedagógica não desfigurem a brincadeira. A Educatadora C acolhe as brincadeiras trazidas pelas crianças como o pega-pega e o esconde-esconde, afirma gostar de explorá-las porque nem todos(as) conseguem brincar na rua, por morar na cidade grande, e ressalta ainda que os *playgrounds* dos condomínios não são suficientes.

Ao serem inqueridas sobre quais cuidados elas tomam (se tomam) antes de iniciar as brincadeiras, principalmente quando são nos espaços externos ou são mais livres, as professoras relatam que:

[...] falo para ter cuidado com o amiguinho, não empurrar no parquinho, deixar um de cada vez, falo para prestar atenção, para não se machucar. Na sala, quando as brincadeiras são na sala, têm os combinados: pega e guarda o brinquedo, não pode perder pecinha, deixa a vez do outro, pode escolher o cantinho que quer brincar, mas tem que respeitar. Quando é brincadeira individual tem que respeitar o brinquedo que está com o colega, o amiguinho não pode tomar do colega, senão dá briga, esse tipo de coisa. (Educatadora A)

Normalmente, antes de toda a brincadeira eu explico como eles têm que brincar, se comportar, e aí não brigar, e deixo depois à vontade, mas os combinados, então a gente retoma os acordados. (Educatadora B)

Sim, geralmente a gente senta em roda ou um ao lado do outro e a gente conversa como vai ser, damos exemplos de como podemos brincar, pegamos dois ou três para mostrar [...] os outros ficam observando, vão olhando e tal para saber de quem é a vez, quem vai jogar primeiro, quem vai ficar por último, quem começa, fica mais fácil assim, para eles não entrarem em conflito, porque sempre tem conflito, [...] você fala jogos: - tem conflito o tempo todo. (Educadora C)

Sim, nos momentos que antecedem as brincadeiras, reforçamos as condutas e combinados com o grupo. (Educadora D)

Observa-se a preocupação com o respeito ao(à) outro(a), com a responsabilidade de manter os espaços organizados. Essa preocupação advém em manter a ordem para que as crianças não briguem ou se machuquem. Nos trechos mencionados pelas entrevistadas A, B e D, as respostas são impositivas, os verbos estão no imperativo, nestes momentos, as professoras delegam ordens e são o centro da atenção, o controle dos(as) pequenos(as) é justificado para que prestem atenção. A Educadora C, apesar de não usar imperativos, subestima as crianças – expondo-as (como atores e expectadores) para “ensinar-lhes” a brincar. Indagada sobre o seu papel nas brincadeiras, a Educadora C responde:

O meu papel é de ser a brincalhona mais velha ((risos)), é de orientar, orientar para não se machucar, de saber em quem cai, de esperar a vez do colega, porque nessa idade eles são muito voltados para o umbiguinho deles. Então, eles querem do jeito deles, então você vai orientando, esse é o nosso papel orientar para cada vez eles se sentirem mais confortáveis um com o outro, [...] se você não orienta a criança, aí fica difícil [...] é a parte do professor.

Pesquisadora – Você falou que é a brincalhona mais velha, você brinca com eles?

Brinco, eu me divirto, [...] como eu trabalho com o Ensino Médio, Deus me deu a graça de trabalhar com crianças com quatro aninhos, [...] então eu me divirto muito. Eu percebo que tem reclamação que chega no Ensino Médio porque eles não têm a mesma curiosidade de quando eles chegam aqui com a gente, quando são crianças né, parece que para os porquês. Por causa disso, a gente pode deixar a curiosidade ser mais divertida, [...] os projetos que eu trabalho é uma maneira de deixá-los curiosos [...].

A Educadora C assevera que o papel do(a) professor(a) é orientar. Compara os(as) pequenos(as) com os(as) estudantes do Ensino Médio e constata que a curiosidade desaparece (pelo menos na escola) ao longo do tempo, deste modo tenta por meio dos seus projetos aguçar a curiosidade das crianças. A curiosidade é inerente ao ser humano e uma característica “fundante” para o conhecimento e para o desenvolvimento do potencial humano, visto ser ela uma força propulsora para o

questionamento e as descobertas. Sendo assim, a curiosidade espontânea quando estimulada torna-se curiosidade epistemológica, possibilitando a formação crítico-reflexiva do sujeito (Freire, 2009). Nesse horizonte, cabe questionar como as instituições educacionais vêm estimulando a curiosidade e o gosto às perguntas. Perguntas que, sabemos, começa no e com o corpo (Freire & Faundez, 2017).

