



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC / FPCE – 2012

**O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no
brincar de um grupo de educadoras de infância**

Maria Gabriela Castro Portugal Granja Bento
(bie.bento@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da
Professora Doutora Ana Cristina Almeida

O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância

Resumo

A temática do risco no brincar está a ganhar relevo enquanto domínio de estudo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sendo ainda reduzido o número de trabalhos neste âmbito no contexto português, a presente investigação pretende ser um contributo, focando o modo como um grupo de 13 educadoras de infância da região centro (Portugal) percebe o risco no brincar. O grupo profissional de educadoras foi escolhido pela influência significativa que possui no tipo de experiências que são oferecidas às crianças, numa fase da vida em que o brincar é, por excelência, um meio potenciador do desenvolvimento global. Para conhecer as percepções de risco, foi construída uma versão exploratória de um instrumento de avaliação qualitativa, recorrendo-se a trabalhos prévios para a sua elaboração e fundamentação (e.g. Sandseter, 2007, 2009a). Através de entrevistas semiestruturadas, articuladas com imagens representativas de diferentes experiências de brincar arriscado, procurámos perceber, através de uma análise qualitativa das respostas (com apoio no *software* WebQDA), de que forma é que as situações de risco são interpretadas e como é que o adulto gere o risco, quais os ganhos que estas podem trazer para o desenvolvimento e como é que é avaliada a competência da criança para lidar com o risco. Concluímos que, entre as educadoras entrevistadas, o risco no brincar é dificilmente aceite. A avaliação das situações de brincar arriscado envolve a consideração de diferentes dimensões, desde as características do adulto ao conhecimento que se tem da criança. Apesar do brincar arriscado não ser promovido, as educadoras reconhecem a existência de ganhos para o desenvolvimento, considerando que, por vezes, as crianças são competentes para avaliarem o risco presente nas brincadeiras.

Palavras-chave: Brincar arriscado, percepção de risco, educação de infância

The danger of security – study about risky play perceptions in a group of early childhood teachers

Abstract

Risky play is growing as a subject but there is still a lack of knowledge in this domain in Portugal. The present investigation aims to contribute to the work in this area, focusing on risky play perceptions in a group of 13 early childhood teachers, from the center of Portugal. This professional group was chosen due to the meaningful influence that they have in the type of experiences that children come across in a stage of life where play is an important promoter of global development. To understand risk perceptions, we created an exploratory version of a qualitative instrument, based on previous investigations done in this area (e.g. Sandseter, 2007, 2009a). Using semi structured interviews, articulated with images of risky play, we tried to understand, by a qualitative analysis of the interviews (supported by

WebQDA *software*), how risky situations are interpreted and managed by adults, what benefits may they bring to the development and how early childhood teachers view children as being competent to evaluate and manage risk.

Our findings show that in the group of early childhood teachers interviewed risky play is hardly accepted. The evaluation of risky play situations involves the consideration of different dimensions such as adult characteristics or knowledge about the child. Although risky play is not promoted, early childhood teachers recognized benefits in these experiences and, sometimes, considered that children are able to assess risks.

Keywords: risky play, risk perceptions, early childhood teachers

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Cristina Almeida, pelo seu constante entusiasmo, apoio e palavras de ânimo.

À Aida, que tanto me ajudou e incentivou, adotando uma atitude crítica e questionadora. As conversas que tivemos fizeram-me “crescer” e as oportunidades/desafios apresentados contribuíram para o enriquecimento deste projeto.

À Doutora Dayse Neri de Souza, pela sua permanente simpatia e disponibilidade na discussão das dúvidas suscitadas pela análise qualitativa.

À minha família, que sempre me acompanhou com carinho e compreensão, proporcionando-me experiências que me permitiram tantas aprendizagens, histórias e memórias.

Aos meus amigos, parceiros no risco, com os quais pude discutir, rir, desabafar e partilhar este percurso. Em especial, à Cindy, ao Mika e à Vânia que, de formas distintas, me ajudaram a superar deste desafio. Convosco novas metas traçarei, sabendo que as aprendizagens que fizemos juntos não serão esquecidas.

Dedicatória

À minha mãe, apaziguadora de tantas inquietações.

Índice

Introdução.....	1
Parte 1 – Enquadramento teórico	5
1.1 O brincar no exterior	5
1.2 Noção de risco e de brincar arriscado	9
1.2.1 Categorias do brincar arriscado	12
1.2.2 Vivências de risco na sociedade atual – Sociedade e(m) risco	15
1.2.3 Risco e segurança - a qualidade dos espaços	16
1.3 O papel da criança na gestão do risco	20
1.4 O papel dos adultos no brincar arriscado	21
Parte 2 – Estudo Empírico	24
2.1 Objetivos Gerais	24
2.1.1 Objetivos Específicos.....	24
2.2 Metodologia.....	25
2.2.1 Instrumento.....	26
2.2.2 Qualidade do instrumento	27
2.2.3 Participantes	28
2.2.4 Procedimentos de recolha e tratamento de dados	29
2.3 Análise dos dados	32
2.3.1 Perceções de risco – classificação e aceitação.....	32
2.3.2 Perspetivas em torno da promoção e gestão de desafios	34
2.3.3 Dimensões que influenciam as perceções de risco	36
2.3.4 Fatores de risco nas categorias de brincar arriscado	46
2.3.5 Perspetivas acerca da competência da criança para avaliar o risco..	47
2.3.6 Influência do risco no desenvolvimento e nas aprendizagens	49
2.4 Considerações acerca do instrumento e do processo de investigação ...	53
Conclusões e pistas para a intervenção.....	54
Referências Bibliográficas.....	58
Anexos.....	64

Introdução

Durante a infância, os diferentes estímulos que surgem no dia-a-dia das crianças apresentam-se como potenciadores de novas experiências, através das quais se desenvolvem competências e conhecimentos. Neste processo, o brincar pode ser compreendido como uma via privilegiada para lidar com diferentes desafios, assumindo-se como meio de aprendizagem e de desenvolvimento (Thomas & Harding, 2011).

Reconhecendo-se uma relação estreita entre as características dos contextos e o tipo de experiências que a criança conhece, é possível considerar que as mudanças sociais, familiares e escolares presentes na sociedade atual têm transformado o modo como a infância é vivida. O brincar tem vindo a assumir um carácter cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados, controlados pelos adultos, em que as possibilidades de ação e de iniciativa por parte da criança são limitadas. Verifica-se uma tendência para manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva, numa fase em que o jogo espontâneo e a atividade física são muito importantes para o desenvolvimento de uma vida ativa, pautada por hábitos saudáveis (Neto, 1997).

Penso que uma maior margem de risco concedida às crianças e jovens em exploração e descoberta (jogo e aventura corporal) é o melhor caminho para mais segurança e resistência (resiliência?) do organismo a situações que impliquem adaptação a situações novas, imprevistas em envolvimentos naturais e artificiais. Uma excessiva proteção e segurança da criança e dos jovens na sua vida quotidiana, pode significar menor adaptação e mobilidade em situações de perigo na exploração de ambientes físicos e sociais. [...]

[...] Defendo que uma criança saudável é aquela que tem os joelhos esfolados. Uma criança activa e saudável espreita constantemente o lado imprevisto do jogo, colocando uma margem de risco muito acima dos critérios dos adultos (Neto, 2005, pp. 17, 21).

Nesta linha de pensamento, Neto (2005) considera que atualmente são vários os constrangimentos sociais que impedem a ocorrência de experiências de confrontação com o espaço natural e a vivência de episódios de aventura. O autor sugere que o uso do tempo na infância está condicionado pelo crescente domínio dos aparelhos eletrónicos, pelo aumento da densidade do tráfego automóvel e pela diminuição do tempo

livre. Estas mudanças refletirão más decisões no planeamento dos espaços, podendo contribuir para a perda de vínculos sociais. Ainda, a crescente insegurança por parte dos pais face aos perigos a que as crianças podem estar sujeitas, alimenta uma maior necessidade de proteção, substituindo-se os tempos de brincar na rua por atividades institucionalizadas, por vezes, confinadas a espaços fechados, que limitam os movimentos e as possibilidades de expressão corporal.

Neste contexto, a cultura de brincar no exterior tende a desaparecer, bem como as experiências de desafio e de risco que caracterizam a infância, sendo possível considerar diferentes implicações que podem advir deste fenómeno (Stephenson, 2003; Tovey, 2007; Wyver et al., 2010).

A excessiva proteção das crianças e o aumento da estimulação organizada faz com que os níveis de autonomia e de exploração do meio sejam mais reduzidos, diminuindo o número de oportunidades para as crianças experimentarem estratégias e competências que são importantes para a vida adulta (New, Mardell & Robinson, 2005; Thigpen, 2007).

Ainda, a ausência de oportunidades para explorar e contactar com o mundo natural e assim adquirir hábitos saudáveis, conduz ao surgimento de novos problemas de saúde infantil (Thigpen, 2007; Tovey, 2007; Wyver et al., 2010). A evidente redução da atividade física, associada às mudanças nos padrões alimentares, faz com que a quantidade de energia que é ingerida seja superior àquela que é gasta pelo organismo, aumentando assim o número de crianças com excesso de peso ou obesidade. Estudos realizados pelo Observatório Nacional da Obesidade e do Controlo do Peso e pela Sociedade Portuguesa para o Estudo da Obesidade (Miranda et al., 2010) indicam que 35,5% das crianças portuguesas entre os 2 e os 5 anos têm excesso de peso e 12,3% são obesas. A estes dados, associam-se outros problemas de saúde, como as doenças cardiovasculares. O estudo realizado por Maldonado, Pereira, Fernandes e Carvalho (2009), constituído por uma amostra de 1618 crianças e adolescentes provenientes da região centro de Portugal, revela uma prevalência global de hipertensão de 9,8%, o que se traduz numa proporção significativa de crianças e jovens com valores tensionais acima do percentil 90. Estes valores são consideravelmente altos, sobretudo quando comparados com dados internacionais, que rondam os 4 e 6%. Ainda, Maldonado et al. (2009) consideram que a percentagem de

hipertensão arterial nestas idades deve ser superior à registada, pois a amostra utilizada possuía características específicas que não são transversais à restante população jovem (e.g. sujeitos saudáveis, com níveis de atividade física acima da média, prevalência global de obesidade inferior ao estimado para a população geral). Neste sentido, os autores alertam para a necessidade de implementar estratégias preventivas direcionadas para as camadas mais jovens, “aconselhando-se fortemente o reforço da educação para a saúde em termos globais, com enfoque particularmente forte sobre a prevenção cardiovascular” (Maldonado et al., 2009, p. 1243).

Face a um quadro sociocultural em permanente mudança, no qual se definem novas rotinas na infância, poderá revelar-se pertinente perceber de que forma é que as experiências que anteriormente caracterizavam o dia-a-dia das crianças (e.g. brincar na rua, trepar às árvores, construir brinquedos) são atualmente perspetivadas, nomeadamente ao nível da sua importância para o desenvolvimento. A forma como o espaço exterior é vivido pelas crianças parece registar mudanças significativas, por comparação ao passado, sendo importante refletir em torno das consequências que poderão advir deste facto. Assumindo-se o risco presente em experiências diversificadas de aventura e desafio como um fator potenciador de desenvolvimento, e a excessiva segurança como um perigo para esse mesmo desenvolvimento, o presente trabalho procura explorar as perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância¹. Os adultos que rodeiam as crianças têm uma influência significativa no tipo de experiências a que estas têm acesso, podendo ser promotores ou inibidores de atividades que envolvem a exploração dos espaços exteriores e as experiências de risco no brincar. Adultos que reconheçam a importância do risco para um desenvolvimento equilibrado da criança estarão mais recetivos a vivências deste tipo e poderão gerir com maior tranquilidade situações que envolvem risco, desafio e aventura.

Neste âmbito, consideramos que a investigação realizada pode contribuir para uma maior compreensão das ideias em torno da infância e identificar possíveis implicações para o desenvolvimento, salientando

¹ O grupo que participou neste estudo envolveu apenas profissionais do sexo feminino, daí utilizarmos a palavra *educadora (s)*, sempre que nos referimos aos participantes.

aspectos a trabalhar ao nível da melhoria das práticas em contextos educativos.

O presente trabalho é constituído por duas partes. Numa primeira parte é feita uma abordagem teórica em torno da importância do brincar no exterior e da necessidade de compreender o risco como uma dimensão essencial do brincar ao ar livre. Com o objetivo de enquadrar a temática em estudo numa perspetiva macrossistémica, é também apresentada uma reflexão acerca das vivências de risco na sociedade atual, em que se salienta o crescimento duma cultura de medo, patente em algumas medidas sociais. Em seguida, é abordada a necessidade de garantir o equilíbrio entre o risco e a segurança nos espaços destinados à infância. O papel do adulto e da criança no processo de avaliação e gestão do risco são os últimos temas abordados na primeira parte. Nestes, procurou enfatizar-se a competência da criança para lidar com o risco e a importância do adulto, enquanto dinamizador e promotor de experiências de desafio, risco e aventura. A segunda parte do trabalho envolve a conceptualização do estudo empírico, objetivos e metodologia de investigação, seguindo-se a apresentação dos resultados obtidos e a discussão dos mesmos. Finalmente, são apresentadas pistas para a intervenção e feitas considerações em torno de todo o trabalho realizado.

Parte 1 – Enquadramento teórico

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Assembleia Geral das Nações Unidas, Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, artigo 31.º).

Play is the source of development and creates the zone of proximal development. Action in the imaginative sphere, in an imaginary situation, the creation of voluntary intentions and the formation of real-life plans and volitional motives – all appear in play and make it the highest level of pre-school development (Vygotsky, 1966/1976, p.62).

1.1 O brincar no exterior

Pensar nas crianças como seres integrais, em que corpo e mente atuam de forma concertada e influenciam continuamente o desenvolvimento e crescimento da criança, é indispensável para se compreender as possibilidades de ação que se repercutem nos domínios motor, cognitivo, afetivo e social.

Dar espaço à criança para que possa ser ela a dirigir as atividades do seu interesse, decidindo o que fazer, como e quando, permite não só que se desenvolvam competências fundamentais para a vida adulta (e.g. capacidade de tomar decisões, cooperar com os outros), como também potencia o autoconhecimento e a exploração de novas competências (e.g. agilidade, força, rapidez, precisão). No brincar ao ar livre, com os amigos e sem a supervisão dos adultos surgem as aventuras, os riscos e o contacto com a natureza e suas diversas formas de vida (plantas e animais). A criança exprime a sua motivação intrínseca ao explorar o seu meio físico e social, investigando, testando e experienciando possibilidades de ação (Neto, 1997). A experiência de brincar livre e da atividade física são excelentes formas para compreender a relação de ordem e desordem, organização e caos, equilíbrio e desequilíbrio entre os sistemas biológicos e sociais.

Nesta linha de pensamento, Thomas e Harding (2011) referem que o brincar no exterior, de forma livre e autónoma, potencia o crescimento motor, cognitivo e socio-emocional. No domínio motor, a exploração dos

espaços, mobilizando os sentidos e o corpo, facilita o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de mapas mentais, importantes para o raciocínio espacial (Thomas & Harding, 2011). A criança ganha uma maior noção do seu corpo no espaço e aprende a utilizar as suas competências de forma a atingir os objetivos desejados (Bilton, 2010). A possibilidade de manusear diferentes objetos que exigem cuidados específicos (ferramentas, paus, pedras) contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão, que mais tarde vão ser importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em sintonia com os autores supracitados Fjørtoft e Sageie (2000) e Fjørtoft (2001; 2004) procuraram avaliar o impacto do brincar na natureza no desenvolvimento motor, reconhecendo que as estruturas naturais têm uma influência significativa nas aprendizagens das crianças. A partir do trabalho realizado, estes autores encontraram mudanças significativas no grupo de crianças que utilizou os espaços naturais com mais frequência, verificando que o brincar na natureza favorece o desenvolvimento de competências motoras das crianças (e.g. equilíbrio e coordenação).

Conhecer o mundo através do corpo (*embodied learning*) e das experiências é, para White (2011), uma forma de garantir aprendizagens sustentadas, que iniciam a criança no pensamento matemático e científico.

