



CAPÍTULO 16

BRINCAR, RISCO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA NATUREZA: UM ESTUDO COM FAMÍLIAS E UM EDUCADOR DE INFÂNCIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2531525131016>

Maria José da Graça Figueiredo de Jesus Carvalho

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Leiria, Portugal

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)
Leiria, Portugal
ID ORCID: 0000-0003-3946-4374

Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Aveiro, Portugal
ID ORCID: 0000-0002-4055-5970

Data de submissão: 12/12/2025

RESUMO: O presente capítulo reflete os resultados obtidos de um estudo realizado no âmbito de um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Compreender as perspetivas das famílias e de um Educador de Infância relativamente ao brincar arriscado no Jardim de Infância (JI) foi o principal objetivo. O referido estudo integrou-se num percurso formativo que envolveu quatro práticas pedagógicas analisadas de modo reflexivo das quais emergiu a necessidade de aprofundar a temática do brincar arriscado. Os resultados obtidos revelaram uma forte consonância entre as conceções referidas pelo educador face às perspetivas manifestadas pelas famílias, ressaltando a clara comunicação, transparente e empática voltada para a aceitação e valorização do brincar arriscado. Os dados obtidos permitiram reconhecer a presença de princípios partilhados entre a escola e a família o que evidentemente favoreceu a promoção de oportunidades de brincadeiras seguras, confiantes e livres para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar arriscado, Natureza; Desenvolvimento; Experiência Educativa; Jardim de Infância; Crianças.

PLAY, RISK AND EDUCATIONAL PRACTICES IN NATURE: A STUDY WITH FAMILIES AND AN EARLY CHILDHOOD EDUCATOR IN PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT: This article presents the results of a study carried out within a Master's program in Early Childhood Education and Primary Education. The main objective was to understand the perspectives of families and an early childhood educator regarding risky play in the kindergarten context. The study formed part of a training trajectory that included four pedagogical practice experiences analyzed reflectively, from which the need to further explore the topic of risky play emerged. The findings revealed a strong alignment between the educator's views and the perspectives expressed by families, highlighting the importance of clear, transparent, and empathetic communication in fostering the acceptance and appreciation of risky play. The data collected made it possible to identify shared principles between school and family, which evidently contributed to promoting safe, confident, and free play opportunities for children.

KEYWORDS: Risky play; Nature; Development; Educational experience; Kindergarten; Children.

INTRODUÇÃO

O brincar tem, desde há muito, ocupado um lugar central no debate quanto aos seus benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A literatura evidencia que o brincar, tarefa movida única e exclusivamente pela criança, envolve naturalmente desafios e momentos de risco consciente indispensáveis a um desenvolvimento físico, social e emocional saudável (Neto, 2020). Contudo, de acordo com o autor supramencionado, observa-se uma redução dos momentos ao ar livre e das experiências de brincadeira autónoma, uma vez que, atualmente, as crianças estão a brincar cada vez menos e a demonstrar uma menor capacidade para lidar com situações de risco. O medo está cada vez mais presente e o brincar arriscado tem vindo a ser menos aceite. Esta mudança de paradigma por parte da sociedade é descrita por Migueis e Abrantes (2017), como consequência de uma desvalorização crescente do brincar enquanto experiência promotora do desenvolvimento infantil. Para além disso, uma desvalorização da sua função como forma de a criança interagir com o mundo e comunicar com o mesmo (citados em Sarmento et al., 2017). Neste cenário, tornou-se relevante compreender com os principais agentes do processo educativo, a forma como percecionam o brincar arriscado, particularmente nas suas manifestações de risco moderado. Acreditando na relevância da relação escola-família surgem questões na forma como esta comunicação estabelecida influencia as experiências de risco moderado em contexto educativo. O presente capítulo centra-se, assim, na análise das perspetivas do educador de infância e de um conjunto de famílias relativamente ao risco moderado no contexto educativo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A SINERGIA ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Brincar faz parte da natureza das crianças, sendo o mundo brincado por elas desenvolvido de múltiplas formas, manifestando-se através de um vasto conjunto de caricaturas e personificações (Sarmento et al., 2017). Este mundo repousa “(...) na memória adulta das infâncias de todos nós como tesouro de um tempo que foi só nosso e dos nossos companheiros de aventuras, vivido em grupos na natureza (...)” (p.35). Neto (2020), define o brincar como uma tarefa que é guiada pela motivação intrínseca da criança, correspondendo a um comportamento de escolha livre, movido única e exclusivamente pela criança, com propósitos claros, como o de explorar o ambiente, assumir riscos conscientes, de procura de aprendizagem e mobilizando persistência e imaginação. O autor enfatiza que a privação do brincar e da atividade física resulta num fraco desenvolvimento das áreas cerebrais, dificultando também uma edificação de um cérebro pró-social. Dessa forma, podem destacar-se os benefícios que esta ação representa para o desenvolvimento da infância, incluindo a integração espacial e contextual, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico, das habilidades lógico-matemáticas e da discriminação inter e intra sensorial. Para a criança, tal como refere o autor, brincar diz respeito a uma atividade de exploração que envolve tanto o corpo quanto a dimensão social, demonstrando curiosidade perante situações de risco controlado. A mobilização do corpo em sentido ao que é desconhecido, permite ao ser humano transformar a sua capacidade de compreender e explorar a informação de modo a descobrir o seu meio envolvente.