Sobre o risco nas brincadeiras, ao serem questionadas se nas brincadeiras planejadas por elas (inclusive as brincadeiras livres) havia alguma possibilidade de risco, as educadoras apontam novamente o receio das crianças se machucarem. Cabe esclarecer que não foi explicado na entrevista o que era risco nem ao que ele poderia relacionar-se, visto que o objetivo era o de compreender a percepção das professoras sem influenciá-las. A Educadora A responde: “Risco! Assim de se machucar? Na sala não, estão em roda, sentados. Já no pátio, às vezes alguém cai, tromba. A gente fala para não correr, mas não tem jeito. Eles brincam muito de bater no outro, isso pode machucar, eu não deixo [...] risco acho que é só, correr, bater”.

A preocupação da Educadora A é em relação aos machucados físicos que podem acontecer quando estão fora da sala de aula, uma vez que, aparentemente, para ela, a sala é segura, pois as crianças ficam sentadas. A Educadora B, também, considera o risco atrelado aos ferimentos físicos, ela afirma que: “Não, não pode né? Vai que machuca a criança, quebra alguma coisa”. A Educadora C ressalta o risco de machucar-se e vai além, sua fala registra receio de ter uma criança machucada por alguma atividade que ela planejou:

Não, eu prefiro não por criança nenhuma em risco de se machucar, ao risco de morte. Pelo amor de Deus! Sempre com segurança, não pode virar as costas porque eles estão aprendendo ainda, nem tem noção do que é perigo. Então, estou sempre observando isto, não deixar nenhum perigo, nem se machucar. [...] faz parte né, de quebrar um braço, ou acontecer um risco, para mim, isto é um risco muito grande levar uma pedrada que, às vezes, a outra jogou a pedra para cima e aí enche a cabeça de sangue, para mim isso é muito triste, eu prefiro que não aconteça, de jeito nenhum (Educadora C).

A probabilidade de qualquer criança se machucar ao brincar é fato, principalmente quando ela se põe a correr, a equilibrar-se, a pular etc. As entrevistadas, ao responderem, citam exatamente estes momentos. A Educadora A, em vários pontos da entrevista, fala do perigo em correr e deixa claro que está sempre chamando a

atenção das crianças, o seu medo é que elas se esbarrem ou caiam. A Educadora B não cita nenhuma ação, mas tem medo que os(as) pequenos(as) quebrem alguma parte do corpo, assim como a Educadora C. Esses receios são legítimos, pois saber que as brincadeiras contêm algum tipo de risco não significa ser negligente ou omissivo(a), no entanto, é preciso mensurar se o risco vale a pena. “A preocupação com os acidentes é muito significativa, sendo dado um maior relevo às possíveis consequências negativas do que às possíveis vantagens ou ganhos que podem advir da situação” (Bento, 2012, p. 47).

Ainda sobre se consideram que há situações de risco durante as atividades propostas, partindo da definição de risco dada por cada uma, as docentes comentam:

[...] eu sei não [...] a gente pede para eles tomarem cuidado, mas sabe como é criança, às vezes eles trombam, brigam, caem. Mas eu não coloco brincadeira de risco de propósito. De propósito não, a gente orienta, fica bastante em cima, ensina, fala que não pode para não machucar. (Educadora A)

Não. Se tem, eu não observei, a gente sempre toma cuidado para não ter risco, estamos lidando com trinta crianças, então assim, nunca teve nenhuma brincadeira de risco ((silêncio)). Talvez, possa ter né? Porque têm várias coisas de risco, por exemplo, no circuito, corrigindo a minha fala, no circuito tem que pular pneu, acaba sendo um risco para eles, entrar dentro, fora, então, acaba tendo o risco de cair, de machucar, têm vários. (Educadora B)