Em relação ao contributo do exterior para o desenvolvimento cognitivo, é possível considerar que, pela sua imprevisibilidade, os espaços naturais colocam desafios às crianças, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Bilton, 2010; Tovey, 2010). O exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais (Thomas & Harding, 2011). Por sua vez, o contacto com a natureza possibilita a expansão do conhecimento acerca do mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens da criança tenham por base a sua experiência (e.g. estados da água, estações do ano, noções de peso, volume e distância) (Bilton, 2010; Thomas & Harding, 2011). Pela necessidade de passar para palavras aquilo que se vê e sente, o contacto com diferentes materiais e situações também facilita o desenvolvimento da linguagem e o pensamento divergente (Thomas & Harding, 2011).

Ainda, na perspetiva dos autores citados, o brincar no exterior pode fornecer experiências promotoras de crescimento emocional e social. Seja pela dificuldade existente numa determinada tarefa ou pelo grau de interesse que desperta, as diferentes atividades incitam a criança a lidar com vários sentimentos (e.g. medo, ansiedade, excitação) que continuam a estar presentes noutras situações de vida. Atitudes de cooperação e de coordenação também são frequentes quando se brinca no exterior, pois a imprevisibilidade dos espaços muitas vezes cria obstáculos à criança que só podem ser resolvidos com a ajuda de outros pares (e.g. mover um tronco, apanhar ramos, puxar um carrinho de mão com areia). A cooperação e o trabalho em equipa em torno de tarefas reais permitem a emergência de questões, ideias e sentimentos que podem ser partilhados, tanto com os adultos como com outras crianças, promovendo-se um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e de constante aprendizagem. Além disso, a superação de obstáculos, o testar limites e a vivência de experiências de risco promovem a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios (Thomas & Harding, 2011).

Brincar ao ar livre traz, ainda, ganhos para a saúde, como o fortalecimento do sistema imunitário, a estimulação da produção de vitamina D e de serotonina, o desenvolvimento da visão, do equilíbrio, da consciência do corpo, da coordenação e das comunicações neuronais (Bilton, 2010; White, 2011).

Na perspetiva de White (2011), os espaços exteriores possuem características especiais, dificilmente replicáveis noutros contextos, que permitem o desenvolvimento e a exploração de competências de uma forma única. A importância dos espaços ao ar livre ultrapassa a simples necessidade das crianças “esticarem as pernas e gastarem energias”, sendo redutor compreender o exterior dessa forma. Bilton (2010) considera que os espaços exteriores e interiores devem ser compreendidos como contextos igualmente relevantes para o desenvolvimento e para as aprendizagens, sendo importante perspetivá-los de forma integrada e combinada.

The two areas have to be seen as equals, in which children can learn, not one is the work area – where the important ‘schooly’ stuff happens and the other a place where children do something of a lower status – that is letting off steam. Outdoor cannot be seen as an add-on; it has to be seen as an integrated

part of early years' provision, so that when one cannot go outside it is seen as a pity, not a bonus (Bilton, 2010, pp. 85-86).

O exterior assume-se como um espaço em que a criança se pode mover com liberdade, utilizando corpo e mente para uma multiplicidade de aprendizagens. No exterior, a criança tem a possibilidade de experimentar outro tipo de comportamentos que normalmente são desaconselhados no interior, como falar alto, sujar-se, brincar com água, terra, areia, correr e cair (Stephenson, 2002; White, 2011). Devido ao carácter dinâmico e imprevisível do espaço exterior, sujeito a constantes mudanças, por força da natureza ou da ação humana, podemos considerar que este apresenta uma riqueza dificilmente quantificável, fornecendo inúmeras possibilidades de desafios, brincadeiras, aventuras e aprendizagens para as crianças.

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) não descumam a importância dos espaços exteriores, sendo possível encontrar, ao longo de todo o documento, referências à importância e influência destes nas aprendizagens das crianças. Atendendo aos objetivos pedagógicos definidos para a educação pré-escolar, podemos considerar que a estimulação do desenvolvimento global da criança, através de aprendizagens significativas e diferenciadas (*Objetivo d*), o desenvolvimento da expressão e da comunicação, atendendo à sensibilidade estética e à compreensão do mundo (*Objetivo e*), o fomento da curiosidade e do pensamento crítico (*Objetivo f*) e o garante do bem-estar e da segurança da criança (*Objetivo g*), podem ser alcançados através do espaço exterior, uma vez que este fornece uma diversidade de oportunidades educativas que não devem ser negligenciadas. Segundo as OCEPE, o espaço exterior deve ser planeado com o mesmo rigor e qualidade que o espaço interior, importando perspectivá-los de forma articulada. Em ambos podem realizar-se situações educativas planeadas ou atividades livres, sendo necessário ponderar qual o papel do adulto nos diferentes espaços e momentos (e.g. observador e/ou agente participativo que apoia e enriquece as atividades).

1.2 Noção de risco e de brincar arriscado²

A palavra ‘risco’ é aplicada numa grande variedade de contextos, sendo por isso importante esclarecer qual o sentido que lhe atribuímos no âmbito desta investigação.

Little e Eager (2010) 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 como um contínuo que não está inevitavelmente associado a consequências negativas. Na perspetiva destes 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.

The discourses that surround us tend to focus us on the ‘darker’ side of risk – seeing the uncertainty, the possibility of failure, of injury. As teachers, however, it is important that we ensure that the positive aspects of risk are also acknowledge – the possibility of discovering that one is adventurous, daring, brave, strong, confident and successful (Stephenson, 2003, p. 42).

Na perspetiva de Adams (2002), o conceito de risco pode ser compreendido de forma abrangente como “unquantifiable danger, hazard, exposure to mischance ou peril” (p. 27). Reconhecendo a sua variabilidade e incerteza, o autor considera que o risco, na sua vertente objetiva, não pode ser alvo de medida ou quantidade, estando sempre encoberto por uma componente subjetiva, intrínseca à pessoa que analisa a situação - “The problem for those who seek to device objective measures of risk is that people to varying degrees modify both their levels of vigilance and their exposure to danger in response to their subjective perceptions of risk” (pp.13-14). Neste sentido, Adams (2002) apresenta um modelo conceptual que procura facilitar a compreensão dos comportamentos de risco. Este modelo envolve quatro variáveis principais (recompensas, acidentes, perigo percebido e propensão para aceitar riscos) que se articulam, criando um “termostato” que condiciona a estratégia a adotar face ao risco (*risk ‘thermostat’*). Este termostato é único e distinto para cada sujeito, transformando-se consoante as diferentes interpretações que a pessoa faz das suas experiências. As

² Considerámos que a tradução mais fiel de ‘risky play’ seria ‘brincar arriscado’, apesar de esta ser uma expressão pouco utilizada na língua portuguesa.

possíveis recompensas que podem advir da situação influenciam a propensão para assumir riscos, do mesmo modo que as experiências passadas negativas influenciam a percepção de perigo. Neste sentido, Apter (2007) sugere que crianças mais entusiastas em relação ao risco têm uma maior tendência para procurar experiências que envolvam desafio, percebendo-as como sendo menos arriscadas, por comparação a outras crianças com menor predisposição para o risco. Não invalidando a posição apresentada, Sandseter (2009c) considera que a maioria das crianças apresenta uma elevada predisposição para procurar desafios e riscos através do brincar. Na figura 1 apresentamos o “termostato” do risco desenvolvido por Adams (2002, p. 15).

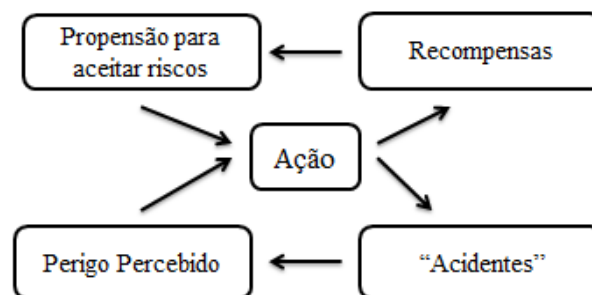


Figura 1. "Termostato" de risco (Adaptado de Adams, 2002, p.15).

Para além de possuir uma forte componente subjetiva, o risco pode também ser compreendido como um fenómeno interativo, em que as experiências, sentimentos e opiniões dos outros exercem influência na nossa percepção de risco. É a partir desta ideia de interdependência na percepção do risco que se desenvolve a presente investigação, considerando-se que a predisposição para o risco das educadoras de infância (e.g. forma como estas identificam e gerem o risco) atua como um filtro, condicionando o nível de risco/desafio presente nas brincadeiras das crianças (Sandseter, 2010; Adams, 2002). Na secção relativa ao ‘Papel dos adultos no brincar arriscado’ (Parte 1, ponto 1.4) esta ideia irá ser desenvolvida com maior pormenor.

Ao analisar o modelo proposto por Adams (2002), Sandseter (2010) alerta para algumas limitações e sugere alterações no sentido de adaptar o modelo à temática do risco no brincar. Segundo a autora, é demasiado linear analisar de forma isolada a propensão para aceitar riscos e a percepção de

perigo, pois estas dimensões estão fortemente relacionadas. Além disso, a partir da investigação realizada, Sandseter (2010) considera que tanto as recompensas como os “acidentes” condicionam a percepção e a predisposição para assumir riscos, sendo fundamental considerar o contexto cultural em que estes ocorrem. Com efeito, as características da sociedade (e.g. valores, crenças, ideias) influenciam de forma significativa o modo como a criança e aqueles que a rodeiam gerem e percebem o risco (Sandseter, 2010).

A partir das ideias apresentadas, o brincar arriscado é compreendido, nesta investigação, como uma oportunidade para as crianças testarem limites, assumirem desafios e experimentarem algo inédito, lidando com a possibilidade de dano ou perda (Ball, 2002; Stephenson, 2003). Ainda, o brincar arriscado pode ser definido como uma forma emocionante, assustadora e entusiasmante de brincar físico, que envolve incerteza e procura por aventuras nas experiências do dia-a-dia (Sandseter, 2010; Smith, 1998).

O risco no brincar possui um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação. O confronto com situações desafiantes permite a mobilização de competências de gestão e avaliação do risco, implicando a análise das características do indivíduo e da situação (Christensen & Mikkelsen, 2008). Desta forma, a criança adquire uma maior familiaridade com os contextos, redefine expectativas e conhecimentos acerca das suas capacidades e limites, testa estratégias de resolução de problemas e ensaia competências úteis para quando os adultos deixarem de estar presentes (Ball, 2002; Gill, 2010; Sandseter, 2010). Através das experiências de risco, a criança aprende a lidar com o medo, percebe quais as consequências da sua ação e ganha confiança para tomar decisões.

A disposição para lidar com o risco está também relacionada com a capacidade e motivação para aprender, que envolve segurança, competência e vontade para ter êxito. Stephenson (2003) sugere a existência de uma relação entre o sucesso das crianças na superação de desafios no exterior e a motivação destas para aceitarem desafios noutras áreas. A vivência de situações de risco e aventura conduz à expansão de barreiras (físicas,

cognitivas, emocionais), num ambiente controlado e de suporte, em que a possibilidade de errar é prevista e aceite (Tovey, 2011). Ainda, o contacto com o risco potencia a aquisição de atitudes de persistência e de empreendedorismo, levando à interpretação dos problemas como desafios, em que se treina o inesperado e se tira prazer da sua resolução (Gill, 2010; Stephenson, 2003; Tovey, 2011).

A redução de oportunidades para brincar envolvendo risco terá implicações no futuro, podendo conduzir à imprudência na procura por estimulação (e.g. abuso de drogas, iniciação sexual precoce e atividade criminosa) ou à falta de confiança, competências e motivação para aceitar aventuras, ser criativo e inovador no modo de pensar e agir, experienciando-se elevados níveis de ansiedade face aos problemas e percebendo-se o mundo como algo ameaçador (Tovey, 2010; Ungar, 2006).

1.2.1 Categorias do brincar arriscado

A necessidade de compreender com maior profundidade as implicações do risco para o desenvolvimento e aprendizagens da criança e de identificar quais os fatores que influenciam estas experiências, tem instigado diferentes autores a investir na temática do risco no brincar, com recurso a diferentes quadros e metodologias de análise (Little & Eager, 2010; Little, Wyver & Gibson, 2011).

Dentro desta linha de investigação, destaca-se o trabalho de Sandseter (2007; 2009a), que procurou categorizar os diferentes tipos de risco presentes no brincar, observando crianças em dois contextos de jardim-de-infância noruegueses. Para além das observações, a investigadora entrevistou profissionais das respetivas instituições e crianças entre os 4 e os 5 anos. Procurando perceber que tipo de brincar envolvia risco, a entrevista decorreu a partir da discussão de diferentes situações (referidas tanto pelos entrevistados como pela investigadora), com o objetivo de perceber de que forma é que profissionais e crianças avaliavam o risco e quais as brincadeiras que as crianças tinham nos diferentes contextos. Os dados obtidos através das observações e entrevistas foram cruzados com notas de campo e foi pedido a um especialista que avaliasse a representatividade dos mesmos.

Sandseter (2007) definiu seis categorias de risco, envolvendo a altura, a velocidade, as ferramentas e elementos perigosos, o jogo de luta e perseguição³ e a possibilidade de desaparecer/ deixar de ser visto.

Na categoria altura elevada, trepar foi o comportamento mais vezes mencionado como sendo arriscado, seguido do saltar de sítios altos. Para as crianças estas ações envolvem medo e excitação e também são consideradas arriscadas pelos adultos.

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 despoletam, simultaneamente, níveis elevados de entusiasmo e medo nas crianças, fazendo com que estas sintam que estão à beira de perder o controlo da situação.

O uso de ferramentas como martelos, facas e serrotes constituiu um tipo de risco pouco consensual entre as crianças, sendo que algumas consideraram não existir qualquer tipo de risco e outras reconheceram possíveis consequências negativas na sua utilização. Por sua vez, os adultos assumiram o risco presente neste tipo de atividades, afirmando que era dada uma especial atenção às crianças durante as mesmas.

O brincar perto de elementos perigosos, como fogueiras ou precipícios, também não foi unânime, existindo crianças que reconheciam o risco e outras não. Os adultos consideraram que as atividades inseridas nesta categoria envolviam um risco elevado.

O jogo de luta e perseguição (e.g. brincar à luta com paus, luta corpo a corpo) foi defendido pelas crianças como sendo uma atividade muito divertida, ainda que umas reconhecessem mais perigo que outras. Os profissionais defenderam, na sua maioria, que estas atividades não envolviam muito risco. Marques (2010) considera que o jogo de luta é um importante meio de comunicação entre as crianças, oferecendo

³ Marques (2010) utiliza a expressão ‘jogo de luta e perseguição’ como tradução para ‘*rough-and-tumble*’. Esta autora considera que este tipo de brincar é caracterizado por “comportamentos vigorosos aparentemente agressivos como lutar, agarrar, cair” (p.25).

oportunidades para o treino de competências de cooperação, negociação e resolução de problemas. No mesmo sentido, Jarvis (2010) refere que o jogo de luta potencia o desenvolvimento de papéis sociais e de género, ao facilitar a criação de experiências partilhadas, pautadas tanto pela competição como pela colaboração.

Por último, o brincar que conduz à possibilidade da criança desaparecer, perder-se ou deixar de ser vista pelo adulto é vivido pelos mais novos como algo que desperta excitação, alegria e medo, ainda que os profissionais dos jardins-de-infância não a encarem como sendo perigosa.

No quadro 1 apresenta-se, de uma forma sintetizada as diferentes categorias de risco e os comportamentos que lhe estão associados.