O brincar, portanto, representa uma ação essencial na defesa da capacidade de sobrevivência, mas também na estruturação do processo de desenvolvimento da infância. O mesmo ajuda a estimular o sentido de humor, a racionalizar a vida, a valorizar o lado complexo e subjetivo da vida, a aprender e resolver os problemas da vida e as incertezas da mesma, assim sendo, “o comportamento lúdico ensina-nos a adaptarmo-nos à evolução da Humanidade” (Neto, 2020, p.45). Assim, o brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança, para a sua aprendizagem e constitui um aspecto fundamental do corpo humano ao longo da vida.

DESPERTAR PARA A MAGIA DO BRINCAR NA NATUREZA

Nos momentos de brincadeira, em contextos naturais, as crianças têm a oportunidade de experienciar riscos moderados fundamentais para o seu crescimento. Hanscom (2018), evidencia que os estudos científicos e empíricos sobre o brincar ao ar livre, apontam para a ocorrência de comportamentos como frustrações, agressividade e sinais de ansiedade, sendo estes acentuados pelo excesso de exposição a ecrãs. Neto (2020) acrescenta e reforça a relevância da permanência das crianças nos

espaços exteriores, uma vez que, é nos espaços exteriores, que há contacto com a natureza, salientando os benefícios de se desafiarem sobre superfícies irregulares, diferentes tipos de vegetação, materiais soltos e estruturas passíveis de serem trepadas. Este é um espaço que permite o movimento, a exploração e a vivência de riscos moderados. Segundo Sobel (2020), é necessário adotar estratégias que assegurem a proteção sem eliminar os desafios naturais, reconhecendo recursos, interesses e estímulos inesperados que criem novas oportunidades de exploração como parte do processo de aprendizagem.

A SEGURANÇA DO RISCO MODERADO

Sobel (2020), enfatiza a importância de considerar comportamentos de risco que podem ser evitados ou estimulados pelo educador de infância. Neto (2020), observa alterações de comportamento das crianças ao longo das gerações, destacando que o medo tomou conta do brincar.

A percepção do risco, desempenha um lugar determinante na ação do educador de infância, sendo muitas vezes influenciada por vivências suas ou inseguranças transmitidas pelas famílias, do conhecimento das crianças. É importante compreender que a palavra “risco” apresenta múltiplos significados, sendo necessário esclarecer o contexto em que está a ser utilizada (Bilton et al., 2017). Little e Eager (2010), defendem que o risco surge em situações “que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido” (citados por Bilton et al., 2017, p.66). Diferente de perigo, que se refere a ações que podem causar ferimentos graves ou morte, o risco envolve incerteza, definido por Adams (2001), como “as used in everyday life as unquantifiable danger, hazard, exposure to mischance or peril” (citado em Sandseter, 2009, p.3). O autor, defende também a variabilidade e incerteza quanto à questão do risco, reconhecendo a existência de alguma subjetividade quanto à quantificação do risco. Boyesen (1997) e Teigen (2001), acrescentam que a percepção de risco envolve alguma subjetividade, isto é, “the subjective risk perception is how the individual him/herself evaluates the probability of something dangerous happening and how imminent the danger is perceived” (citado em Sandseter, 2009, p.4). Ellen Sandseter desempenhou um papel fundamental no estudo do brincar de risco identificando seis categorias identificadas por esta autora no que se refere ao brincar de cariz mais arriscado, que se apresentam na tabela 1 (Neto, 2020).

Categorias de risco	Ação
Brincar com grandes alturas	Trepar, saltar de superfícies fixas ou flexíveis, baloiçar em estruturas elevadas, ficar pendurado a uma altura elevada
Brincar a grandes velocidades	Velocidade elevada em colisão com algo ou alguém, baloiçar, escorregar, correr, andar de bicicleta ou skate
Brincar com ferramentas perigosas	Facas, serrotas, machados, martelos e cordas
Brincar a desaparecer, perder-se, deixar de ser visto	Perder-se sozinho, ir explorar o espaço sozinho, brincar sozinho em espaços não familiares
Brincar à luta e perseguição	Luta corpo a corpo ou com paus

Tabela 1 - Categorias de risco de Ellen Sandseter

Os comportamentos que representam maior risco ocorrem, segundo a autora, na sua maioria durante momentos de brincadeira livre, contrastando com brincadeira estruturada planeada pelo adulto. Nos momentos de brincadeira arriscada, caracterizadas por momentos em que existe risco de ferimentos, as crianças desenvolvem a sua capacidade de controlar e superar medos por meio de ações que representam desafios. A autora enfatiza “*Children can in many ways be described as being on a journey of discovery in the world, where they explore opportunities in the environment around them, develop and learn new things, and get to know themselves and what they are capable of. On this journey of discovery,*” (Sandseter, 2023, p.14).