O risco deles se machucarem de jeito nenhum [...]. (Educadora C)

Oportunizo essas possibilidades, pois nossas crianças têm passado muito tempo em confinamento em suas casas, de acordo com a caracterização feita por nossa unidade escolar. Muitas crianças não têm oportunidade de sair para praças e parques ou simplesmente não dispõem desses aparelhos de lazer. (Educadora D)

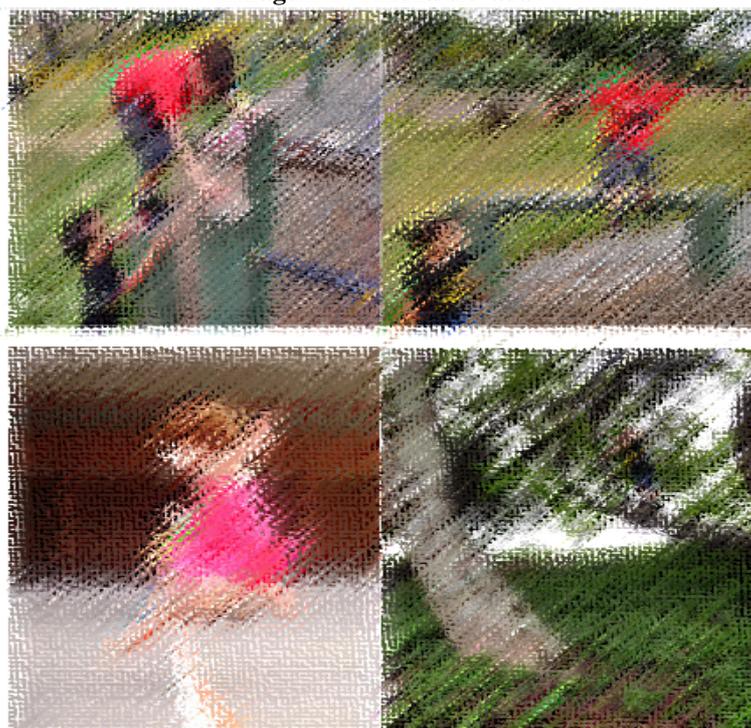
A Educadora B, a princípio, foi enfática ao dizer que em suas brincadeiras não havia possibilidades de risco, mas no meio da explanação parou e corrigiu sua fala ao lembrar-se do circuito que fazia com as crianças na quadra, usando pneus. Ela conclui que sim, algumas brincadeiras geram risco.

O “medo” de deixar a criança arriscar-se (tratando perigo e risco como sinônimos) é explícito em situações em que os(as) adultos(as) tendem a protegê-las com excesso de preocupação. Imperativos como: “Não corra!”, “Não pule!”, “Não se pendure!” etc., conforme as falas das entrevistadas, podem caracterizar tanto um cuidado necessário quanto um exagero, há que se verificar em qual cenário as

educadoras se encontram. Toda criança necessita de cuidados, não obstante a visão de criança frágil sob todas as circunstâncias por parte dos(as) adultos(as) pode tirar dela a sua capacidade de discernir uma situação perigosa de outra menos perigosa, dificultando a construção de sua autonomia de gerir o risco e, talvez, o poder de escolha sobre o risco do qual seria capaz de gerenciar.

Sobre esta questão do brincar arriscado, foi mostrada às entrevistadas algumas fotografias⁴ para que elas comentassem sobre suas impressões. As professoras revelaram um misto de divertimento e consentimento ao ver as fotografias, alinhado a preocupação de colocar os(as) pequenos(as) em risco e, principalmente, com a reação de serem responsabilizadas caso alguma criança se machucasse em atividades propostas por elas.

Imagem 1 - Altura elevada



Fonte: acervo da pesquisadora

⁴As imagens foram tratadas pelo programa VSCO, algumas foram achatadas ou alongadas para a imagem do rosto ficar de fato impossível de reverter. A fotografia 1 – tem a altura mais elevada na foto original.

As fotografias foram apresentadas às professoras uma de cada vez e sem tratamento da imagem, a montagem e o tratamento foram realizados após as entrevistas, com a finalidade de preservar a identidade das crianças⁵ e possibilitar a observação do(a) leitor(a), visto que elas fazem parte da mesma categoria de risco aferida por Sandseter (2010).