Quadro 1

Categorias e subcategorias do brincar arriscado (Adaptado de Sandseter, 2009a, p.7)

Categorias	Risco	Subcategorias
Altura Elevada	Lesão derivada da queda	Trepar Saltar de superfícies fixas ou flexíveis Baloçar em estruturas elevadas Ficar pendurado a uma altura elevada
Velocidade Elevada	Colisão com qualquer coisa ou alguém	Baloçar a uma velocidade elevada Escorregar ('sliding') a uma velocidade elevada Correr a uma velocidade elevada Andar de bicicleta/ <i>skate</i> a uma velocidade elevada
Ferramentas Perigosas	Lesão ou ferimento	Ferramentas (e.g. facas, serrotes, machados, martelos) e cordas
Jogo de luta e perseguição	Lesão ou ferimento causado por outra criança.	Luta corpo a corpo ou com paus
Desaparecer/ Perder-se/ Deixar de ser visto	Sair da supervisão dos adultos Perder-se sozinha.	Ir explorar o espaço sozinho Brincar sozinho em espaços não familiares
Elementos Perigosos	Possibilidade de cair de ou para algo	Desfiladeiros Águas profundas Fogueiras

O estudo empírico adiante apresentado adotou as categorias sugeridas por Sandseter (2007), com o objetivo de perceber de que forma é que o risco no brincar em espaços exteriores parece ser vivido na cultura de educação de infância portuguesa.

1.2.2 Vivências de risco na sociedade atual – Sociedade e(m) risco

Na sociedade atual, em prol da proteção e segurança das crianças, o risco é compreendido como algo que deve ser regulado, avaliado, gerido e até removido, ignorando-se que este é uma componente importante do brincar, que tem influência no desenvolvimento da criança (Tovey, 2011). Com efeito, as sociedades ocidentais estão a tornar-se cada vez mais proibitivas em relação ao risco, emergindo uma cultura de medo que se reflete numa preocupação excessiva em garantir a segurança dos mais novos (Gill, 2010). A forte mediatização em torno de acontecimentos dramáticos (e.g. mortes ou acidentes em parques infantis) envolvendo crianças, conduz, por vezes, à adoção de medidas empáticas face às vítimas ou enlutados, excessivamente adversas ao risco, que podem ser prejudiciais noutros aspetos. Segundo Gill (2010), perante uma tragédia importa que as entidades oficiais adotem um sistema de valores distinto do das vítimas, separando factos de emoções – “se fosse sempre exigido que víssemos o mundo pelos olhos dos mais desafortunados, escolheríamos sempre as opções de zero risco” (p. 38). New et al. (2005) consideram que não proporcionar atividades em que a criança possa testar os limites e conhecer os contextos, lidando com os desafios que possam surgir neste processo, constitui um risco mais grave do que a possibilidade da criança sofrer algum tipo de acidente, uma vez que se está a desaproveitar um período de forte predisposição para aprender, para dar sentido ao mundo e para raciocinar de forma lógica.

Numa análise social do risco, importa realçar que este possui uma forte componente cultural. Desejar que as crianças cresçam de forma saudável, segura e harmoniosa é algo transversal a pais e educadores, independentemente da sua cultura, nacionalidade ou religião. Contudo, deixa de ser culturalmente unânime quais os métodos mais adequados para fornecer ambientes de qualidade às crianças. O que é considerado como seguro, tido como um risco aceitável e entendido como necessário, oportuno e desejável para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, varia em função de valores culturais, crenças e objetivos (New et al., 2005).

Esta discrepância cultural observa-se, por exemplo, entre a realidade portuguesa e os países escandinavos. Na Dinamarca ou na Noruega não se observa a necessidade obsessiva de abolir tudo o que possa constituir uma ameaça para as crianças. O risco é valorizado, sendo desejável que durante a

infância se proporcionem experiências que permitam a vivência de desafios, através dos quais se alargam os conhecimentos das crianças (e.g. uso de ferramentas, exploração dos elementos da natureza) (Gill, 2010; New et. al, 2005).

Em Portugal, ao nível político, científico e pedagógico a valorização das experiências de risco e aventura é ainda muito reduzida. Contudo, verificam-se alguns sinais de mudança, de que é exemplo a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011), acerca da importância da educação para o risco. Neste documento é referido que a perceção exagerada do risco conduz a uma vigilância excessiva e a comportamentos autoprotetores que podem degradar a qualidade de vida. Assume-se que a noção de risco não pode ser vista apenas como ameaça à saúde e ao bem-estar do indivíduo, relacionando-se, também, de forma positiva, com atitudes de empreendedorismo, inovação e aventura. Importa “compreender o risco, saber geri-lo e minimizá-lo e promover na escola uma cultura onde a consciência de risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade”. Neste sentido, a escola deve educar para o risco, apresentando-o “não só como indicador da probabilidade de algo correr mal, mas também como indicador de sucesso em empreendimentos e iniciativas pessoais” (CNE, 2011). Nas palavras de New et al. (2005), são necessários contextos de ensino que privilegiem ambientes estimulantes, suscitadores de questionamento, ricos em risco, nos quais as crianças possam viver, em plenitude, o presente, preparando-se para o futuro dentro de margens de incerteza.

1.2.3 Risco e segurança - a qualidade dos espaços

A tendência para interpretar o risco como algo negativo, frequentemente, faz com que os espaços de brincar se tornem aborrecidos, estéreis, “à prova de crianças” (Ball, 2002; Little et al., 2011). A crescente burocratização dos espaços, através de imposições legais várias, por vezes, empobrece o tipo de experiências que estes possibilitam (e.g. superfícies planas, sem esconderijos e/ou obstáculos), apenas abrangendo um leque muito reduzido de níveis de desenvolvimento e apresentando uma reduzida

diversidade de materiais, atividades e desafios (Thigpen, 2007; Veitch, Bagley, Ball, & Salmon, 2006).

Tendo como principal objetivo reduzir as possibilidades de acidente grave, as decisões legais tornam-se, por vezes, potenciadoras de novos perigos, uma vez que, perante um contexto demasiado restritivo e “seguro”, as crianças recorrem a outras estratégias para encontrarem os desafios que os espaços espontaneamente não oferecem (e.g. utilização inadequada dos equipamentos) (Bilton, 2010; Gill, 2010; Litte & Eager, 2010; Stephenson, 2003). Gill (2010), para ilustrar o efeito adverso de algumas medidas de segurança, capazes de criar novos perigos, utiliza como exemplo as superfícies de segurança impostas nos parques infantis. A utilização do material de borracha⁴ no chão dos parques foi introduzida com o objetivo de diminuir o número de traumatismos cranianos. Contudo, alguns estudos têm vindo a demonstrar que, apesar deste tipo de superfície se revelar relativamente eficaz na diminuição do número de traumatismos, as suas características parecem agravar o número de fraturas nos membros superiores. Por outro lado, o custo das superfícies de borracha é tão elevado que, grande parte do orçamento do parque infantil é destinado ao chão, restringindo a capacidade das entidades para investirem noutro tipo de estruturas mais interessantes para o brincar das crianças ou em diferentes medidas de segurança, como a vigilância dos espaços. Com efeito, a Norma Portuguesa (NP EN 1176-1 2010) que regula os equipamentos e superfícies para espaços de jogo e recreio prevê o risco como uma característica importante dos espaços de jogo e recreio, considerando que estes devem ser capazes de “gerar um equilíbrio entre a necessidade de permitir algum risco e a necessidade de proteger as crianças dos perigos graves”. A vivência de riscos no brincar aparece legislada como uma “necessidade humana básica”, que deve ser garantida num ambiente controlado, permitindo à criança expandir o seu nível de competência social, intelectual e físico (NP EN 1176-1 2010, p. 7). Tal como advoga Tovey (2011), acreditar que é possível abolir todas as formas de risco é algo ingénuo e pouco realista, uma vez que

⁴ A Norma Portuguesa (NP EN 1176-1 2010) que regula os equipamentos e superfícies para espaços de jogo e recreio considera a possibilidade de utilizar outros materiais, para além da superfície de borracha, como as cascas de árvore, aparas de madeira, areia e areão. Estas são alternativas que podem revelar-se mais interessantes para o brincar das crianças.

crescer acarreta a possibilidade de não sermos sempre bem-sucedidos nas nossas tarefas. No dia-a-dia das crianças, o risco está sempre presente, não sendo possível, nem desejável, mantê-las numa redoma absoluta (Christensen & Mikkelsen, 2008). Importará fornecer às crianças os espaços que permitam experiências de risco controlado, assumindo-se que a segurança, à semelhança do risco, também se pode constituir como um perigo quando é excessiva.

It could be argued that an environment which is as safe as possible, where all possible sources of risk of harm are removed, is actually an unsafe environment as it offers little play value and denies children the necessary experience to develop and practice the skills to be safe (Tovey, 2011, p.89).

“As safe as necessary NOT as safe as possible” (Royal Society for the Prevention of Accidents, nd, citado por Little & Eager, 2010, p. 501).

Na análise dos espaços, é pertinente adotar uma visão funcional que permita perceber que atividades podem surgir a partir das diferentes estruturas (e.g. equipamentos que permitem saltar, trepar ou sentar) contrariando, assim, a tendência para estudar os contextos através de uma perspetiva unicamente descritiva (e.g. existem três árvores, dois baloiços), insuficiente para detetar que tipo de desafios é que os espaços oferecem. A análise funcional dos contextos relaciona-se com o conceito de *affordance*, introduzido por Gibson (1979, citado por Heft, 1988), que define a relação entre o contexto e o sujeito, considerando-se que aquilo que os espaços oferecem está dependente, não só das estruturas existentes, como também das características, experiências e motivação do indivíduo (Heft, 1988). Segundo Kittä (2004, citado por Storli & Hagen, 2010), as *affordances* podem dividir-se em duas categorias: *affordances* potenciais, que dizem respeito às infinitas possibilidades de ação para diferentes indivíduos, grupos ou situações e *affordances* atualizadas, que envolvem as dimensões dos espaços que foram percebidas, utilizadas e moldadas em função das características dos sujeitos. Analisar o tipo de *affordances* que caracteriza um determinado espaço permite perceber com maior detalhe quais os recursos ambientais potenciadores do desenvolvimento humano (Heft, 1988).

A estreita relação entre contexto e sujeito enfatiza a necessidade de se escutar as crianças, procurando-se perceber quais as estruturas e atividades que estas preferem (Wyver et al., 2010). Aquilo que se constitui como desafio para umas pode não se aplicar a outras, sendo necessário adequar o tipo de riscos, com vista a trabalhar diferentes metas de desenvolvimento. Esta necessidade de equilíbrio no tipo de desafios que são fornecidos é um processo complexo, que exige um planeamento rigoroso dos espaços e uma atitude de supervisão flexível, através da qual se possa distinguir entre as atividades possíveis, quais as que representam um nível de risco aceitável para uma criança e são demasiado perigosas para outra (Ball, 2002; Stephenson, 2003; Veitch et al., 2006). O estudo realizado por Little e Eager (2010), envolvendo 38 crianças entre os 4 e os 5 anos, concluiu que a maioria das crianças preferia os equipamentos que forneciam mais desafios, por oposição a outros mais tradicionais. Contudo, através de observações realizadas quando as crianças brincavam em parques infantis foi possível perceber que, apesar da preferência pelo desafio, as crianças apresentavam comportamentos de risco reduzido ou inexistente. A discrepância entre o discurso das crianças e a ação destas pode reforçar a ideia de que existe uma reduzida articulação entre os interesses dos mais novos e aquilo que os espaços oferecem. O estudo realizado por Fjørtoft (2004) enfatiza, igualmente, a importância da qualidade dos espaços e das diferentes possibilidades de ação, mostrando que as características dos espaços influenciam de forma significativa o tipo de brincadeiras que neles ocorrem (e.g. zonas de arbustos potenciaram o brincar simbólico e construtivo e zonas rochosas favoreceram atividades motoras como saltar, trepar, escorregar).

Assim, e de acordo com Tovey (2011) importa garantir que os espaços exteriores concretizem as suas potencialidades, incentivando a atividade e participação plenas das crianças. A existência de elementos da natureza, de terrenos com diferentes pavimentos e elevações, de materiais soltos e versáteis (e.g. pneus, escadas, tábuas, caixas) que as crianças possam movimentar no espaço, de recursos que permitam atividades como baloiçar, trepar e derrapar, e que introduzam velocidade, instabilidade e altura, revelam-se como aspetos caracterizadores de ambientes desafiantes,

mobilizadores de diferentes áreas de desenvolvimento (Fjørtoft, 2004; Stephenson, 2003; Tovey, 2011).

1.3 O papel da criança na gestão do risco

Compreender a perspetiva das crianças e as características que influenciam a predisposição para aceitar o risco é outra forma interessante de abordar a temática do risco no brincar.

Apter (2007) defende que a procura de desafios por parte das crianças é motivada pela possibilidade de experienciar elevados níveis de estimulação positiva, que envolvem sentimentos de felicidade, entusiasmo, orgulho, medo e ansiedade. Apesar de aparentemente contraditórios, são estes sentimentos que fazem com que o risco seja tão cativante, levando a que as crianças persistam na tarefa, superem o medo e vivam o entusiasmo quando dominam uma nova competência (Apter, 1998; Sandseter, 2009b, 2009c; Smith, 1998).

“These expressions show that they are fully aware of the risk they expose themselves to and that a tiny miscalculation can lead to pure fear or, in worst case, injury or even death” (Sandseter, 2009b, p.102).

Refletir em torno da capacidade da criança para avaliar e gerir o risco é um aspeto central, que pode influenciar de forma significativa o tipo de experiências a que esta tem acesso. Segundo Smith (1998) as crianças têm consciência do risco, sendo capazes de avaliar as situações e perceber quais as estratégias e competências que possuem para enfrentar a situação. No mesmo sentido apontam as investigações de Sandseter (2007; 2009a; 2009b; 2009c) com crianças de idade pré-escolar e a investigação de Green e Hart (1998) com crianças entre os 7 e os 11 anos. Nesta, as crianças defenderam a experiência pessoal como estratégia mais eficaz para prevenir o risco, em detrimento dos conselhos formais dados pelos adultos. Além disso, a segurança pessoal foi vista como algo referente à responsabilidade de cada um, não sendo desejável para estes a existência de contextos completamente livres de perigo. As crianças defenderam que as experiências que envolviam riscos eram importantes e que estas deviam passar por elas na infância, pois quando crescessem tal já não seria possível. A partir dos dados obtidos, Green e Hart (1998) concluíram que a vivência de desafios e aventuras é

algo que faz parte de uma cultura partilhada entre pares, sendo importante que através da experiência pessoal se mobilizem forças e competências que as crianças possuem. Ainda, o estudo realizado por Christensen e Mikkelsen (2008) pode também ser analisado como apoiante desta perspectiva, ao revelar que as crianças, entre os 10 e os 12 anos, não só são capazes de avaliar as suas capacidades e limites, como também aceitam a existência de diferentes níveis de tolerância ao risco. Em observações realizadas pelos autores, as crianças discutiam as regras das brincadeiras com objetivo de encontrar níveis de risco aceites por todos, revelando assim atitudes de empatia, cooperação e escuta do outro. Garantindo que o desafio nunca desaparecia da atividade, as vivências de risco permitiam às crianças desenvolver competências interpretativas que as ajudavam a perceber qual a melhor forma para lidar com a situação. Neste sentido, Christensen e Mikkelsen (2008) consideram que “although children may make misjudgements, they do not, as it sometimes assumed, ‘blindly’ throw themselves into risk-taking behaviors” (p.16).

Será também pertinente referir que alguns autores sugerem que o processo de avaliação e aceitação do risco pode ser influenciado por variáveis relacionadas com a personalidade das crianças, com a pressão social e com as características dos contextos (Little & Wyver, 2010; Little, 2006; Morrongiolo & Matheis, 2004; Morrongiolo & Sedore, 2005). Contudo, por necessidade de síntese não se torna possível apresentar aqui esta linha de trabalho.

1.4 O papel dos adultos no brincar arriscado

“Play is not an easy game and requires a great deal from adults. For it to be successful adults need to interact, collaborate and, when necessary facilitate and interpret” (Bilton, 2010, p. 164).

Parece incontestável considerar que os adultos que rodeiam a criança têm uma influência significativa no tipo de experiências a que esta tem acesso, não sendo exceção a esta ideia as experiências de brincar no exterior (Little et al., 2011). O entusiasmo e interesse demonstrado pelo adulto em relação aos espaços naturais, reconhecendo-os como contextos de aprendizagem e crescimento, têm implicações no investimento que a criança introduz nas suas atividades. Participar nas brincadeiras, introduzir

materiais, promover o diálogo em torno daquilo que é feito e fornecer espaço para a exploração e iniciativa, propiciam uma vivência plena dos espaços exteriores (Bilton, 2010).