Durante a descoberta do mundo, a criança enfrenta riscos, essa procura é motivada pela possibilidade de experiência de elevados níveis de estimulação positiva, que envolve sentimentos de orgulho, ansiedade, entusiasmo, medo. Apesar destes sentimentos serem contraditórios, eles estão na origem do fascínio pela vivência de momentos que incluem o mesmo, o que consequentemente fará com que as crianças persistam mais sobre essas ações, superando o medo e vivendo com entusiasmo, desafiando as suas capacidades (Apter 2007, citado em Bilton et al., 2017). Neto (2020), confirma ao afirmar que “brincar é, para a criança, uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir, movida pela curiosidade de colocar o seu corpo face a situações adversas de risco controlado” (p.43). Portanto, explicita que é no decorrer da infância que a criança tem a necessidade de testar os seus limites em relação ao seu próprio corpo e é através do brincar que o vai fazendo, “ensaiando progressivamente experiências novas e mais complexas quanto ao nível de risco, de acordo com o desenvolvimento da sua maturidade motora e cognitiva” (p.103). Sandseter (2023), nesta linha de pensamento, trás para reflexão um fator a considerar, a imprevisibilidade. Em termos de riscos, durante os momentos de brincadeira, existe também alguma imprevisibilidade o que trará consequências, referidas pela autora.

Play is a child's primary way of being. Although it exists in various forms throughout the life cycle, play is the arena where children explore opportunities in the environment around them and develop and learn new things. They get to know themselves and what they are capable of. An important element of play is unpredictability, and much of children's play is about crossing boundaries, stretching limits, trying new things, and putting themselves to the test (p.15).

As crianças desafiam o risco com muita facilidade, caso lhes seja dada permissão para isso. Os comportamentos de risco através do brincar permitem à criança ganhar maior segurança e autonomia e estão relacionados com a sobrevivência, o confronto com a adversidade, a capacidade adaptativa, a superação e os limites de diversas formas de ação. Brincar e ser ativo implica a existência de risco do corpo, para aperfeiçoar a aquisição de muitas habilidades (motoras, linguísticas, expressivas, gestuais, percetivas, decepcionais, afetivas e interativas) (Neto, 2020, p.103).

Através do desafio do risco, conseguem desenvolver diversas competências que lhes permitem enfrentar e controlar desafios e limites da vida futura. É assim fundamental compreender que a percepção do risco desenvolve-se ao longo dos anos, sendo possível observar esse entendimento em situações desafiadoras que surgem no decorrer da vida, tendo em conta a idade, cultura, situação geográfica em que o indivíduo se encontra.

BENEFÍCIOS DO BRINCAR ARRISCADO

Neto (2020), refere que os desafios advindos do brincar em situações de risco moderado permitem um “aperfeiçoamento do desenvolvimento motor, incentiva criatividade, a resolução de problemas, as habilidades sociais, a superação pessoal, os medos e frustrações” (p.10). O autor reflete acerca da importância de respeitar o direito à liberdade de escolha no que concerne ao movimento do corpo, compreendendo as capacidades de tomada de decisão, autoconfiança e avaliação do risco feita pela criança. Aceitar os riscos é compreender que joelhos esfolados ou pequenas escoriações na pele representam aspectos positivos para a criança. As autoras Bilton et al. (2017), confirmam a perspetiva do autor e acrescentam que através de práticas de risco moderado, a criança aprende a melhor lidar com o medo, sendo que passa a compreender as consequências dos seus atos, dotando-se de confiança para uma tomada de decisão mais consciente. A acrescentar, refere-se também a capacidade de aprender sobre os seus próprios limites, bem como, de fazer adaptações motoras nas ações em consequência do resultado das ações que envolvem o risco. É referido por Waite (2011), que a vivência de situações em que o risco está presente, permite que se expandam barreiras físicas, cognitivas e emocionais, num ambiente que é vigiado e de suporte, onde existe oportunidade de errar (citado em Bilton et al., 2017, p.70). A autora Hanscom (2018), ressalta para a importância de não limitar a ação da criança por medo, pois deste modo está a contribuir-se para um impedimento

do desenvolvimento físico, mas também cognitivo. Impedindo a criança de ser livre nos seus movimentos, contribui-se para que se tornem mais inseguras, sem oportunidade de se adaptarem às diversas situações, tornando-se mais desajeitadas e com maior probabilidade de se virem a magoar mais seriamente. É importante deixar as crianças experimentarem o risco gradual em detrimento de uma tentativa de fazer com que as mesmas fujam dos mesmos, mantendo-as numa redoma de segurança. Deste modo, cair de tempos a tempos e correr riscos razoáveis (subir às rochas, ir de bicicleta até à casa de amigos, brincar no escuro) vão beneficiar um desenvolvimento físico saudável. Quando é dada às crianças a oportunidade de correrem riscos, e até experimentar a sensação de caírem, vão aprender a fazer adaptações motoras necessárias, como transferir o peso do corpo numa bicicleta para deixar de cair ou pôr a mão à frente para proteger a cara durante a queda (Hanscom, 2018, p.126).