A imagem 1 traz quatro fotos, nas quais as crianças brincam com o elemento altura, essa categoria é a que mais os pais e mães possuem receio, de acordo com os estudos de Bento (2012). Ela consiste em trepar, saltar, pendurar, balançar em estruturas elevadas. Ao verem as fotografias as educadoras pontuaram:

Imagem A e B: [...] parece bastante divertido [...], eles gostam, né? Oh, ah que bonitinhos. Imagem C: [...] acho que é perigoso fazer aqui na escola. Eu não sei se eu faria dá medo de machucar. Imagem D: Ah, essa aqui é bacana, é saudável, né? [...] dá um pouco de medo também porque vai que machuca, machuca sério. [...]. (Educadora A)

Imagem A e B: Aí, está vendo? A criatura já pulou ((riso)), mas é tão legal vendo eles se divertindo assim, ((riso)) para eles essa ideia é muito bacana. Imagem C: Nossa, aí eu já vejo risco ((riso)) embora eu ache muito legal [...] eu acho que tinha que estar com a mãe, com o pai [...]. Na educação, para a gente já, eu acho uma atividade com risco. Imagem D: Eu acho que não faria pela questão de quantidade porquê [...] é só a gente, trinta crianças, se fosse uma quantidade menor ou se conseguíssemos dividir, eu exploraria com as crianças. (Educadora B)

Imagem A e B: É uma lembrança ótima. Imagem C: Também outra lembrança ótima. Imagem D: Mais lembranças. (Educadora C)

Os receios das professoras são três: i) a criança se machucar (exceção Educadora C); ii) como fazer estas atividades com a quantidade de crianças na escola (Educadoras B e C); iii) a responsabilidade de proporcionar esse tipo de atividade. As Educadoras A e B afirmam que estas atividades necessitam ser com o pai ou a mãe, assim a responsabilidade será dele(a), e a Educadora C salienta que se fizesse esse tipo de atividade teria que redobrar a atenção como se fosse a mãe. A Educadora A enfatiza que:

⁵Importante esclarecer que o uso das imagens tem a autorização do pai e da mãe das crianças, bem como das próprias crianças. O documento de formalização foi assinado pelo pai e encontra-se em poder da pesquisadora.

Imagina a mãe se a criança chega em casa lá toda machucada, meu Deus do céu, não pode, né? Eles são pequenininhos ainda, não têm muita noção, aí sai correndo, às vezes, e não presta atenção que o amigo está na frente, [...] eu não faço brincadeira assim porque eu acho que tem risco, mas o fato deles se movimentarem o tempo todo, eles podem se trombar, cair, sei lá. De repente vai pular corda e escorrega, tropeça, mas a gente fala para tomar bastante cuidado, conversa, orienta, fala o tempo inteiro, é o tempo inteiro em cima, não pode deixar, né?

No decorrer dos relatos, verifica-se, de forma muito enfática, que se essas brincadeiras forem propostas pelas docentes pode constituir-se em um problema, mas com os pais/mães não. Como a percepção de risco é subjetiva, se uma criança se machuca na escola por causa da brincadeira e/ou atividade proposta pelo(a) professor(a) há quem o(a) culpará, bem como quem irá compreender que o machucar-se faz parte do processo e, por isso, não é culpa de ninguém. Para cada situação haverá pós e contras, no entanto, pelas respostas das educadoras, verifica-se que a balança pende mais para a culpa e a responsabilidade primeiro do(a) docente, depois da escola. A culpabilização e a responsabilização também são aspectos relacionados a cultura do medo, essa percepção das professoras também é citada nas pesquisas de Neto (2018), Reis (2018) e Bento (2012).

Após os depoimentos das docentes referentes às imagens que trazem a categoria “altura elevada”, foram apresentadas as fotografias que compõem a imagem 2, “riscos no parque”.