Na mesma linha de pensamento, a avaliação que o adulto faz das situações de brincar arriscado e a sua própria predisposição para o risco irá influenciar, de forma significativa, o tipo de desafios a que a criança tem acesso (Sandseter, 2009c). Quando um adulto é capaz de gerir o risco de forma flexível, reconhecendo o seu impacto no desenvolvimento, é possível prever que as vivências de desafio, por parte da criança, serão facilitadas e incentivadas (Sandseter, 2010). Com efeito, Stephenson (2003), com base em observações realizadas no âmbito da sua investigação, considera que o interesse demonstrado pelas crianças em relação aos desafios físicos é, sobretudo, apoiado pelas atitudes dos educadores e nem tanto pelas características dos equipamentos. Nos contextos observados por este autor, os profissionais gostavam de estar no exterior, apreciavam as brincadeiras que envolviam a atividade física e demonstravam uma abordagem sensível e liberal na supervisão das crianças, permitindo que estas se confrontassem com desafios e experienciassem o risco, sem que se sujeitassem a situações de verdadeiro perigo (Stephenson, 2003).

Importa realçar que a necessidade de dar espaço à criança para que esta teste os seus limites e tome decisões, de forma autónoma, em relação àquilo que é ou não capaz de fazer, não invalidará o valor do papel do adulto nas situações de desafio, seja como observador ou participante ativo. Neste sentido, Tovey (2007, p. 107) sugere que, apesar das crianças precisarem de oportunidades para aprender a avaliar os riscos, as reduzidas experiências de vida que possuem, fazem com que, por vezes, seja necessária a ajuda de uma criança mais experiente ou de um adulto para lidar com a situação.

O risco deve ser percebido como uma componente importante da relação pedagógica que o adulto estabelece com a criança, sendo necessário analisar as situações de brincar arriscado de forma cuidada e flexível – “Being present for the sake of the child’s explorations thus requires not merely helping nor even just encouraging the child’s activity; it also requires responding as if through the child’s activity we encounter the playground together” (Smith, 1998).

Com efeito, o receio de que algo negativo possa acontecer não pode ser tão dominante ao ponto de conduzir o adulto a atitudes de supervisão excessiva que não permitam a vivência de qualquer tipo de desafio ou risco (Sandseter, 2009c; Smith, 1998). Importa aceitar que os arranhões e as feridas fazem parte do crescimento, sendo impossível e indesejável garantir a segurança absoluta das crianças. Ainda que a supervisão dos adultos diminua a probabilidade de ocorrerem acidentes, a proteção deve ser fornecida de um modo equilibrado, possibilitando que as crianças desenvolvam as suas próprias estratégias de resolução de problemas (Bilton, 2010; Sandseter, 2010; Waller, 2011). Se sempre que uma criança não conseguir subir a um muro ou resolver um conflito com um amigo, o adulto for em seu auxílio, solucionando o problema, pedir ajuda será a estratégia aprendida, criando-se uma dependência face ao adulto que não estará presente noutros momentos e etapas da sua vida.

Na perspetiva de Waller (2011), a via mais eficaz para garantir a segurança passa por preparar as crianças para os possíveis perigos que as rodeiam, adquirindo, em contextos seguros e familiares, confiança, autoestima e resiliência para enfrentar o futuro. A atuação do adulto deve ser ponderada em função do conhecimento que se tem das competências, interesses e motivações da criança, refletindo-se em torno dos ganhos para o desenvolvimento que podem advir tanto do fracasso como do sucesso na resolução do desafio (Christensen & Mikkelsen, 2008; Smith, 1998).

Parte 2 – Estudo Empírico

A preocupação com a segurança das crianças e com a sua adequada preparação para enfrentar um futuro incerto e desafiador tem vindo a crescer no seio da sociedade portuguesa. Neste contexto, aprender a lidar com o risco, apesar de consubstanciar uma abordagem recomendada pela investigação, não parece assumir-se como estratégia para atingir os novos objetivos sociais, em muitos contextos de infância portuguesas.

Porque as visões educacionais sobre o que são experiências estimulantes e adequadas para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento afetam a qualidade da oferta educativa e porque quisemos nortear o nosso estudo por um problema de pesquisa referido à pretensa segurança, importa explorar as perceções de risco dos educadores de infância, dado o papel significativo que têm na vida das crianças. Daqui formularam-se os seguintes objetivos:

2.1 Objetivos Gerais

- A. Explorar as perceções de um grupo de educadoras em relação ao brincar arriscado;
- B. Refletir acerca da influência das experiências de brincar arriscado no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças;
- C. Averiguar se as crianças são entendidas como competentes na avaliação e experimentação do risco;
- D. Explorar as possibilidades de um instrumento criado para avaliar as perceções de risco;
- E. Fundamentar uma intervenção junto de educadores, conducente a práticas educativas que reconheçam a importância do risco no brincar.

2.1.1 Objetivos Específicos

- A.1 Classificar o nível de risco atribuído às diferentes situações de brincar arriscado;
- A.2 Identificar situações de risco que são permitidas ou não pelas educadoras;

- A.3 Discriminar as dimensões que influenciam as percepções de risco;
- A.4 Identificar os elementos que provocam o risco;
- A.5 Descrever os comportamentos e atitudes do adulto face às situações de risco;
- B.1 Analisar a forma como as educadoras pensam a influência das experiências de risco no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças;
- B.2 Explorar a relação entre a tolerância das educadoras nas diferentes situações de risco (permissão vs. proibição) e a promoção de desafios no dia-a-dia das crianças;
- C.1 Averiguar se as educadoras reconhecem competências nas crianças para avaliar o risco em diversas situações;
- D.1 Sistematizar aspetos de conteúdo do instrumento que guiem a exploração das percepções de risco;
- E.1 Refletir acerca de aspetos que podem ser discutidos com as educadoras de infância, no sentido de facilitar experiências de brincar arriscado.

2.2 Metodologia

Para responder às questões de investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada como método qualitativo preferencial. Atendendo à natureza exploratória do estudo, a compreensão das visões acerca do risco pode ser facilitada através de uma abordagem sustentada no diálogo, em que a colaboração com o entrevistado, permite clarificar, aprofundar e interpretar as informações obtidas (Kvale, 1996; Guba & Lincoln, 1981). Com efeito, este método apresenta vantagens por não se afigurar tão anónimo e neutro como os questionários, nem tão pessoal e emotivo como o diálogo terapêutico (Kvale, 1996).

A adoção de um guião semiestruturado garantiu a discussão dos temas previstos com todos os participantes, tendo-se mantido a possibilidade de modificar a sequência, transformar e introduzir novas perguntas, em função

daquilo que era dito pelos entrevistados (Kvale, 1996; Máximo-Esteves, 2008).

2.2.1 Instrumento

Atendendo às dimensões enfatizadas pela literatura acerca do brincar arriscado e aos objetivos de investigação definidos, criámos o guião de entrevista e escolhemos um conjunto de imagens representativas de experiências de brincar arriscado, com vista a apoiar o processo de recolha de dados (cf. anexo I e II). Na perspetiva de Prosser e Schwartz (1998), a utilização de imagens contribui para a construção de um quadro de análise partilhado, provocando a expressão de ideias, opiniões e experiências a partir das situações ilustradas (Bogdan & Biklen, 1994).

Para efetivar esta investigação, a escolha das imagens foi inspirada nas categorias de Sandseter (2007; 2009a), tendo-se selecionado três imagens de risco por categoria (18 imagens envolvendo velocidade, altura, elementos perigosos, ferramentas, jogo de luta e de perseguição, possibilidade de desaparecer)⁵. A utilização de imagens previamente utilizadas em estudos próximos não foi possível, pois até à fase de construção do instrumento não tinham sido encontradas investigações que utilizassem imagens para os mesmos fins. Ainda, importa realçar que procurámos escolher imagens com crianças pequenas (até aos 6 anos), às quais foi associada uma legenda, com a finalidade de dar mais detalhes acerca das situações e procurar garantir que a avaliação das educadoras se referia às dimensões de risco em análise. A sequência de apresentação das imagens foi aleatória em cada entrevista, no sentido de minimizar a possível influência que umas imagens poderiam exercer sobre as outras.

Durante a entrevista, as imagens davam o mote e a discussão desenvolvia-se em torno de quatro aspetos centrais: de que forma o risco era percebido e como é que este podia variar, qual seria o comportamento da educadora numa situação semelhante (permissão ou proibição) e de que forma as experiências retratadas tinham influência ao nível das aprendizagens e desenvolvimento da criança. Para que fosse possível

⁵ As imagens foram impressas em formato A4, a cores, plastificadas e apresentadas uma a uma.

perceber com maior exatidão de que forma variava o nível de risco atribuído às diferentes situações, foi pedido às educadoras para registarem numa escala de 0 a 4, em que 0 significava ausência total de risco e 4 risco elevado/perigo, qual o nível de risco percebido nas diferentes situações (cf. anexo III). Para além da discussão acerca das imagens, foram também colocadas questões mais gerais, que tinham como objetivo perceber até que ponto as crianças são vistas pelas educadoras como sendo confiáveis e competentes para lidar com o risco e de que forma é que as educadoras perspetivam o seu comportamento em relação à promoção de desafios no quotidiano.

2.2.2 Qualidade do instrumento

Procurando garantir que o guião de entrevista e as imagens escolhidas para avaliar as perceções de risco eram capazes de cumprir os seus objetivos, submetemos o instrumento à apreciação de duas especialistas⁶, investigadoras na área do risco e do brincar no exterior. Neste processo, tentou-se perceber se as questões eram pertinentes do ponto de vista teórico e se as imagens e respetivas legendas representavam as principais situações de brincar arriscado (Coutinho, 2011). O parecer emitido pelas duas especialistas consultadas foi positivo e favorável, tendo sido feitas algumas sugestões que foram incorporadas no instrumento. Ainda, na senda daquilo que é sugerido por Black (1999, citado por Coutinho, 2011), o instrumento foi previamente aplicado e discutido com quatro educadoras de infância, que apesar de não pertencerem ao grupo de estudo, possuíam características semelhantes a este, em termos de atividade profissional e formação de base. Através do teste prévio da entrevista e da discussão com as educadoras, as perguntas foram identificadas como sendo claras e pertinentes e as imagens ilustrativas das situações de risco no brincar. A testagem do instrumento,

⁶ Ellen Sandseter, autora das categorias de brincar arriscado utilizadas na estruturação da entrevista e na interpretação dos dados, foi uma das especialistas consultadas. A investigadora norueguesa foi contactada via *e-mail* e aceitou colaborar na avaliação do instrumento. Assim, o guião da entrevista e as legendas das imagens foram traduzidos para inglês e explicámos os procedimentos de avaliação. Em Portugal, a investigadora e professora Aida Figueiredo, da Universidade de Aveiro, atualmente a realizar o seu trabalho de doutoramento na área dos espaços de brincar no exterior, também aceitou discutir e participar na avaliação do instrumento.

com um grupo semelhante à amostra, permitiu também que a investigadora pudesse treinar os procedimentos da entrevista, num contexto mais informal.

2.2.3 Participantes

Participaram neste estudo 13 educadoras de infância da região centro de Portugal. O acesso a estas regeu-se por critérios de conveniência e, apesar de não se terem estipulado parâmetros de seleção, procurou-se que todas as educadoras estivessem a trabalhar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, na altura da entrevista. Uma vez que esta investigação se situa no panorama qualitativo, o número de participantes cumpre as indicações consideradas expectáveis neste tipo de investigações, tendo-se, também, ponderado o tempo e os recursos disponíveis (Kvale, 1996). Na senda daquilo que é defendido por outros investigadores, Kvale (1996) considera que as amostras pequenas podem trazer vantagens, permitindo investigar com maior detalhe quais as relações entre um comportamento específico e o seu contexto ou qual a lógica da relação entre o indivíduo e a situação. Em todo o caso, a avaliação qualitativa, por permitir uma análise mais detalhada dos fenómenos, poderá, posteriormente, conduzir a estudos qualitativos de maior escala, fornecendo alguma orientação em relação ao que se pretende estudar.

A partir da leitura do quadro 2 podemos constatar que as educadoras entrevistadas apresentam idades compreendidas entre os 28 e os 55 anos, sendo a idade média deste grupo os 36 anos. Por sua vez, os anos de serviço variam entre os 5 e os 32 anos, o que coloca os 12 anos de serviço como média aproximada deste grupo, destacando-se como moda desta distribuição os 6 e 7 anos de experiência profissional.

Dado as educadoras trabalharem em contextos de jardim-de-infância, a idade das crianças sob a sua responsabilidade varia entre os 3 e os 5 anos, à exceção de uma criança com 7 anos, num dos grupos, identificada como tendo necessidades educativas especiais.

Quadro 2

Caracterização do grupo de educadoras de infância entrevistadas

Educadora	Idade	Anos de serviço	Idade das crianças	Número de crianças	Contexto Institucional	Meio
Anabela	29	6	5	25	IPSS ^a	Urbano
Amélia	35	6	5	25	IPSS	Urbano
Catarina	34	9	3	24	IPSS	Urbano
Mariana	28	5	4	25	IPSS	Urbano
Teresa	36	14	4	25	IPSS	Urbano
Patrícia	28	6	3	24	IPSS	Urbano
Olga	37	8	4	16	MEC ^b	Urbano
Mafalda	47	26	4	17	Particular e Cooperativo	Urbano
Rita	34	7	5	13	MEC	Urbano
Júlia	31	7	5	18	MEC	Urbano
Maria João	30	7	3	24	MEC	Urbano
Edite	42	20	3-5	23	MEC	Urbano
Luísa	55	32	3-7	23	MEC	Rural

Nota. Os nomes atribuídos às educadoras são fictícios.

^a Instituição Particular de Solidariedade Social

^b Ministério da Ciência e da Educação

2.2.4 Procedimentos de recolha e tratamento de dados

As entrevistas individuais (13) tiveram a duração aproximada de uma hora, realizaram-se entre os meses de Fevereiro e Março de 2012 e decorreram nos contextos de trabalho das educadoras. Os locais escolhidos garantiram um ambiente calmo, sem excessivas interrupções e com algum conforto, potenciando-se assim o espírito de abertura e de partilha. Para facilitar a recolha dos dados e para que se prestasse uma maior atenção ao diálogo, as conversas foram gravadas em formato áudio e posteriormente transcritas pela investigadora. De uma forma geral, a gravação das entrevistas pareceu não exercer grande influência na atitude e respostas das educadoras, sendo que o desconforto e nervosismo que poderiam existir numa fase inicial foram desaparecendo ao longo da conversa.

Antes de iniciar a entrevista, era explicado o projeto de investigação, assinado o consentimento informado (em que se salvaguardava a autorização para gravar a entrevista e utilizar os dados para os objetivos do trabalho) e solicitado o preenchimento de alguns dados sociodemográficos. Quando estavam reunidas todas as condições, a entrevista começava com a apresentação da primeira imagem e a leitura da respetiva legenda. Após abordados os tópicos relativos à imagem, passávamos para a situação seguinte, sendo que as perguntas gerais só eram apresentadas no final (cf. anexo I). Ao longo das entrevistas, o modo e tipo de questionamento foi sofrendo algumas alterações, adaptando-se ao discurso, opiniões e ideias das educadoras (Guba & Lincoln, 1981).

Após a transcrição das entrevistas, a definição das categorias de análise foi feita a partir de três momentos de reflexão. Inicialmente, algumas categorias foram elaboradas atendendo às áreas temáticas estruturadoras do guião de entrevista e aos objetivos específicos da investigação. Num segundo momento, através da leitura flutuante do material recolhido, foi possível identificar estruturas e regularidades nos dados que sugeriram a inclusão de outras categorias de análise, relacionadas com os comportamentos adotados pelos adultos nas situações de brincar arriscado e com a influência de características individuais (e.g. medos) na avaliação das mesmas. Por último, recorrendo aos procedimentos de análise de conteúdo, após o processo de codificação, foi ainda possível especificar e concretizar as categorias estipuladas.