Gill (2010), apresenta os quatro principais tipos de argumentos reconhecidos no que diz respeito à defesa do risco na infância. Defende-se que os contactos com alguns tipos de risco permitem que a criança aprenda a gerir os mesmos. Em segundo lugar, é referido que muitas das crianças, provavelmente a maioria, beneficiam de uma predisposição para enfrentarem situações de risco, deste modo, caso não o experienciem leva-as a procurarem situações em que o risco seja ainda maior. De seguida, é proferido pelo autor a importância de reconhecer os efeitos secundários advindos das experiências de risco moderado. Quer isto dizer, que apesar de brincar na rua representar risco, é inegável que esses riscos são ultrapassados pelos benefícios que deles resultam para a saúde e desenvolvimento da criança. Por fim, o autor refere que o risco tem uma dimensão do tipo desenvolvimental, permitindo benefícios a longo prazo na forma como se lida com o mesmo. Deste modo, esta perspetiva justifica- se pelo facto que as crianças construirão a sua identidade através do confronto com circunstâncias que são consideradas adversas. Colmata afirmando que todos estes argumentos não são verdades incontestáveis, mas que têm um forte apelo, sendo apoiados pela evidência e opinião de diversos especialistas da área do desenvolvimento na infância.

LIMITES E REGRAS DE SEGURANÇA

A autora L'Ecuyer (2017), defende que está totalmente errado defender que não é necessário impor limites à ação da criança, uma vez que, é fundamental compreender que a mesma não se educa sozinha. Desse modo, é fundamental criar um espaço em que os limites estejam claramente estabelecidos. A ideia apresentada remete também para a relação que deverá existir entre o controlo do tipo de riscos apresentado como estimulação do desenvolvimento da criança. Uma vez que, há riscos que são demasiadamente grandes relativamente à idade das crianças, ou às suas capacidades,

é necessária a adequação quanto aos limites e presença de risco. Dentro dos limites, deverá existir também uma clara adequação quanto à preservação dos espaços, dos seres vivos, do bem-estar dos outros, que devem estar claramente definidas e ser compreendidas e respeitadas. Sanseter (2007), a respeito desta temática, refere a importância de os pais e responsáveis de educação reconhecerem a sua influência no que concerne aos fatores que promovem ou limitam as capacidades das crianças na sua própria busca por emoção, novas aventuras e desafios. No entanto, sendo cuidadores de crianças, devem compreender a importância de estabelecer limites, sem nunca esquecer de proporcionar a liberdade que é necessária a cada criança para que possam também explorar os seus próprios limites e descobrir o que é seguro e perigoso nos ambientes que frequentam no seu quotidiano. No que concerne às regras de segurança e conservação dos espaços, de modo a tornarem-se mais seguros, observamos que ao longo do tempo, os parques infantis foram ganhando maiores mecanismos de proteção, como utilização de borrachas. Neste caso específico, as borrachas já vieram a ser desmentidas como um mecanismo de proteção, uma vez que para além de atingirem altas temperaturas, podem causar graves queimaduras advindas da fricção. Gill (2010) refere, contudo, que os acidentes e ferimentos são normais e inevitáveis. Procurou passar a mensagem às entidades gestoras dos parques que encontrassem um equilíbrio entre os riscos e os benefícios, alertando para a importância de quem concebe os espaços definir objetivos concorrentes. O mesmo autor refere que não existem exigências, como regulamentos, que visem um conjunto de obrigações a cumprir nos espaços exteriores. Desse modo, os educadores não devem ter como principal objetivo apoiar o desenvolvimento das crianças, sem que as mesmas cheguem a ter um arranhão, pois dessa forma não vão incentivá-las a descobrirem o mundo que as rodeia.

A OBSESSÃO DA PROTEÇÃO POR PARTE DOS ADULTOS

O papel dos adultos e as suas conceções, ocupam um papel central no que diz respeito à aceitação do risco e à exposição das crianças ao mesmo. Nesse sentido, é referido por Neto (2020) que comportamentos de obsessiva proteção podem estar na origem de um conjunto de fatores. Por isso, o autor refere que o brincar é cada vez mais dirigido e estruturado, através da interação das famílias e profissionais de educação. Deste modo, “o medo institucionalizou-se e o brincar de risco tornou-se dificilmente aceite e não é promovido, apesar de todos terem a percepção de que essa forma de brincar apresenta muitas vantagens no desenvolvimento infantil” (p.110). O autor refere que, apesar de eventualmente as famílias terem tido experiências como brincar com cordas, aos polícias e ladrões, jogar às escondidas, jogar à bola, atualmente têm mais dificuldade em aceitar que os filhos se envolvam neste tipo de brincadeiras considerando-as perigosas e tendo medo de serem considerados negligentes ou