Imagem 2 – Riscos no parque



Fonte: acervo da pesquisadora

Imagem A: Essa aqui, as crianças fazem direto, querem subir pelo o escorregar do lado errado, dá uma confusão, [...]. Imagem B e C: Eles fazem isso não vejo tanto risco assim, tanto perigo assim. A gente só pede [...] para as outras crianças não ficarem correndo atrás do balanço para não bater porque se bate é um tombo feio [...] (Educadora A).

Imagem A: [...] uma brincadeira normal, subir pelo escorregador por cima. [...] De alguma forma, é bacana, mas não se deve. Imagem B e C: eles estão adorando, voar no balanço. Aí, eu gosto, acho que eles estão bem livres aí. [...] Imagem D: Falta esse brinquedo na escola [...]. (Educadora B).

Imagem A: excelente, porque faz parte do desenvolvimento, né? Tem que ter mesmo. [...]. Não estou vendo nada de perigo aí, de risco. Imagem B e C: [...] eles chegam aqui com quatro aninhos, três aninhos não sabem andar no balanço, aqui estou vendo, porque esse aqui já sabe, olha como ele está. Imagem D: Olha que fofo falta um desse aqui no nosso parque. (Educadora C).

Apesar das crianças também correrem o risco de se machucar, as atividades representadas na imagem 2 foram mais tranquilas para as educadoras, que riram, elogiaram e as relacionaram à sua realidade, com o fato das crianças subirem pelo lado oposto do escorregador ou alguém se machucar por trombar no balanço. A relação entre sujeito e contexto gera maior ou menor percepção de risco, isto é válido para as crianças

ao gerenciarem o risco nas brincadeiras que nunca praticaram ou nas que estão acostumadas, e ocorre também com os(as) adultos(as). Na imagem 1, o receio nas brincadeiras é maior porque não há familiaridade com as brincadeiras, neste caso, o leque para perceber os riscos é maior (são os riscos potenciais); ao contrário da imagem 2 em que as situações são familiares e, portanto, a percepção de risco é menor (são os riscos atualizados) (Bento, 2012).

Finalizando as entrevistas, as fotografias que compõem a imagem 3, “velocidade e elementos naturais”, foram mostradas às educadoras para que estas pudessem discorrer sobre suas percepções.

Imagem 3 – Velocidade e elementos naturais



Fonte: acervo da pesquisadora

Imagem C e D: Brincadeira na areia, eu acho bacana [...] brincar na areia, a criança fica à vontade, mas aqui a gente não tem banco de areia, não tem parque de areia, não tem espaço. Mas eu acho tranquilo, estão tão bonitinhos. (Educadora A)

Imagem C e D: Aí que bonitinho. Então, essas imagens me remetem a crianças fora do ambiente escolar.

Pesquisadora - Mas aqui você acha que não, na escola?

Eu acho que daria, seria uma boa ideia, a escola né, é areia né? [...]. Imagem A e B: Já teria mais cautela, é um chão já perigoso, eu acho. Barro do lado. (Educadora B)

Imagem A: Cabo de guerra faz parte, é o imaginário da criança, aí a gente tem que ficar atenta mesmo, porque esse cabo de guerra pode alguém se machucar, queima [...]. Imagem B: Excelente essa, nós já fizemos aqui, pedimos para as mães trazerem, como é que chama? Essas “tonguinhas” para fazer brincadeiras. (Educadora C)

Os relatos, a partir das imagens, revelam que o risco tem relação subjetiva às experiências e práticas das entrevistadas. Nesse sentido, quando as brincadeiras já estão institucionalizadas, como o balanço ou o escorregador, a percepção de risco é menor, as educadoras afirmam que as suas crianças ‘já fazem isso’, e neste caso, “tudo bem”. A percepção de risco aumenta em atividades que não fazem parte da rotina de suas escolas. Ou seja, a relação entre as imagens e a reação ao ver cada uma depende dos costumes já perpetrados na escola e/ou na vivência das professoras, e não no gerenciamento do risco.

Considerações finais

O risco faz parte da vida humana. Nela, homens e mulheres aprendem, ao longo de sua trajetória, a controlá-lo e gerenciá-lo, para que suas tomadas de decisões sejam favoráveis a si. Aprende, assim, a precaver-se e a antecipar possíveis cenários para aferir quais serão suas escolhas, e no caso de não haver escolhas que lhe trarão sucesso, qual será a escolha que menos danos irá lhe causar. Esse aprendizado começa desde o nascimento, visto ser inerente ao desenvolvimento do ser humano, e tem nas brincadeiras que promovem riscos um aliado.