O quadro 3 procura ilustrar a articulação entre as questões de investigação e as áreas temáticas que foram exploradas na análise dos dados.

Quadro 3

Síntese do processo de recolha e análise dos dados

Perguntas de Investigação	Áreas Temáticas (Parte 2, ponto 2.3)
Como é que as diferentes situações são classificadas pelas educadoras, quanto ao nível de risco?	Perceções de risco – classificação e permissão (ponto 2.3.1)
De que forma é que a aceitação do risco se manifesta entre as diferentes categorias?	
A promoção de desafios no dia-a-dia das crianças está articulada com a permissão/proibição face às situações de risco apresentadas?	Perspetivas em torno da promoção e gestão de desafios (ponto 2.3.2)
Quais os aspetos que são tidos em conta no processo de avaliação do risco?	Dimensões que influenciam as perceções de risco (ponto 2.3.3)
Quais os elementos que provocam o risco? Os elementos que provocam o risco estão relacionados com a categoria a que pertence a imagem?	Fatores de risco nas categorias de brincar arriscado (ponto 2.3.4)
Na perspetiva das educadoras as crianças são competentes para avaliar o risco?	Perspetivas em torno da competência da criança para avaliar o risco (ponto 2.3.5)
A visão das educadoras em relação à competência da criança para avaliar o risco é coerente com o papel atribuído ao adulto nas situações de desafio retratadas nas imagens?	
O risco é reconhecido pelas educadoras como uma oportunidade de aprendizagem? Que implicações têm as experiências de risco no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças?	Influência do risco no desenvolvimento e nas aprendizagens (ponto 2.3.6)

O tratamento dos dados foi feito com apoio no *software* webQDA, um programa que permite a “análise de dados não numéricos e não estruturados num ambiente colaborativo e distribuído com base na Internet” (Souza, Costa & Moreira, 2011, p. 19). O webQDA apoia o investigador nas diferentes fases do processo de investigação, permitindo trabalhar e questionar os dados de forma rápida e flexível⁷.

⁷ Com vista a uma utilização mais fundamentada do *software* webQDA, foi feito um curso de formação de 8 horas, na Universidade de Aveiro (“Análise Qualitativa com Apoio ao Software webQDA – Nível I”).

Com o objetivo de promover a qualidade científica da nossa investigação recorreremos à técnica da revisão por pares ('peer debriefing'), procurando dotar as interpretações feitas de uma maior credibilidade face ao fenómeno em estudo (Coutinho, 2011). A discussão com colegas que acompanharam a definição e concretização desta investigação, a partilha de dúvidas com especialistas de diferentes áreas (e.g. professores de metodologia qualitativa e investigadores na área do brincar no exterior) e o acompanhamento obtido na faculdade revelaram-se como importantes contributos na fase de recolha e análise dos dados.

Por outro lado, assumindo que a objetividade absoluta nunca pode ser alcançada numa investigação e que através desta podemos descobrir múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo, procurou-se triangular os dados obtidos com os resultados de outras investigações realizadas dentro desta temática e com o quadro conceptual adotado (Coutinho, 2011; Guba & Lincoln, 1981).

2.3 Análise dos dados

Apresentamos de seguida o resultado do processo de análise dos dados. Procurámos organizar a exposição da informação em função das principais áreas temáticas, tentando assim responder de forma clara e articulada às questões de investigação. A leitura dos dados qualitativos possui uma forte componente subjetiva, salvaguardando-se, por isso, a possibilidade das dimensões de análise destacadas serem lidas ou pensadas de outra forma (Bogdan & Biklen, 1994).

2.3.1 Perceções de risco – classificação e aceitação

Na discussão em torno das imagens de brincar arriscado procurámos obter uma medida quantitativa que ajudasse a compreender a perspetiva das educadoras em relação às situações ilustradas (cf. anexo III). A necessidade de atribuir um valor (entre 0 e 4) levou à ponderação de diferentes fatores, úteis para compreender as dimensões do risco e perceber de que forma é que a avaliação das situações se diferenciava a partir da comparação de imagens. O quadro 4 apresenta a frequência de respostas obtidas nos diferentes níveis de risco.

Quadro 4

Classificação das imagens quanto ao nível de risco (frequência de respostas).

N = 13	Imagens	Níveis de risco				
		Sem risco	Pouco risco	Algum risco	Muito risco	Risco elevado/Perigo
Altura	1.A-1	2	2	3	4	2
	2.A-2	0	1	3	3	6
	3.A-3	1	0	2	2	8
Velocidade	4.V-1	3	4	3	2	1
	5.V-2	1	1	2	4	5
	6.V-3	2	2	4	4	1
Jogo de Luta e Perseguição	7.L-1	1	1	6	3	2
	8.L-2	1	3	9	0	0
	9.L-3	1	1	5	4	2
Ferramentas	10.F-1	0	1	3	4	5
	11.F-2	0	2	5	3	3
	12.F-3	0	1	4	4	4
Desaparecer ou deixar de ser visto	13.D-1	1	1	4	2	5
	14.D-2	0	0	3	1	9
	15.D-3	4	2	2	2	3
Elementos perigosos	16.P-1	0	0	0	3	10
	17.P-2	0	1	1	2	9
	18.P-3	0	0	1	5	7

A partir da análise dos dados apresentados, podemos perceber que 10, entre 18 imagens apresentadas, são avaliadas com ‘muito risco’ ou ‘risco elevado/perigo’ pela maioria⁸ das educadoras. Entre estas, é pertinente destacar as imagens A3A, 14D2, 16P1, 17P2 e 18P3, que são tendencialmente avaliadas com o nível de ‘risco elevado/perigo’.

Paralelamente a esta classificação, pretendíamos também contabilizar o número de vezes que as educadoras consideram provável permitir/proibir as situações de brincar arriscado. Contudo, não foi possível concretizar este objetivo, devido à frequente apresentação de condicionantes que influenciavam a decisão da educadora (cf. Dimensões que influenciam as percepções de risco - ponto 2.3.3, Parte 2). Com efeito, o processo de tomada de decisão está muito dependente de uma multiplicidade de variáveis, que dificultam a separação dicotômica entre “permito” ou “não permito”.

⁸ A referência à maioria é feita sempre que mais de 6 educadoras classificam a situação em análise seguindo a mesma tendência.

Procurando não desrespeitar as opiniões partilhadas nas entrevistas, optámos por não fazer a análise quantitativa destes dados, enveredando antes por uma interpretação qualitativa e global. Neste âmbito, podemos considerar que, na maioria das vezes, as situações de risco, tal como estavam representadas nas imagens, não eram permitidas pelas educadoras, tendo este aspeto especial notoriedade nas experiências relacionadas com a utilização de ferramentas, com a possibilidade de sair do campo de supervisão do adulto e com o contacto com elementos perigosos.

A análise das tendências de resposta das educadoras quanto ao nível de risco presente nas imagens e a reflexão em torno das suas opiniões relativas à possibilidade de permitir as experiências de brincar arriscado, permite afirmar que estas duas fontes de informação são convergentes, apontando para visões desfavoráveis em torno das experiências de brincar arriscado.

2.3.2 Perspetivas em torno da promoção e gestão de desafios

Com o intuito de averiguar a existência de uma possível articulação entre as práticas efetivas e as opiniões manifestas em relação à atitude de permissão/proibição face às situações representadas nas imagens, após terem sido discutidas as 18 situações de risco, questionámos as educadoras em relação ao modo como perspetivam a sua ação, no que diz respeito à promoção e gestão de desafios na atividade diária com as crianças.

Neste âmbito, a maioria das educadoras considera que apresenta desafios às crianças, procurando que estas tenham espaço para lidar de forma autónoma com os problemas ou adversidades. Todavia, algumas identificam a possibilidade de, por vezes, serem um pouco restritivas, principalmente em relação ao tipo de experiências representadas nas imagens.

Reconheço que sou muito cuidadosa e, se calhar, não lhes permito situações que acarretem grande perigo. (...) Reconheço que é muito importante, pois uma criança que não está habituada a arriscar é uma criança pouco autónoma e pela vida fora ela irá ter de se confrontar com situações de risco. Por isso, penso que um dos melhores contextos para ela aprender e ter contacto com os riscos é no jardim-de-infância, sem dúvida absolutamente nenhuma. Um dos

meus dilemas é exatamente esse. É ter essa percepção, mas ao mesmo tempo sentir-me muito presa à minha concepção de risco/perigo e de querer controlar essas situações. E normalmente, controlamos essas situações não permitindo (Edite, perguntas gerais).

Quando se questionou o tipo de desafios que eram propostos, foram dados alguns exemplos relacionados com o brincar arriscado, mas também surgiram relatos de atividades que possuem um nível de risco muito reduzido ou inexistente.

No outro dia construíram um canteiro a fingir, com restos de folhas, e eu incentivei-as a fazer um verdadeiro (Olga, perguntas gerais).

As experiências com facas. Não experimentei nenhum martelo, mas acho que vou ter de pôr isso na minha lista. Brincar com água, correr, brincadeiras que envolvem altura (Maria João, perguntas gerais).

Atendendo aos dados relativos à classificação e permissão do risco (cf. ponto 2.3.1, Parte 2), é possível colocar a hipótese de que a promoção e gestão de desafios referida pelas educadoras se reporta a atividades que diferem no grau e tipo de risco, das situações representadas nas imagens. Durante a entrevista foi perceptível que muitas situações de brincar arriscado foram vistas com alguma estranheza e desconforto por parte das educadoras, fazendo com que estas só as permitissem em situações muito específicas.

Se calhar há alguma incongruência naquilo que eu quero para as minhas crianças e a minha prática. Mas é minha intenção dar-lhes espaço para eles próprios descobrirem, caminharem, aprenderem. (...) Mas considero que tem de haver alguma margem de segurança (Luísa, perguntas gerais).

Tal como refere Luísa, no excerto retirado da sua entrevista, a possibilidade de incongruência é real, sendo difícil perceber através de uma única entrevista, de que forma é que as opiniões manifestas pelas educadoras se concretizam na prática. Com efeito, quando é dito que determinadas experiências de brincar arriscado são vividas no jardim-de-infância, ficamos sem saber qual a sua frequência, quantas crianças estão envolvidas, de quem parte a iniciativa e qual a receptividade e satisfação dos profissionais.

2.3.3 Dimensões que influenciam as percepções de risco

Partindo da ideia que a avaliação do risco se revela como um processo complexo, que envolve um conjunto de fatores diversos, procurámos perceber quais os aspetos que fazem variar as percepções de risco e a consequente aceitação/proibição das situações por parte das educadoras. No quadro 5 apresentamos as subcategorias que emergiram dentro deste tema e os respetivos atributos que foram identificados através da análise de conteúdo.

Quadro 5

Dimensões que influenciam as percepções de risco

Subcategorias	Atributos
Contexto	Presença do adulto Características do espaço Número de crianças
Ação	Modificação do brincar Objetos da ação
Criança	Conhecimento/competência Nível de desenvolvimento/idade Familiaridade Prazer/divertimento
Adulto	Medos Atitudes extremadas Características pessoais Controlo/conforto Cultura

Contexto

A **presença do adulto** revelou-se como sendo um fator muito influente no tipo de avaliação que as educadoras fizeram das imagens. Na maioria das entrevistas, a presença do adulto foi vista como elemento atenuante do risco, sendo que em alguns casos a sua ausência impediria que a situação de brincar arriscado se desenrolasse. Atendendo às diferentes categorias de risco, a presença do adulto revelou-se principalmente relevante nas situações que envolviam o contacto com elementos perigosos, a possibilidade de desaparecer ou deixar de ser visto e a utilização de ferramentas.

Eu tenho de ver todas as crianças, independentemente de onde elas estiverem. Não podemos deixar nenhuma criança sozinha. Nós temos de ter 25 olhos. Mesmo na sala nunca nos colocamos de costas para nenhuma criança. Arranjamos sempre uma postura que, dando liberdade à criança, nos permite estar atentas caso seja necessário intervir (Teresa, imagem 15D3 – Possibilidade de desaparecer).

Se o adulto estivesse presente não tinha risco nenhum (Patrícia, imagem 13D1 - Possibilidade de desaparecer).

Com um adulto a ver não tinha risco. Mesmo que o adulto só estivesse a ver. Comigo lá eles podem fazer tudo.

I: Sem o adulto a ver?

Não fazem nada que eu não deixo (Amélia, imagem 13D - Possibilidade de desaparecer).

Percebendo o acentuado ênfase dado à necessidade do adulto estar presente, questionámos as educadoras em relação ao comportamento adotado pelo adulto nas situações de brincar arriscado. A supervisão foi uma das opções mais frequentes, surgindo 128 vezes, no total das entrevistas. A par desta, foi também referida a possibilidade de emitir alertas, dar conselhos ou ajudar diretamente a criança a lidar com a situação.

Estaria lá a reforçar, a dizer que ele ia conseguir, a levantar a autoestima e a ajudá-lo se ele precisasse (Amélia, imagem 11F2 – Ferramentas perigosas).

E acho que já faz parte do adulto dar o alerta. A nossa reação é sempre de tentar proteger e de chamar à atenção (Anabela, imagem 6V3 – Velocidade elevada).

Contudo, em determinadas situações (e.g. imagem 16P1) a presença do adulto não foi considerada tão influente na redução do risco, considerando-se que esta deve ser pensada, no sentido de perceber até que ponto a sua presença será necessária e trará mais segurança para a situação.

I: Se o adulto estiver presente o risco diminui?

Pode diminuir ou não. Depende muito do tipo de exploração que fazem, de quais são os materiais que vão buscar.

I: De que forma é que a situação pode ter menos risco?

Com a presença do adulto as coisas seriam diferentes (Mariana, imagem 13D1 - Possibilidade de desaparecer).

Mesmo que um adulto desse a mão podia não ser o mais correto. Às vezes potenciamos mais esse risco. Nada nos garante que não sejamos nós a desequilibrarmo-nos e a desencadear a queda da criança (Maria João, imagem 16P1 – Elementos Perigosos).

O modo como as educadoras analisam as **características do espaço** e ponderam as suas possibilidades revela-se como uma dimensão importante pois, pensar no espaço, atendendo às suas potencialidades lúdicas e pedagógicas é uma tarefa essencial na prática profissional. As particularidades dos espaços potenciam as experiências de aventura e desafio e são aproveitadas de forma única por cada criança, atendendo aos seus interesses, características e competências (cf. Risco e segurança – a qualidade dos espaços – ponto 1.2.3, Parte 2).

Na análise das imagens, as educadoras consideraram que o conhecimento que se tem do contexto é uma variável importante, que influencia a perceção de risco. O facto de o educador conhecer ou não o contexto é algo que pode induzir tranquilidade ou uma atitude de alerta. A existência de possíveis perigos, como poços ou precipícios, é destacada como fator determinante na avaliação do risco. Outras características do espaço, como o tipo de piso, a existência de obstáculos (e.g. paus, pedras) e a definição de fronteiras físicas são igualmente referidas como variáveis importantes, que muitas vezes surgem associadas à necessidade de prevenir acidentes ou lesões.

Só permitia se fosse um espaço fechado, que eu conhecesse e visse que não oferecia perigos (Luísa, imagem 13D2 – Possibilidade de desaparecer).

Um piso seguro, que numa situação de queda amortecesse o corpo. (Mafalda, imagem 2A2 – Altura elevada).

Se houver obstáculos pelo percurso. Paus, pedras, que tornam o piso mais irregular (Mariana, imagem 6V3 – Velocidade elevada).

Importa destacar que, por vezes, a transformação do contexto, no sentido da proteção, foi vista como medida que empobrecia o brincar da criança, ainda que pudesse aumentar a sua segurança. Consideramos que este aspeto é muito interessante, evidenciando que os obstáculos nem sempre são

identificados pelas educadoras como potenciadores exclusivos de perigos, sendo também reconhecidos como importantes estímulos para o brincar.

I: E há alguma forma de diminuir o risco?

Desbastar um pouco os arbustos, mas depois também tira a graça, porque já fica um espaço mais amplo (Edite, imagem 15D3 – Possibilidade de desaparecer).

I: Podemos tornar esta situação menos arriscada?

Mas também não tinha tanta piada. Se tirássemos a água, mas deixava de ter piada.