irresponsáveis por permitirem aos filhos a sua realização. Neste sentido, o medo do perigo que está associado a uma comunicação verbal e gestual dos parentes sobre situações que envolvem risco, contribui para que os seus filhos se tornem cada vez menos confiantes. Ainda Neto (2020), reflete acerca de dois mecanismos que podem vir a ser utilizados pelos pais e adultos, virar as costas e deixar a criança brincar em paz, respirar fundo, mantendo-se serenos e controlando os seus medos. Bilton et al. (2017), explicitam ainda a importância de os adultos e profissionais de educação garantirem que os seus níveis de ansiedade nestas situações não comprometem a experiência de risco das crianças. Apesar desta obsessão extrema, o autor ressalta para a importância dada pela criança à permanência do adulto enquanto brinca, que participem nas brincadeiras quando solicitados, que tenham a capacidade de esperar e que não proíbam situações de risco. Neste sentido, é fundamental que os adultos adotem uma postura otimista, que encorajem as crianças e que não sejam preconceituosos com alguns imprevistos que podem surgir, como sujar-se ou andar à chuva. Estas são situações referidas pelo autor, que demonstram alguns receios específicos que os adultos tentam que as crianças evitem por representarem riscos relativamente à saúde, por medo de constipações. Este aspeto, é também referido por Hanscom (2021), que refere que as crianças devem ser livres para se sujarem, uma vez que se ficarem sujos, ou numa hipótese de chegarem a colocar na boca lama, por exemplo, não faz mal.

Bilton et al. (2017), refletem acerca do papel dos adultos na planificação do brincar arriscado, referindo que a avaliação que o adulto faz do risco condiciona e influencia, de forma significativa, o tipo de experiências que poderá proporcionar às crianças. Por isso, é necessário que o adulto permita que a criança testar os seus limites e tomar decisões autonomamente relativamente ao que é ou não capaz de fazer, o que não invalida a participação do adulto em situações de desafio como observador e participante. Assim sendo, é extremamente importante que o adulto consiga realizar uma avaliação ponderada do risco, procurando compreender em que medida a sua intervenção irá condicionar e limitar as explorações, a aprendizagem e o desenvolvimento esperados/desejados das crianças.

Quanto aos contextos de educação de infância, também influenciados pelas perspetivas de familiares e vivências próprias de cada educador, Bilton et al. (2017), considera a influência de valores sociais e culturais na forma como é gerido e percecionado o risco. Neste sentido, Bento (2012), refere que existe uma dificuldade em aceitar o risco nos contextos de educação de infância sendo que, o risco deve ser interpretado com algum cuidado, compreendendo que desvalorizar estas experiências envolve diferentes conceções, mentalidades, mas também estereótipos sociais que infelizmente se atravessam pelas creches e jardins de infância (citado em Bilton et al., 2017, p. 70). A imagem de criança como ser incapaz e indefeso está ainda muito

veiculada na sociedade atual, podendo deste modo colocar barreiras quanto ao reconhecimento de outras perspetivas de infância, que defendem uma imagem mais competente, determinada e autónoma da criança. Gill (2010), vem pronunciar-se relativamente a esta temática, afirmando que esta superproteção advém também da baixa valorização atribuída aos educadores de infância como profissionais de educação. Estes aspetos, são também influenciados pela rotatividade do corpo docente e não docente do contexto educativo, o que dificulta o estabelecimento de relações que poderiam auxiliar a realização de avaliações sobre os riscos que cada criança pode ser capaz de lidar. Para além destes aspetos, o estabelecimento de relações de confiança entre o educador e a família são extremamente importantes para que o risco seja aceite por ambos os intervenientes.

Gill (2010), elucida para esta aversão ao risco, por parte da sociedade. O autor, refere as principais causas deste preconceito existente na sociedade. O mesmo autor defende que o crescimento da aversão ao risco foi em muito devido ao estado protetor, querendo este termo dizer estado de ama-seca como tradução literal da expressão. Neste sentido, *nanny state*, é um estado que é demasiado obsessivo e protetor com os seus cidadãos. O autor reflete assim sobre algumas políticas públicas que contribuem para esta aversão ao risco, afirmando que muitos debates sobre saúde e segurança partilhados através dos meios de comunicação social, demonstram uma forte expansão de uma excessiva aversão do risco o que trará consequências no comportamento dos cidadãos, acima afirmados. Neto (2020), defende assim que Portugal é um país extremamente seguro não compreendendo este policiamento excessivo, que decorre do medo e da superproteção dos familiares que constrangem as crianças. Ainda assim, o autor refere que atualmente temos melhores pais, melhores escolas, famílias, sociedade, no entanto não é isso que está em causa, referindo que no topo da discussão está o aparecimento de alguns obstáculos que colocam em perigo a identidade e necessidades básicas da criança. Por isso mesmo, o autor reflete sobre a importância de mudar de pensamento. Necessitamos de desconstruir os medos e recusar o excesso de proteção adulta na vida das crianças. É urgente desembrulhar e libertar o corpo das crianças de uma cultura institucionalizada e de receios e proibições e o controlo quase patológico na promoção da sua autonomia (Neto, 2020, p.113). Deste modo, o autor supramencionado, refere que a superproteção não é compatível com a necessidade de liberdade da criança, quando procura descobrir por si própria, o seu caminho. Neto (2020), ressalta que esta mudança de comportamento permite que as crianças vivam uma infância feliz, experienciando situações corporais que são únicas da idade. É assim necessário que as famílias supervisionem de forma responsável e afetiva, mas também terem a capacidade de desconstruir ideias que os filhos possam ter relativamente ao medo. Acrescenta que, cada vez mais este policiamento sistemático dos adultos, não permite que as crianças se possam sujar, ter um arranhão, andar à chuva ou subir às árvores.