A partir desta pesquisa foi possível constatar que o processo de formação vivenciado pelas docentes quanto ao brincar arriscado é nulo, estando suas percepções mais pautadas no senso comum, ou em situações advindas de experiências próprias, de suas vidas pessoais. Assim, o risco, em suas percepções, está associado à negligência.

Constata-se que a presença do medo é o principal cerceador na ação de brincar arriscado das crianças, ou seja, as educadoras percebem o risco como algo negativo e estanque, quando na verdade ele é um elemento probabilístico de ações que podem ou não se realizar. O medo das crianças se machucarem ou ficarem doentes com ações planejadas pelas educadoras associado ao medo de serem responsabilizadas por estes

machucados ou doenças são preponderantes nos depoimentos das entrevistadas, o que denota a necessidade de um trabalho formativo.

Uma formação que coaduna com a ruptura da cultura do medo dentro das instituições de educação infantil e que possibilite os(as) educadores(as) refletirem para além do senso comum, no que tange a concepção de criança, brincadeira e, principalmente, no que tange as potencialidades do brincar arriscado no gerenciamento do risco e no desenvolvimento integral da criança, visto contribuir na construção de sua autonomia e possibilitar uma melhor percepção em relação ao seu corpo e aos seus movimentos, além da ampliação de tomada de decisões com base em experiências vividas, calculando se o risco vale ou não a pena e, em caso positivo, qual melhor ação a tomar. Com isso, ressalta-se a importância da formação docente no intuito de melhor qualificar sua prática pedagógica.

Referências

- Almeida, A. B. de. (2014). Gestão do risco e da incerteza: conceitos e filosofia subjacente. In NICIF - Núcleo de Investigação Científica de Incêndios Florestais. *Realidades e desafios na gestão dos riscos: diálogo entre ciência e utilizadores* (p. 19-29). Coimbra: Universidade de Coimbra. Recuperado em 10 de julho, 2020 de <https://www.uc.pt/fluc/nicif/Publicacoes/livros/dialogos/Artg02.pdf> DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-972-8330-23-1>
- Bento, M. G. P. (2017). Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*. 22 (69), p. 385-403. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226920>
- Bento, M. G. P. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bento, M. G. P. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical J.* DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (29a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Faundez, A. (2017). *Por uma pedagogia da pergunta* (8a ed.). Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra.

- Gill, T. *Sem medo: crescer em uma sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Principia, 2010.
- Kishimoto, T. M. (2009). Brincar é diferente de aprender. Entrevista concedida ao *Portal do Professor*. Brinquedos educativos, 1 (38), s/p. Recuperado em 06 de fevereiro, 2020 de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=453>
- Mendes, J. M. (2015). *Sociologia do risco: uma breve introdução e algumas lições*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1066-5>
- Neto, C. (2018). Conversas observador: libertem as crianças. Recuperado em 03 de abril, 2020 de <https://observador.pt/eventos/conversas-observador-libertem-as-criancas/>
- Paixão, J. A. da. (2010). Esporte de aventura: processo instrucional e situações de risco. *Revista Movimento & Percepção* (Online), 11 (20), p. 90-100.
- Reis, J. F. G dos. (2019). *Crescer com o risco: das representações às ações – potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Sandseter, E. B. H. (2010). Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children. (Tese de Doutorado). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Sandseter, E. B. H. (2013). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play: examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184 (3), p. 434-449. DOI: 10.1080/03004430.2013.794797.
- Santo André. (2018). *Proposta curricular do município de Santo André*. Santo André: Secretaria de Educação.
- Silva, M. R. P. da; Franceschini, L. (2019). Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: o que dizem as educadoras? *Dialogia* (UNINOVE Impresso), 33, p. 218-232. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.15412>.
- Tiriba, L. (2018). *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Recebido: 04/08/2020

Aceito: 14/02/2021

Publicado: 22/03/2022

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.