I: E para tornar a situação mais arriscada?

Era meter muita água! Era muito arriscado, mas era muito giro! Isto à chuva era fantástico (Amélia, imagem 4V1 – Velocidade elevada).

O **número de crianças** envolvidas na atividade revelou-se também como um fator influente nas perceções de risco das educadoras. Apesar de ter sido referida em relação a várias categorias, nas imagens relativas às ferramentas esta variável destacou-se, considerando-se que a presença de várias crianças poderia conduzir a uma maior distração por parte daqueles que estavam a utilizar as ferramentas. O número de crianças também influencia o grau de controlo que o adulto tem sobre a situação, aspeto que será discutido mais à frente, dentro da subcategoria ‘Adulto’.

Ação

As características da ação podem também ser consideradas como dimensões com um papel significativo nas perceções de risco. Para as educadoras, a permissão de determinadas experiências e a aceitação do risco implica alterações em relação ao que é representado nas imagens (**modificação do brincar**). Neste sentido, algumas educadoras consideraram que a exploração de determinados elementos, como o fogo, só seria aceite em moldes diferentes, nos quais a criança assumiria um papel mais passivo e o adulto lideraria a atividade.

Se fosse eu, numa situação destas, seria o adulto a trabalhar com o serrote e depois íamos ver o resultado desse trabalho. Nunca seria a criança a trabalhar com o serrote (Edite, imagem 10F1 – Ferramentas perigosas).

Podia permitir em moldes laboratoriais, num contexto controlado, relacionando com a exploração da ciência. As crianças estariam mais como observadoras e o adulto a demonstrar (Mafalda, imagem 17P2 – Elementos perigosos).

Ainda, os objetivos da brincadeira foram também referidos como dimensões a considerar na avaliação do risco, sobretudo nas situações de jogo de luta e perseguição. As educadoras enfatizaram a necessidade de estarem atentas nestas situações, percebendo se a agressividade está ou não presente na ação das crianças.

Aspetos relacionados com a intensidade da brincadeira interferem, de forma significativa, na opinião das educadoras em relação às imagens de brincar arriscado, sendo que na maioria das vezes foi referido que a permissão das experiências de risco exigiria a diminuição da velocidade ou da altura.

Se houvesse uma queda, esta poderia ser igualmente má a uma altura baixa. Mas certamente que a altura influencia. Se for uma altura a que conseguimos chegar damos uma segurança diferente (Anabela, imagem 3A3 – Altura elevada).

Por sua vez, a posição da criança (e.g. em pé ou sentada) e o tipo de objetos/equipamentos que são utilizados são também tidos em conta no processo de avaliação. Materiais que promovam a segurança, como a utilização de luvas no contacto com as ferramentas, calçado apropriado para correr ou para andar numa zona escorregadia, capacetes e joalheiras para andar de bicicleta ou objetos moles para brincar à luta, são exemplos de alguns aspetos mencionados pelas educadoras para reduzir o risco.

Será pertinente realçar que, em algumas situações, as estratégias identificadas para reduzir o risco passavam pela eliminação de **objetos da ação** ou de elementos que se revelam necessários para a realização da atividade e para a existência de uma componente de risco ou desafio (e.g. retirar paus, serrote, faca, criança observar o adulto).

Tirando a faca. Não vale a pena mudar, porque as outras já não dariam para afiar [o pau] (Rita, imagem 12F3 – Ferramentas perigosas).

Se calhar não ia deixar que andassem com tanta velocidade, mas iria permitir. Se calhar dizia: “Vamos caminhar, vamos sentir a chuva,

vamos pisar com força a água”. Se calhar o que eu faria era arranjar outro tipo de estímulos (Teresa, imagem 4V1 – Velocidade elevada).

Criança

Olhar para as crianças durante o brincar, procurando ler os seus níveis de implicação e bem-estar pode ser compreendida como uma prática basilar dos profissionais da infância. Nas experiências de desafio esta atitude será fundamental, uma vez que a visão do adulto sobre a situação pode ser distinta da visão da criança, importando, por isso, analisar as experiências da perspetiva da criança e adaptar as decisões pedagógicas em função desta.

Na análise das imagens, o **conhecimento** que as educadoras possuem sobre as crianças foi identificado como um aspeto importante, que pode influenciar a decisão do adulto em relação à permissão/proibição de determinadas experiências de risco.

Eu deixei as minhas crianças utilizarem facas, mas acho que é porque as conheço (Maria João, imagem 12F3 – Ferramentas perigosas).

Estas experiências são todas muito giras, só que é preciso conhecer muito bem as crianças (Patrícia, imagem 12F3 – Ferramentas perigosas).

O conhecimento acerca da criança pode ser relacionado com a perceção que se tem dela como sendo competente para enfrentar e lidar com o risco. Este aspeto será discutido de forma mais aprofundada no ponto 2.3.5 da análise dos dados, realçando-se, desde já, que perante as imagens, apenas algumas educadoras consideraram que as crianças seriam capazes de lidar com a situação de forma autónoma, tendo surgido vários outros argumentos relacionados com a **idade** e com o **nível de desenvolvimento** que apoiavam a ideia contrária.

Mas acho que elas estão concentradas na ação e que conseguem controlar o que se passa (Luísa, imagem 3A3 – Altura elevada).

Mas eu acho que eles são perfeitamente competentes e sabiam para que é que estavam a fazer as coisas (Maria João, imagem 10F1 – Ferramentas perigosas).

Apesar de serem três, são muito pequeninas e não têm capacidade de orientação para voltar para trás (Amélia, imagem 13D1 – Possibilidade de desaparecer).

Este objeto exige uma grande coordenação óculo-manual que uma criança pequena não tem (Mafalda, imagem 10F1 – Ferramentas perigosas).

A **familiaridade** com as situações, relacionada com as dimensões anteriormente mencionadas (conhecimento e competência da criança) é também identificada como aspeto importante no processo de avaliação do risco, bem como a identificação de sinais de **prazer, divertimento** e confiança.

Ambas as crianças parecem-me seguras, portanto esta situação já não deve ser novidade para elas (Júlia, imagem 3A3 – Altura elevada).

Este tipo de atividade implica que previamente haja um trabalho de preparação com a criança (Luísa, imagem 17P2 – Elementos perigosos).

Uma pessoa também avalia pela expressão das crianças. Elas parecem muito felizes e à vontade no que estão a fazer (Júlia, imagem 7L1 – Jogo de luta e perseguição).

Apenas uma educadora considerou que na situação de jogo de luta, o bem-estar da criança não influenciaria a decisão de permitir ou não a brincadeira, considerando que a possibilidade de acidente é mais determinante. Atente-se às palavras abaixo transcritas:

I: Se a brincadeira ficar mais agitada mas se as crianças se continuarem a divertir? O bem-estar influencia a decisão de intervir? Não, porque há o risco do embate, da intensidade com que se atiram para cima do outro.

Acho que a minha obrigação é impedir mesmo que eles se estejam a divertir muito. É tentar agir de forma a dar uma alternativa àquela brincadeira (Teresa, imagem 8L2 – Jogo de luta e perseguição).

Adulto

Na sequência da ideia base deste trabalho, relacionada com a importância e influência do educador no tipo de experiências a que a criança tem acesso, verificámos, a partir da análise das entrevistas, que os medos, gostos, necessidades e valores culturais que caracterizam o adulto, podem

ser identificados como dimensões importantes no processo de avaliação do risco.

A gestão e ponderação entre os receios pessoais e as vantagens que as experiências de brincar arriscado podem trazer para a criança pode ser uma tarefa árdua para o adulto que, por vezes, opta por adaptar a situação, no sentido de reduzir o seu **medo**, ansiedade e preocupação.

Às vezes questiono-me sobre essa dualidade, entre riscos e vantagens, mas acaba sempre por ganhar o meu receio dos riscos (Edite, imagem 9L3 – Jogo de luta e perseguição).

Isto é mesmo uma limitação minha. Eu não vejo mal nenhum nisto. Ele está a uma distância considerável, tem um pau, mas acho que diria “algum risco”. São fobias minhas que tenho de ultrapassar (Maria João, imagem 17P2 – Elementos perigosos).

Só o facto de entrarmos em pânico por não sabermos onde é que a criança está e o que é que aconteceu (Catarina, imagem 15D3 – Possibilidade de desaparecer).

Os receios das educadoras surgem, por vezes, associados a atitudes demasiado fatalistas ou dramáticas, que imprimem um pendor exageradamente negativo a experiências que são procuradas pelas crianças. Atente-se nos excertos descritos abaixo, exemplos de **atitudes** um pouco **extremadas**, algo proféticas e fatalistas, em torno das situações representadas nas imagens.

Eu às vezes penso que o simples cantar os parabéns já exige cuidado e peço à criança para que não se aproxime muito e sobre detrás (Anabela, imagem 17P2 – Elementos perigosos).

Imagine que a criança dá a volta [a andar de baloiço] (Patrícia, imagem 2A2 – Altura elevada).

Sinceramente, isto ia dar asneira na certa. Iam-se aleijar, mais segundo menos segundo (Teresa, imagem 7L1 – Jogo de luta e perseguição).

Ainda, as **características pessoais** das educadoras foram também identificadas como elementos pertinentes, que se relacionam de forma estreita com os anteriores.

Mas tenho receios. Entre os meus receios e os ganhos deles, eu acho que eles podem ir buscar estes ganhos a outras atividades. Podem não ser os mesmos ganhos, mas não deixam de ser importantes. Isto tem muito a ver comigo, que sou muito apaziguadora e gosto que se deem todos bem (Luísa, imagem 9L3 – Jogo de luta e perseguição).

Na sua entrevista, Luísa defende que “o educador põe sempre algo de si nas situações” (imagem 9L3), pesando nas decisões que toma os seus gostos, interesses e preferências. Com efeito, nas diferentes entrevistas surgiram várias vezes expressões como “não gosto”, “não acho piada” ou “faz-me confusão”, ilustrando a ideia de que, por vezes, no processo de avaliação do risco é sobretudo tido em conta aquilo que o educador pensa ou quer e não tanto aquilo que a criança prefere ou que é importante para ela.

Sinceramente, para mim, não estão a ganhar nada. A nível de faz de conta talvez tenha algum sentido para a criança, mas a agressividade não leva a lado nenhum.

I: Mas aqui estamos a falar de brincar.

Em que se incorpora uma personagem?

I: Por exemplo. Ou as brincadeiras corpo-a-corpo.

Não gosto. As minhas crianças brincam e mesmo que não seja com agressividade eu vou lá.

[Educadora reproduz um diálogo com a criança] – Educadora: Olha, porque é que estás a fazer isso?

Criança: Estamos a brincar.

Educadora: Tudo bem que estás a brincar, mas estás a magoar.

Criança: Não estou.

Educadora: Tudo bem, mesmo que não estejas a magoar, a Patrícia não quer que vocês façam isso. Vocês são pequeninos, depois fazem dói-dói (Patrícia, imagem 9L3 – Jogo de luta e perseguição).

Eu evito isso a todo o custo. Por exemplo, se na praia duas crianças estão próximas e se tocam não me faz confusão. É a força do toque, a intensidade. Quando a agitação é demais! Eu não acho muita piada às lutas (Teresa, imagem 7L1 – Jogo de luta e perseguição).

Com o objetivo de alcançar maior **conforto** e segurança em torno da situação, surgiram, muitas vezes, expressões relacionadas com a necessidade do adulto **controlar** a atividade, garantindo que o brincar da criança não ultrapassa o campo de ação em que o adulto é capaz de intervir. Neste

âmbito, foram mencionadas brincadeiras que a criança “deve” ou não ter, sugerindo uma postura pouco flexível e centrada no adulto.

Numa árvore, num espaço livre, não tenho a situação tão bem controlada. Numa estrutura de ginástica controlo melhor as variáveis do salto (Edite, imagem 1A1 – Altura elevada).

E lá está, não é o objetivo do exercício em si (Anabela, imagem 7L1 – Jogo de luta e perseguição).

Não está a andar bem no baloiço (Olga, imagem 2A2 – Altura elevada).

Não é necessário viver esta experiência com esta intensidade toda (Teresa, imagem 2A2 – Altura elevada).

Com 3 metros é impossível que uma pessoa esteja 100% à vontade para se alguma coisa correr mal (Anabela, imagem 3A3 – Altura elevada).

Atendendo ao excerto da entrevista de Anabela, acima descrito, será pertinente realçar que é a partir da impossibilidade de se estar 100% à vontade que nasce o risco. Lidar com a possibilidade de que algo possa correr mal e, mesmo assim, persistir na tarefa são elementos importantes que caracterizam o brincar arriscado e que mobilizam competências significativas na criança.

Por último, o **contexto cultural** no qual as educadoras estão inseridas é uma dimensão basilar que importa ter em conta na análise das perceções de risco. Tal como já foi referido anteriormente, os valores e comportamentos socialmente previstos têm uma influência significativa no modo como perspetivamos as experiências de infância, sendo difícil contrariar o peso de hábitos, estereótipos ou preconceitos que se enraizaram na prática profissional e na sociedade.

Nós não gostamos que eles lutem por uma conotação social, “devemos ser amigos”. Mas eles estão a conhecer-se e o karaté ou o judo também têm esse contacto físico (Maria João, imagem 8L2 – Jogo de luta e perseguição).

Eu acho que isto é cultural. Existem escolas nos países nórdicos, as forest schools, em que isto é bastante usual. Como nós não temos cá

disto, acho que nos faz alguma confusão e arrepia (Rita, imagem 10F01 – Jogo de luta e perseguição).

Mas acho que é cultural, porque ao analisar a imagem percebemos que a forma como ele está usar a faca não oferece grande perigo (Rita, imagem 12F3 – Ferramentas perigosas).

2.3.4 Fatores de risco nas categorias de brincar arriscado

Tendo presente as diferentes dimensões que influenciam as percepções de risco das educadoras, será pertinente compreender quais os elementos que foram identificados nas imagens como sendo os principais potenciadores do risco. Este levantamento, para além de enriquecer a análise dos dados, ao ilustrar a convergência entre as dimensões de avaliação e os fatores de risco identificados nas imagens, é também útil para perceber se as imagens escolhidas representam as diferentes categorias de brincar arriscado definidas por Sandseter (2007, 2009a). Dito de outro modo, o questionamento em torno dos fatores de risco permitiu perceber se o tipo de risco identificado pela educadora foi o mesmo que justificou a decisão de incluir a imagem numa determinada categoria de risco.

Por necessidade de síntese e de economia de espaço, nesta secção descrevemos apenas os elementos de risco identificados com mais frequência em cada categoria, encontrando-se, no anexo IV, discriminada a informação relativa a cada imagem.

Dentro da categoria velocidade elevada, os principais fatores de risco identificados envolveram a possibilidade de acidente ou lesão (e.g. cair, chocar com outra criança), a velocidade acentuada e as características do meio envolvente (e.g. tipo de terreno, existência de pedras ou paus).

Por sua vez, na categoria jogo de luta e perseguição, os elementos considerados como maiores causadores do risco foram a possibilidade de acidente ou lesão, o tipo de movimento/postura das crianças (e.g. contacto físico, agitação) e a utilização de paus (relativo à imagem 9L3).

Na categoria ferramentas perigosas, os objetos utilizados nas imagens (martelo/prego, faca e serrote) foram identificados como principais fatores de risco, associados, muitas vezes, à possibilidade de acidente ou lesão.

No que diz respeito à categoria elementos perigosos, a possibilidade de acidente surge, mais uma vez, como um dos fatores mais mencionados,

bem como o fogo e as características do meio envolvente (e.g. força do mar, rochas, piso escorregadio).

Dentro da categoria altura elevada, os elementos de risco mais referidos passaram pela altura atingida, pela possibilidade de acidente ou lesão e pelas características do meio (e.g. estrutura da árvore, ramos finos).

Por último, na categoria desaparecer/perder-se, a ausência de supervisão é definida pelas educadoras como sendo o principal fator de risco, seguindo-se, em paralelo, a possibilidade de acidente e as características do meio.