Ainda que os pais acreditem que desse modo protegem mais as crianças, estudos comprovam que o risco de infecções e propagação de doenças é menor quando as mesmas ficam um maior tempo ao ar livre.

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: O ENFRENTAR DE MEDOS EM CONJUNTO

O jardim de infância detém a missão de garantir o acesso por parte de todas as crianças aos recursos educativos que são disponibilizados na sociedade atual. Dessa forma, deve ser garantida a promoção de aprendizagens e bem-estar da criança, mas também permitir que se integre socialmente. Nesse sentido, para que se garanta uma educação de qualidade, é extremamente necessário envolver os familiares nos processos educativos (Mata & Pedro, 2021). Este envolvimento terá um impacto extremamente positivo na motivação das crianças, garantindo uma melhor aprendizagem. Uma vez que os pais são figuras de referência para a criança, desempenham um papel fundamental no que concerne ao suporte dos desafios que estão presentes em todo o contexto educativo. A respeito disto, Deslandes (2001), refere que é necessária a criação de relações de confiança e de parceria entre os intervenientes do contexto educativo, pois desse modo as famílias permitem que conheçamos melhor as crianças (citado em Mata & Pedro, 2021). No entanto, esta relação não é isenta de dificuldades, sendo que geralmente é uma relação marcada por avanços e recuos, as diferentes crenças, objetivos, valores, expectativas podem causar divergências e afastamento social. Nesse sentido, os autores referem a importância de valorizar as diferentes culturas, reconhecer o facto de as famílias terem projetos educativos para os seus filhos distintos e, face a isto, criar eventos e projetos que auxiliam a dar voz aos pais e aos seus pontos de vista. Nesse sentido, Deslandes (2001), refere a importância de envolver todos os pais, criando uma relação de confiança e de comunicação bidirecional. Para que os pais se sintam motivados, é assim necessário compreender e interpretar o seu papel educativo enquanto pais. Os autores supramencionados, referem assim que uma parceria de família e jardim de infância, implica que exista empatia, reciprocidade e respeito no que concerne à diversidade de valores, interesses e vivências. Assim sendo, devem desenvolver-se ações assentes na força e potencialidades existentes, mas também no recurso a diferentes estratégias que possam dar resposta às necessidades de cada momento e de cada um. No parecer de Mata e Pedro (2021), é necessário que a comunicação entre a escola e a família seja adequada e que responda às necessidades de ambas as partes, neste sentido, deve promover um sentido de pertença e de bem-estar.

Sanster (2007), infere aspectos fundamentais relativos a esta relação escola-família:

Parents and guardians also have an important role in collaborating with kindergartens and schools. If they express that they trust kindergarten staff and teachers, and give them backing in the practice they choose, then there is a greater chance that children will have sufficient freedom there as well. (Sandseter, 2007, p.111).

Neste sentido, a autora refere a importância de enfrentar, vivenciar e conviver com a incerteza, salientando que mesmo que se fique “com o coração na boca”, é importante permitir a que a criança viva essa experiência. Cabe ao educador de infância, em conjunto com as famílias apoiarem-se e debaterem os seus medos e inseguranças. É extremamente importante, que a família compreenda os benefícios da sua própria envolvência no contexto educativo e que, entre outros aspectos, sejam debatidas opções relativas às questões do risco moderado nas atividades. Esta comunicação contínua com o educador de infância, auxilia na resolução de determinadas questões que vão surgindo ao longo do tempo. Neto (2020), destaca a importância de todos iniciarem uma mudança do *design* dos espaços exteriores, como forma de estes permitirem às crianças experienciarem as situações supramencionadas. Tal como o autor refere, a comunicação pode facilitar esta envolvência, que mobiliza a criação de projetos participativos que envolvem responsáveis de direção, docentes e não docentes, as crianças, pais e comunidade.

METODOLOGIA: CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

No âmago das primeiras vivências durante a formação inicial em Educação de Infância, a observação de situações que envolviam risco moderado, bem como os diálogos estabelecidos com o educador despertaram a necessidade de compreender como este risco era percecionado e gerido no quotidiano das crianças. A utilização frequente de ferramentas, do espaço exterior e do pinhal próximo, levantou questões sobre a intencionalidade educativa e os critérios pedagógicos que guiavam as experiências proporcionadas ao grupo. Para além disto, compreender a forma como estes momentos eram vividos pelas famílias tornou-se fundamental, bem como, compreender a forma como valorizavam estas experiências. Apesar do estudo contemplar diferentes objetivos, a análise e discussão presente neste documento, centram-se exclusivamente na análise da percepção de risco expressa pelas famílias relativamente a manipulações de determinados objetos e experiências educativas no JI.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo por base a problemática, a investigação assumiu um carácter qualitativo, interpretativo com recurso a estratégias quantitativas como foi o tratamento estatístico descritivo. Importa compreender que o paradigma qualitativo se baseia em alguns pressupostos extremamente importantes referidos por Vilelas (2009),

reconhecendo que estudos de natureza qualitativa consideram existir uma estreita relação entre o mundo real e o sujeito. Neste sentido, a investigação qualitativa “é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p.105).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O presente estudo recorreu a três técnicas de recolha de dados: entrevista semiestruturada ao educador de infância, inquéritos por questionário às famílias e observação direta. No total, dos 25 questionário enviados, 14 foram respondidos, incluindo questões fechadas e abertas, como recomendado por Reis (2022). A entrevista realizada, de acordo com Fortin (1999) e Bogdan e Biklen (1994), teve por objetivo aprofundar perspetivas sobre brincar, risco e práticas educativas no exterior. Os dados foram minuciosamente tratados através da análise de conteúdo, categorizada segundo Vivelas (2009). As notas de campo e observações complementaram a análise, articulando práticas pedagógicas e percepções familiares.

CONTEXTO E PARTICIPANTES

O presente estudo realizou-se numa instituição pública na periferia da cidade de Leiria, com valências de JI e 1.º CEB. Participaram o educador de infância e as vinte cinco famílias do grupo de JI. A seleção foi feita de forma intencional e adequada tendo por base as características dos estudos qualitativos (Coutinho, 2011). O foco deste estudo tinha por objetivo compreender as conceções do educador e das famílias sobre o brincar arriscado. De ressaltar, que a terminologia utilizada se refere a “famílias” uma vez que não foi possível identificar o familiar que respondeu ao questionário.

DADOS E RESULTADOS

PERCEÇÃO DOS ADULTOS FACE AO RISCO MODERADO

Tendo este estudo por base a presença do risco foi imprescindível compreender a percepção das famílias relativamente aos momentos em que existe a presença de risco moderado, mais especificamente no JI, no decorrer das idas ao exterior, bem como à floresta, que implica risco uma vez que as crianças podem desaparecer. Deste modo, verificou-se que os inquiridos referem que compreendem a importância e necessidade das crianças com momentos que envolvam brincar arriscado. Relativamente a esse risco, a maioria das famílias refere que os riscos devem ser controlados e representam uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, através da análise categorial, verifica-se que apenas um respondente não justifica

a sua posição, referindo somente que o risco traz benefícios. Uma vez que todos os respondentes referem que o risco traz benefícios para a aprendizagem das crianças, importa referir as justificações dadas pelos mesmos. Três respondentes justificam a sua posição referindo aspectos que se prendem com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, como se pode observar na seguinte resposta: "Sim, há riscos e riscos. Riscos moderados e normais fazem parte da vida e são importantes para o desenvolvimento" (IF: R10). Outra das categorias criada, agrupa as respostas que justificam a sua posição através do estabelecimento de limites, tal como refere o respondente seguinte "Sim, traz benefícios. Promovem noção do perigo e limite" (IF: R4). Para além destes aspectos, os restantes respondentes demonstram a necessidade da presença de um adulto quanto a estes momentos.

Para além destes aspectos, tanto o educador de infância como as famílias referem os benefícios do risco moderado como facilitador para lidar com as adversidades do quotidiano. Quanto à perspetiva do educador de infância, o mesmo dá o seu entendimento face ao risco no JI e na vida, referindo que "... a vida é um risco, a partir do momento em que acordas e te deitas é um risco e os miúdos têm riscos ou pelo menos, acho que devem ter riscos controlados" (Educador de Infância: 27-10-2022). Também o educador de infância refere a importância de assumir riscos como auxílio na construção de uma melhor percepção dos problemas que podem surgir no quotidiano, referindo que "a forma como tento fazer isto no pré-escolar ajuda-os não só no percurso escolar, mas na vida deles que é dotá-los de ferramentas que em qualquer situação de perigo, não perigo, dificuldade, não dificuldade, eles pensem e façam (...) acho que os ajuda esta questão de não ter receio do perigo, tentar arranjar soluções quando existem situações de perigo ajuda-os completamente na vida" (Educador de Infância: 27-10-2022).

Através das respostas dos inquiridos, é possível compreender a aceitação do risco, numa vertente moderada e vigiada, como modo de desenvolvimento de cada criança a vários níveis, tanto motor, como social. A perspetiva dos inquiridos, vai ao encontro de alguns aspectos defendidos por autores que incidem sobre estas questões. Neto (2020), refere que os comportamentos de risco permitem adquirir uma maior segurança e autonomia, permitindo uma capacidade adaptativa, confronto com adversidades e consequente superação de diversos limites, para além disso permite um "aperfeiçoamento do desenvolvimento motor, incentivam a criatividade, a resolução de problemas, as habilidades sociais, a superação pessoal, os medos e frustrações" (p.10). Bilton et al. (2017), vai ao encontro do referido pelo autor supramencionado, afirmando que através de momentos em que as crianças lidam com o risco moderado, passam a compreender de uma melhor forma as consequências dos seus atos, desta forma tornam-se mais confiantes aquando da tomada de decisões. Ainda Waite (2022), ressalta que estes momentos permitem que exista uma maior oportunidade de as crianças errarem e, consequentemente, retirarem aprendizagens desses momentos e tornarem-se mais resilientes.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS CRIANÇAS