A partir da análise dos elementos de risco identificados, podemos considerar que existe uma concordância entre as dimensões de risco previstas por Sandseter (2007, 2009a) e as imagens utilizadas neste estudo, sendo possível colocar a hipótese de que estas são bons exemplos de situações de brincar arriscado. Ainda, consideramos pertinente destacar o acentuado ênfase dado à possibilidade de acidente ou lesão, presente em todas as categorias. Tal como já vinha a ser revelado, de forma implícita, nos excertos das entrevistas apresentados até ao momento, 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.

2.3.5 Perspetivas acerca da competência da criança para avaliar o risco

No processo de avaliação das situações de brincar arriscado, a conceção que se tem de criança exerce uma influência significativa no modo como o adulto pondera a sua ação. Neste sentido, podemos considerar que o reconhecimento da criança como competente para lidar com os desafios irá fomentar práticas promotoras de autonomia e de crescente capacitação, que permitirão a expansão do seu conhecimento, confiança e autoestima.

Entre as educadoras entrevistadas, a competência da criança para avaliar o risco presente em algumas situações foi reconhecida pela maioria das profissionais (apenas uma educadora considerou perentoriamente que as crianças não são capazes de avaliar o risco), salvaguardando-se a possibilidade desta capacidade variar em função do tipo de situação (e.g.

familiaridade) ou da criança envolvida (e.g. nível de desenvolvimento, competências, idade).

Eu defendo que as crianças são competentes e que devem ser estimuladas a uma capacidade de observação e de reflexão sobre as coisas (Maria João, imagem 16P1 – Elementos perigosos).

De acordo com a conceção que têm das suas capacidades adequam os desafios que assumem (Rita, perguntas gerais).

A questão da maturidade é muito importante. Por uma questão de maturidade há riscos que eles não conseguem medir. Mas outros conseguem (Mafalda, perguntas gerais).

Segundo as educadoras, esta competência é percebida através da atitude, do olhar e das verbalizações da criança, quando relata ou vivencia uma experiência de desafio. Para as educadoras, a avaliação do risco pode ser feita com base na experiência pessoal, nos sentimentos que a situação despoleta (e.g. medo) ou nos alertas que são emitidos pelo adulto.

De acordo com o conhecimento ou experiência que eles têm, vão começando a calcular o risco. Quando uma coisa é novidade podem não perceber até que ponto podem ir (Amélia, perguntas gerais).

Algumas conseguem se já tiverem sido alertadas para tal. Mas há crianças que não têm consciência do risco se não forem alertadas (Anabela, perguntas gerais).

Se lhes mostrar as imagens eles vão reconhecer risco, principalmente em relação àquelas para as quais já foram alertados ou com as quais já tiveram experiências dissuasoras (Rita, perguntas gerais).

A partir dos excertos selecionados, será pertinente refletir em torno da ênfase dada à avaliação do risco através dos alertas dos adultos. Reconhecendo que em determinadas situações o conhecimento e experiência da criança pode não permitir que esta possua as melhores condições para avaliar a situação, torna-se igualmente possível colocar a hipótese de que os alertas dos adultos, focados nos perigos e nos acidentes, possam conduzir ao evitamento das situações devido ao medo gerado na criança, sem que esta chegue a ponderar as suas próprias capacidades para perceber se é ou não capaz de enfrentar o desafio.

Refletindo também em torno de dimensões já apresentadas, relacionadas com a importância dada à presença do adulto nas situações de risco, alertando e modificando a situação (e.g. o adulto é que mexe no fogo e a criança apenas vê), podemos considerar que existe alguma ambiguidade nas opiniões partilhadas. Se a criança é capaz de avaliar o risco em determinadas situações, a intervenção do adulto não deveria ser tão essencial como parece ser e não deveria ser tão difícil para as educadoras permitirem algumas das experiências de brincar arriscado retratadas nas imagens, sem ser necessário fazer modificações que, por vezes, eliminam totalmente o risco.

2.3.6 Influência do risco no desenvolvimento e nas aprendizagens

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar definem três grandes áreas de conteúdo (formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo) que abrangem temas centrais a trabalhar com crianças pequenas. Estas áreas, pela sua forte articulação e abrangência, revelam-se úteis para analisar as opiniões das educadoras em relação à influência do brincar arriscado no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dentro da área da formação pessoal e social, as educadoras referiram que as experiências que envolviam altura, o uso de ferramentas, a velocidade e a possibilidade de desaparecer promoviam a autonomia das crianças e forneciam um importante sentimento de liberdade. Através destas experiências era também possível desenvolver a autoestima e a confiança, pois é lhes dada a possibilidade de testarem competências e aprendizagens, resolverem problemas e tomarem decisões.

Andar de pé envolve a descoberta, a resolução de alguns problemas. Eles andam sentados e depois tentam muitas vezes andar de pé, para ver se conseguem (Catarina, categoria altura elevada).

Permite perceber e ter a consciência do perigo. São situações em que eles têm de aprender a lidar com o risco (Anabela, categoria altura elevada).

Acho que é importante para as crianças sentirem que nós temos confiança nelas para lhes darmos mais autonomia, mais autoconfiança, mais capacidade de interagirem com outras crianças

de uma forma mais livre, sem estarem controladas (Edite, categoria possibilidade de desaparecer).

Nas palavras de Edite está presente outra ideia importante, relacionada com a interação entre pares. Na reflexão em torno dos ganhos para o desenvolvimento, algumas educadoras referiram que as experiências que envolvem o jogo de luta e perseguição, a velocidade e altura elevadas e a possibilidade de desaparecer criam oportunidades para a cooperação entre pares, para o treino de competências de liderança e para a partilha de experiências e sentimentos que fomentam as amizades.

Parecendo que não, isto é uma boa forma de trabalhar em equipa. Quase que tem de ser uma dança em que têm de interagir os dois para dramatizar a luta entre cavaleiros, sem se magoarem um ao outro. (Rita, categoria jogo de luta e perseguição).

Mas também já percebi que em muitas situações se desenvolvem atitudes de cooperação. Interação muito entre eles para perceber como é que podem resolver o problema (Maria João, categoria possibilidade de desaparecer).

Ainda, a possibilidade de contactar com a natureza é identificada como uma importante vantagem destas experiências (e.g. contacto com elementos perigosos), considerando-se que nos meios naturais podem surgir aprendizagens diversas, que influenciam o modo como a criança percebe o mundo que a rodeia.

Penso que os vai ajudar a tornarem-se cidadãos mais conscientes. O contacto com a natureza é muito importante (Edite, categoria elementos perigosos).

Também podemos pensar que influencia a autoestima e até o desenvolvimento da personalidade, pois uma criança que tenha este tipo de experiências vai aprender a gostar e a aproveitar estes contextos (Rita, categoria elementos perigosos).

Por sua vez, no âmbito da expressão e comunicação, foram também destacadas potencialidades do brincar arriscado, dando-se especial ênfase ao desenvolvimento da expressão motora. Com efeito, em todas as categorias de risco os ganhos motores foram realçados, especificando-se o contributo destas experiências no desenvolvimento de competências relacionadas com o

equilíbrio, destreza e agilidade (e.g. velocidade e altura), com a coordenação oculo-manual (e.g. ferramentas), com o conhecimento do corpo (e.g. jogo de luta e perseguição) e com a orientação espacial (e.g. possibilidade de desaparecer). Além disso, a possibilidade de desenvolver a matemática e a literacia através do brincar de risco foi também referido por duas educadoras.

O contacto com a natureza e com situações diferentes desenvolvem a motricidade de uma forma específica, com a qual muitas vezes não temos contacto (Maria João, categoria altura).

Envolvem a motricidade fina (saber pegar, saber que temos de rodar para a esquerda ou para a direita para apertar o parafuso) e o conhecimento em relação aos objetos (Júlia, categoria ferramentas).

A área motora, o relacionamento com o outro, a negociação do espaço de cada um, a quantidade de força que aplicam (Rita, categoria jogo de luta e perseguição).

As aprendizagens relacionadas com o conhecimento do mundo foram também mencionadas pela maioria das educadoras, sobretudo nas categorias ‘elementos perigosos’, ‘ferramentas perigosas’ e ‘possibilidade de desaparecer’. O impacto destas experiências na promoção da curiosidade, criatividade e imaginação das crianças foi realçado, considerando-se que o contacto com espaços ou situações interessantes impulsiona a criança a colocar questões e a participar na construção do seu próprio conhecimento. Ainda, a descoberta de novos contextos permite explorar processos relacionados com a ciência (e.g. química, física) e com a natureza (e.g. fauna e flora).

As ciências (que objetos flutuam e quais é que não flutuam, as medidas), as noções ecológicas, como a separação do lixo e a necessidade de preservar o ambiente (Júlia, categoria elementos perigosos).

Acho que estas situações envolvem uma série de conhecimentos que a criança, ao experienciar, adquire. Como é que o fogo apareceu, como é que começou e para que serve (Luísa, categoria elementos perigosos).

É a construção do mundo da própria criança, envolvendo competências de criatividade, autonomia e de segurança. As crianças têm de ter esconderijos, em que fazem partilhas e vivências. Mas sinto-me limitada por ser uma educadora que não permite coisas em espaços que eu não conheça (Maria João, categoria possibilidade de desaparecer).

O sentimento partilhado por Maria João no excerto acima descrito, faz emergir uma reflexão importante. Apesar da maioria das educadoras reconhecer a influência positiva das experiências de brincar arriscado no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, nem todas permitem essas vivências. Por outro lado, o reconhecimento de ganhos para o desenvolvimento não foi comum a todas as educadoras entrevistadas, surgindo posições reveladoras de alguma inflexibilidade relativamente às suas assunções de base. Para concretizar melhor este aspeto, leiam-se os excertos que se seguem.

I: Estas experiências que envolvem velocidade podem ter influência no desenvolvimento? A velocidade permite alguma aprendizagem por parte da criança?

Pois, não sei (Mariana, categoria velocidade elevada).

É natural deles. É mais uma interação que eles têm uns com os outros. Aprender não aprendem grande coisa, mas é intrínseco nelas (Amélia, categoria jogo de luta e perseguição).

I: Se aprendem com as ferramentas de brincar qual a sua utilidade, também podem aprender com as verdadeiras. Ou não?

Claro que sim. Mas não devem (Olga, categoria ferramentas perigosas).

I: As experiências que envolvem altura podem influenciar o desenvolvimento da criança?

Não me parece (Olga, categoria ferramentas perigosas).

Tal como já foi discutido nos pontos 2.3.1 e 2.3.2 (Parte 2), parece existir alguma incongruência entre as práticas e os argumentos apresentados. Na parte final deste trabalho debruçar-nos-emos sobre este aspeto, enunciando possíveis estratégias para minimizar esta dissonância, facilitar a aceitação e valorização do risco no brincar e expandir a vivência destas experiências nos contextos de infância.

2.4 Considerações acerca do instrumento e do processo de investigação

A construção de um instrumento de avaliação qualitativa acarreta dificuldades que são difíceis de transpor. A utilização da entrevista como método preferencial traz consigo a possibilidade do entrevistador influenciar as respostas do participante ou de distorcer a análise dos dados em função da sua própria perspectiva sobre o fenómeno (Guba & Lincoln, 1981; Coutinho, 2011). Neste sentido, teria sido útil incorporar no estudo outro entrevistador, com o qual fosse possível discutir o modo de condução da entrevista e os dados obtidos. Para aumentar a credibilidade dos dados teria sido também interessante devolver a informação recolhida às educadoras, com vista a perceber se estas consideravam que as interpretações feitas pela investigadora refletiam as suas experiências e opiniões (Coutinho, 2011). No entanto, estas medidas não se revelaram possíveis de concretizar, atendendo aos limites de tempo e às circunstâncias em que decorreu o presente estudo.

Numa outra perspectiva, é igualmente possível apontar vantagens à utilização da entrevista. Sendo o brincar arriscado uma temática pouco explorada em Portugal, revelou-se útil disponibilizar um modelo flexível para que as educadoras pudessem partilhar as suas opiniões e a entrevistadora tivesse a possibilidade de colocar dúvidas e esclarecer questões.

Em relação ao conteúdo do instrumento, é pertinente enfatizar a natureza exploratória e inacabada que este possui. Tal como já foi dito anteriormente, as imagens parecem retratar as categorias de brincar arriscado de Sandseter (2007; 2009a), ainda que seja possível considerar que algumas situações estão demasiado distantes do contexto pré-escolar português (e.g. uso de ferramentas). As áreas exploradas parecem cobrir dimensões importantes, que são referidas na literatura, sendo que a natureza semiestruturada do guião permite especificar ou introduzir outras dimensões, em função dos objetivos do estudo. Consideramos útil pedir exemplos concretos de situações vividas pelos educadores (e.g. quando estes dizem que criam desafios às crianças, de que é que estamos a falar?), no sentido de melhor compreender os fenómenos em estudo.

Conclusões e pistas para a intervenção

A investigação realizada permitiu explorar uma área pouco desenvolvida no contexto português, suscitando a reflexão em torno de questões que podem ser pertinentes para orientar, avaliar e melhorar as ofertas educativas nos contextos de educação pré-escolar. Sem almejar a generalização dos dados apresentados, gostaríamos de salientar algumas ideias que emergiram da análise das entrevistas e que se podem revelar pertinentes para compreender a temática do risco no brincar.

Muitas das situações apresentadas pela investigadora foram percebidas como experiências que envolviam níveis elevados de risco, face às quais as educadoras teriam dificuldade em permitir ou fornecer às crianças. Em alguns casos, foi até referido que nunca se tinha pensado na possibilidade de realizar determinadas experiências, percebendo-se algumas situações com uma conotação extremamente negativa. Neste sentido, lembramos uma educadora que descreveu a ausência de supervisão como uma situação de negligência (Rita, imagem 14D2 – Possibilidade de desaparecer), considerando ser muito grave deixar uma criança sozinha. Ora, se atendermos aos dados obtidos noutras investigações em torno do brincar arriscado, podemos perceber que esta atitude nem sempre é adotada pelos educadores ou outros profissionais que trabalham em contextos de infância, verificando-se que um grande número de experiências de desafio ocorre quando os adultos não estão a ver, sendo dado espaço às crianças para que circulem livremente, se confrontem com problemas a resolver e vivam experiências de brincar arriscado (Sandseter, 2009c; 2009d).

No entanto, não descuramos o papel do educador nem defendemos as experiências de risco numa perspetiva *laissez faire*, simplista ou inflexível. A presença do adulto, tão defendida pelas entrevistadas é, de facto, muito importante. Em contextos educativos e culturais tão diferentes do nosso (e.g. Noruega), não deixa de ser valorizada a supervisão, particularmente nas situações relacionadas com o uso de ferramentas e com o contacto com elementos perigosos (Sandseter, 2009c). O papel e presença dos educadores também se impõem na preparação para as experiências novas com risco implícito.

A interpretação do risco, entre as educadoras entrevistadas, parece estar muito presa às possíveis consequências negativas que podem advir.

Apesar dos acidentes poderem surgir em qualquer circunstância, a presença de elementos conotados, por si só, como “perigosos”, suscita elevados níveis de ansiedade e medo, que prejudicam as interações no exterior. Neste sentido, apesar de serem reconhecidos possíveis ganhos através das experiências de risco, estes não se consubstanciam como argumento suficientemente forte para conduzir a atitudes de aceitação e promoção de experiências de desafio por parte de algumas educadoras. À semelhança daquilo que Tovey (2010) encontrou no seu estudo, podemos considerar que existe um conflito entre aquilo que as educadoras consideram que é importante para as crianças e as suas próprias angústias e receios, optando mais vezes por impedir ou restringir a brincadeira devido à possibilidade de lesão.

Nesta linha de pensamento, importa realçar que não é possível abolir todas as fontes de perigo, sendo importante fornecer oportunidades para experimentar o risco dentro de um ambiente controlado e familiar. A tentativa de tornar os espaços tão seguros quanto possível empobrece o brincar e, de acordo com Tovey (2010), pode potenciar um maior número de conflitos entre os adultos e as crianças que, na busca por aventuras, corrompem as regras e arriscam comportamentos proibidos. Tal como já foi referido na análise dos dados, importa pensar no espaço exterior tomando a perspetiva da criança e observando os seus comportamentos durante o brincar (Smith, 1998). Retirar os paus, as pedras, a água, os desníveis, pode diminuir o risco, mas reduz a possibilidade de viver experiências ricas, que garantam a aquisição de estratégias e competências de resolução de problemas úteis noutras fases da vida.

Ainda, a discussão em torno das perceções de risco não pode ignorar a importância e influência da cultura. A conceção de criança como ser vulnerável e dependente, apesar de extravasar fronteiras políticas e territoriais é interpretada e aplicada de uma forma muito distinta nas várias culturas. A dificuldade visível de “praticar” o risco nos contextos de infância portuguesas não pode ser interpretada de forma excessivamente crítica, uma vez que a desvalorização destas experiências ultrapassa o espaço do jardim-de-infância e envolve toda uma cultura, mentalidades, valores e mesmo interesses socioeconómicos.

Todavia, também não se revela produtivo pensar de modo derrotista, considerando que não é possível transformar ou melhorar as práticas nestes contextos. Não é desejável, nem possível, copiar para os contextos portugueses os modelos noruegueses ou dinamarqueses, mas parece ser plausível apostar na construção de uma abordagem portuguesa que, compreendendo e integrando as características da nossa sociedade, introduza o risco como uma componente essencial a desenvolver nos contextos de infância. Neste sentido, importa apostar na valorização do exterior enquanto espaço privilegiado para brincar e viver o risco, trabalhando esta temática na formação inicial e contínua de educadores. Nos contextos de infância é também necessário discutir as questões do risco, levando os profissionais a questionarem hábitos e rotinas enraizadas. Segundo Tovey (2010), a partilha de uma compreensão comum acerca do valor do risco entre a equipa de trabalho leva a que os educadores se sintam menos ansiosos e inseguros nas suas práticas. Nas entrevistas realizadas, entre educadoras pertencentes à mesma instituição, foi possível detetar posições muito distintas, sendo possível colocar a hipótese de que seria benéfico, para uma atuação concertada e promotora de desenvolvimento, discutir entre pares os diferentes argumentos, opiniões e perspetivas. O instrumento criado pode dar um contributo importante no processo de discussão e reflexão acerca do brincar arriscado, permitindo que através das questões colocadas os respondentes explorem as suas perceções de risco. A existência de medos, dúvidas e preocupações face ao brincar arriscado é compreensível e natural, sendo por isso importante estimular o trabalho em equipa e promover a partilha de uma rede de conhecimentos, que apoie e sustente a ação dos educadores.

Apesar de não ter sido muito enfatizado durante as entrevistas, outro aspeto que despoletou a insegurança nas educadoras prende-se com a possibilidade dos pais não aceitarem determinadas experiências e poderem colocar problemas às educadoras ou à instituição. Neste sentido, importa encarar os pais não como obstáculos na promoção de experiências de desafio e aventura, mas antes como importantes aliados. Para que tal seja possível, é necessário que o educador e a respetiva instituição revelem segurança, conhecimento e valorização dos ganhos do brincar arriscado, explicando aos

pais que, apesar da incontornável possibilidade de acidente em qualquer situação, as experiências de desafio trazem também consequências positivas.

Em futuras investigações seria interessante averiguar quais as perceções dos pais e das crianças portuguesas em relação ao risco no brincar, uma vez que a educação pré-escolar não pode ser pensada sem os seus contributos. Por outro lado, pode também ser interessante a realização de investigações internacionais, em que se aplique o instrumento construído a outros profissionais de infância (e.g. noruegueses, dinamarqueses), cujas práticas valorizam o brincar no exterior e a vivência de experiências de risco.

Na conjuntura social, económica e política que atravessamos, é cada vez mais proclamada a necessidade de se ser inovador, criativo, empreendedor, ousado e competente para lidar com o risco e com a incerteza que paira sobre o futuro. Assumindo que estas competências não se adquirem só na vida adulta, gostaríamos que este estudo servisse como contributo para futuras investigações e instigasse à reflexão e ao questionamento de todos aqueles que têm influência nas experiências da infância.

Referências Bibliográficas

- Adams, J. (2002). *Risk*. London: Routledge.
- Apter, M. J. (2007). *Danger: our quest for excitement*. Oxford: Oneworld.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por Portugal em 1990.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds – Risks, benefits and choices* (Vol. 426/2002). London: Health and Safety Executive (HSE).
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 1-19. doi: 10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x
- Conselho Nacional de Educação (Relatores A.P. Carvalho & R. Vargas) (2011). Recomendação nº5/2011 – Educação para o Risco. Diário da República, 2ª série – Nº 202 – 20 de Outubro de 2011. Ministério da Educação e Ciência.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Journal*, 29(2), 111-117.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97.
- Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Princípia.

- Green, J., & Hart, L. (1998). Children's view of accident risks and prevention: a qualitative study. *Injury Prevention*, 4, 14-21.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: a functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29-37.
- Jarvis, P. (2010). 'Born to play': The biocultural roots of rough and tumble play, and its impact upon young children's learning and development. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 61-77). London: Sage Publications Ltd.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behaviour: implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, 14 (2), 141-154. doi: 10.1080/09669760600661427
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. doi: 10.1080/1350293X.2010.525949
- Little, H., & Wyver, S. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 297-313. doi: 10.1080/09669760.2010.531600
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. doi: 10.1080/1350293X.2011.548959
- Maldonado, J., Pereira, T., Fernandes, R., & Carvalho, M. (2009). Distribuição da pressão arterial em crianças e adolescentes saudáveis:

- dados do registo da Aveleira [98]. *Revista Portuguesa de Cardiologia*, 28(11), 1233-1244.
- Marques, A. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 24-30.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, A., Santos, O., Araújo, J., Ramos, E., Alarcão, V., Lopes, C., Carreira, M., & Galvão-Teles, A. (2010). Prevalência da obesidade infant-juvenil e perímetros da cintura em Portugal: resultados EPOBIA. Comunicação apresentada no 14º Congresso Português de Obesidade, no Porto, Portugal. Retirado de http://www.onocop.pt/site/artigos_onocop.html.
- Morrongiello, B., & Matheis, S. (2004). Determinants of children's risk-taking in different social-situations contexts: the role of cognitions and emotions in predicting children's decisions. *Applied Developmental Psychology*, 25, 303-326. doi: 10.1016/j.appdev.2004.04.003
- Morrongiello, B., & Sedore, L. (2005). The influence of child attributes and social-situation context on school-age children's risk taking behaviors that can lead to injury. *Applied Developmental Psychology*, 26, 347-361. doi: 10.1016/j.appdev.2005.02.003
- Neri de Souza, F., Costa, A., & Moreira, A. (2011). Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio ao software WebQDA. *EduSer – Revista de educação*, 3(1), 19-30.
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.

- New, R., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2). Retirado de <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/new.html>.
- Norma Portuguesa - NP EN 1176-1 (2010). Equipamentos e superfícies para espaços de jogo e recreio. Parte 1: requisitos de segurança e métodos de ensaio gerais. Caparica: Instituto Português da Qualidade.
- Prosser, J., & Schwartz, D. (1998). Photographs within the sociological research process. In J. Prosser (Ed.), *Image-based research* (pp. 115-130). London: Falmer Press.
- Sandseter, E. (2007). Categorizing risky play - how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. doi: 10.1080/13502930701321733
- Sandseter, E. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21. doi: 10.1080/14729670802702762
- Sandseter, E. (2009b). Children's expression of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-105. doi: 10.2304/ciec.2009.10.2.92
- Sandseter, E. (2009c). Risky play and risk management in norwegian preschools – a qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, 13(1), 1-12.
- Sandseter, E. (2009d). Affordances for risky play in preschool - the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446.
- Sandseter, E. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. Tese de doutoramento não publicada, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: on playground and beyond*. New York: State University of New York Press.

- Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a center. *European Early Childhood Research Journal*, 10(1), 29 - 38. doi: 10.1080/13502930285208821
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23 (1), 35 - 43. doi: 10.1080/0957514032000045573
- Storli, R., & Hagen, T. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445-456. doi: 10.1080/1350293X.2010.525923
- Thigpen, B. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero to three*, 28(1), 19-23.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Tovey, H. (2010). Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 79-94). London: Sage Publications Ltd.
- Tovey, H. (2011). Achieving the balance. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37 (3), 258-271.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & place*, 12 (4), 383-393.

- Vygotsky, L. S. (1976, orig. 1966). Play and its role in the mental development of the child. In Bruner, J., Jolly, A. & Sylva, C. (Eds.). *Play – its role in development and evolution*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Waller, T. (2011). Adults are essential. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- White, J. (2011). Capturing the difference. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Bundy, A., Ragen, J., & Sandseter, E. B. H. (2010). *Safe outdoor play for young children: Paradoxes and consequences*. Comunicação apresentada no AARE 2010 International Education Research Conference, University of Melbourne, Austrália.

Anexos

Lista de Anexos

Anexo I – Guião da entrevista

Anexo II – Imagens e legendas de brincar arriscado

Anexo III – Escala de avaliação das imagens de brincar arriscado

Anexo IV – Fatores de risco identificados nas imagens de brincar arriscado

Anexo I - Guião de Entrevista

Apesar destas terem sido as questões que organizaram a discussão, a sua apresentação nem sempre seguiu a ordem descrita e quando se revelou pertinente foram introduzidas outras perguntas, procurando-se obter informações mais claras e fiéis acerca das perceções de risco.

Avaliação das imagens

1. Acha que a situação retratada nesta imagem envolve risco?
2. Por favor, registre na folha como é que avalia esta imagem tendo em conta o nível de risco (de 0 a 4, sendo 4 um risco elevado/perigo e 0 nada arriscado).
3. Na imagem, qual é o elemento que considera que envolve maior risco?
4. Quais os fatores que podem ser introduzidos de forma a aumentar ou diminuir o risco?
5. Enquanto educadora permitiria que uma criança vivesse esta situação? Porquê? Como é que imagina o seu comportamento nesta situação?
6. As experiências que envolvem a dimensão em análise (altura elevada, velocidade elevada, ferramentas perigosas, possibilidade de desaparecer ou deixar de ser visto e contacto com elementos perigoso) podem ter influência nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança? **(Questão apresentada apenas uma vez por categoria.)**

Perguntas Gerais

7. Incentiva a criança a assumir riscos/desafios no seu dia-a-dia (se necessário pedir exemplos para perceber o que é risco para as educadoras e comparar com as respostas dadas anteriormente)?
8. Espera para ver se a criança consegue gerir os desafios sozinha, antes de se envolver?
9. Considera que as crianças são capazes de avaliar o risco presente em algumas situações (remeter para as imagens)?

Anexo II - Imagens e legendas de brincar arriscado

Altura Elevada



Imagem 1A1 – A criança salta de uma árvore com cerca de 1,5 metros de altura.



Imagem 2A2 - A criança anda de balanço, em pé, atingindo uma altura de cerca de 2 metros.



Imagem 3A3 - Uma criança trepa a uma árvore com cerca de 3 metros de altura, sendo ajudada por outra criança.

Velocidade Elevada



Imagem 4V1 - O menino está a correr muito rápido sobre um piso molhado.



Imagem 5V2 - A criança brinca no balanço atingindo uma velocidade muito acentuada. À sua volta outras crianças estão a brincar.



Imagem 6V3 - A menina anda de bicicleta sem rodinhas e vai a uma velocidade elevada.

Jogo de luta e perseguição



Imagem 7L1 - Duas meninas brincam num trampolim, onde caem várias vezes uma sobre a outra.



Imagem 8L2 - Duas crianças pequenas brincam de forma mais agitada, atirando-se uma para cima da outra.



Imagem 9L3 - Este rapaz brinca à luta com outra criança, utilizando paus.

Ferramentas Perigosas



Imagem 10F1 - Duas crianças estão a brincar com serrotes, tentando cortar uma tábua de madeira.



Imagem 11F2 - A criança está a brincar com ferramentas de construção. Martela o prego numa tábua de madeira.



Imagem 12F3 - O rapaz usa uma faca para afiar o pau.

Possibilidade de desaparecer/perder-se ou deixar de ser visto



Imagem 13D1 - As crianças foram explorar o espaço sozinhas, afastando-se do espaço de supervisão do adulto.



Imagem 14D2 - O menino está a brincar na floresta, num espaço que não lhe é familiar, sem supervisão.



Imagem 15D3 - O rapaz está escondido no meio dos arbustos e os adultos não o conseguem ver.

Elementos Perigosos



Imagem 16P1 - O menino caminha perto de quedas de água com uma corrente forte.



Imagem 17P2 - O menino brinca com o fogo.



Imagem 18P3 - A criança brinca na zona de rebentação das ondas.

Anexo III - Escala de Avaliação do risco (exemplo)

Nome:.....

Data:.././...

Idade:.....

Anos de serviço:.....

Idade das crianças:.....

Nº de crianças:.....

Contexto Institucional: Meio Rural/Urano; Agrupamento, IPSS ou outro.....

O documento apresentado continha uma escala de resposta para cada imagem (18), do seguinte modo:

1. A criança anda de baloiço, em pé, atingindo uma altura de cerca de 2 metros.

0	1	2	3	4
Sem risco	Pouco Risco	Algum Risco	Muito Risco	Risco Elevado/Perigo

2. A criança brinca na zona de rebentação das ondas.

0	1	2	3	4
Sem risco	Pouco Risco	Algum Risco	Muito Risco	Risco Elevado/Perigo

3. O menino está a correr muito rápido sobre um piso molhado.

0	1	2	3	4
Sem risco	Pouco Risco	Algum Risco	Muito Risco	Risco Elevado/Perigo

4. Etc.

Anexo IV – Fatores de risco identificados nas imagens de brincar arriscado

Quadro 6

Fatores de risco associados às imagens da categoria 'velocidade elevada' (frequência de respostas)

Velocidade Elevada					
	Acidente/Lesão	Número de crianças	Velocidade	Postura/Movimento	Meio envolvente
Imagem 4V1	8	0	0	1	7
Imagem 5V2	3	8	9	0	0
Imagem 6V3	7	0	8	0	5
Total	18	8	17	1	12

Quadro 7

Fatores de risco associados às imagens da categoria 'jogo de luta e perseguição' (frequência de respostas)

Jogo de luta e perseguição					
	Acidente/Lesão	Postura/Movimento	Meio envolvente	Número de crianças	Paus
Imagem 7L1	8	3	7	3	0
Imagem 8L2	10	7	0	0	0
Imagem 9L3	6	2	0	0	11
Total	24	12	7	3	11

Quadro 8

Fatores de risco associados às imagens da categoria 'ferramentas perigosas' (frequência de respostas)

Ferramentas Perigosas						
	Acidente/Lesão	Martelo/Prego	Ausência de supervisão	Paus	Serrote	Faca
Imagem 10F1	2	0	0	0	12	0
Imagem 11F2	4	10	1	0	0	0
Imagem 12F3	2	0	0	1	0	12
Total	8	10	1	1	12	12

Quadro 9

Fatores de risco associados às imagens da categoria 'elementos perigosos' (frequência de respostas)

	Elementos Perigosos				
	Acidente/Lesão	Ausência de supervisão	Fogo	Meio envolvente	Paus
Imagem 16P1	5	0	0	13	0
Imagem 17P2	1	0	10	1	2
Imagem 18P3	5	1	0	10	0
Total	11	1	10	24	2

Quadro 10

Fatores de risco associados às imagens da categoria 'altura elevada' (frequência de respostas)

	Altura Elevada					
	Número de crianças	Meio envolvente	Postura/Movimento	Altura	Velocidade	Acidente/Lesão
Imagem 3A3	1	5	0	9	0	3
Imagem 2A2	0	1	7	8	4	1
Imagem 1A1	0	3	1	7	0	6
Total	1	9	8	24	4	10

Quadro 11

Fatores de risco associados às imagens da categoria 'possibilidade de desaparecer/perder-se ou deixar de ser vista' (frequência de respostas)

	Possibilidade de desaparecer/perder-se/deixar de ser vista			
	Acidente/Lesão	Ausência de supervisão	Meio envolvente	Desaparecer/Perder-se
Imagem 13D1	2	10	2	1
Imagem 14D2	1	10	2	4
Imagem 15D3	5	8	4	1
Total	8	28	8	6