Para além deste reconhecimento por parte das famílias quanto aos benefícios do contacto com situações de risco, foi também imprescindível questioná-las acerca das ações tomadas pelos seus filhos em situações de risco, compreendendo ou não se os mesmos se envolvem nessas situações. De um modo geral, todos os inquiridos referem que as crianças progressivamente já se vão desafiando, ainda que alguns refiram que não têm a percepção do risco. No entanto, um dos inquiridos refere uma questão bastante pertinente que vai também ao encontro do que é referido pelo educador. O mesmo refere: “(...) acredito que esses contactos (na escola) se transportam para casa, por exemplo: pai, não faças assim, o educador disse que não é assim...” (IF: R3). Quando o inquirido faz referência a contactos, está a referir-se à utilização de materiais que representam risco, como os martelos, lixas, entre outros. Esta afirmação, encontra-se de acordo com o que nos é referido pelo educador de infância, a saber: “O maior aliado que eu tenho são os garotos, se eles chegarem a casa e partilharem determinado tipo de experiências e aliás os pais vêm à sala também e percebem a dinâmica e as coisas, através do *whatsapp* quando enviamos fotografias, portanto há aqui o tempo e a confiança naquilo que nós fazemos. Só o facto de os miúdos gostarem de estar cá e virem e irem felizes para casa implica que depois eles tenham confiança e que lhes permita (aos pais) estarem descansados”. (Educador de Infância: 27-10-2022).

Através da afirmação do educador de infância, é possível observar estes comportamentos de transposição do JI para o contexto de casa, sendo que também na reunião de pais foi referido por alguns pais que os filhos repetiam muitas das frases proferidas pelo educador de infância, quanto à utilização de determinados materiais que representam risco moderado.

AS CATEGORIAS DO RISCO ATRAVÉS DO OLHAR DAS FAMÍLIAS

Ellen Sandseter desenvolveu uma categorização de risco. Neste sentido, tendo em conta as observações realizadas em contexto de JI, foram apurados um conjunto de ações em que as crianças se envolvem no JI e que representam risco moderado. As situações foram representadas no questionário através de fotografias e foi pedido aos pais que as classificassem, quanto ao risco que representavam, numa escala de 3 níveis, sendo 0 nada arriscado, 1 pouco arriscado, 2 arriscado e 3 muito arriscado. As imagens, enviadas para as famílias, refletem as ações realizadas no quotidiano das crianças do JI que se considera terem presença de risco moderado. Aquando da organização e análise dos dados, pôde observar-se através do gráfico seguinte, o posicionamento das famílias face à utilização de ferramentas.

Utilização do martelo

13 respostas

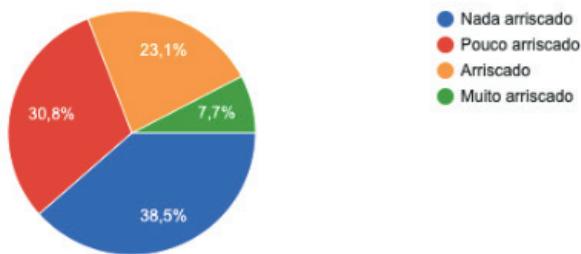


Gráfico 1 - Avaliação de risco quanto à utilização de ferramentas

Tendo em conta as categorias definidas por Ellen Sandseter, brincar com ferramentas é uma das tarefas referidas como mais desafiante ou perigosa, uma vez que estas dizem respeito ao uso de facas, serrotos, machados, martelos e cordas. Deste modo, seria expectável que alguns inquiridos a assinalassem como uma das tarefas muito arriscadas, até porque as crianças contactavam diversas vezes com martelos e serrotos, e estes materiais permaneciam na sala, num balde.

Como se pode observar através da nota de campo, retirada num dos primeiros dias em contexto, a permanência de ferramentas na sala foi alvo de reflexão. Por essa mesma razão, o educador foi questionado durante a entrevista acerca na permissibilidade quanto à utilização das mesmas.

Notas de campo – 28/03/2022

Aquando da minha chegada à sala, foquei a minha atenção em alguns aspetos. Deparo-me com um balde junto à mesa do computador com um serrote e um martelo, como com pregos e algumas ferramentas de auxílio. Questionei o educador, que afirmou que utilizavam esses materiais com cautela e que conversavam sobre os mesmos, daí a sua permanência na sala de modo a auxiliarem nas suas construções, mais especificamente nos carrinhos de rolamentos.

O educador referiu que, as crianças só as utilizam com a sua supervisão e depois de dialogarem diversas vezes sobre as mesmas, “aliás, só depois de os utilizarmos várias vezes é que os coloca na sala à vontade, porque quando utilizarem o serrote já sabem...”, no entanto especifica esta permanência e auxílio... é evidente que não os coloco a serrar sozinhos (...) então ajudo a serrar, mas ele sabe que se bater nas pontas de aleija” “aquel que eu permito que eles sejam e experienciem em questões de perigo é controlado, como é evidente” (Educador de Infância: 27-10-2022). A

perspetiva de uma parte das famílias, vai ao encontro do que é apresentado por Neto (2020), ao referir que as famílias têm medo do perigo, acidente e lesão, no entanto, é fundamental esta mudança de paradigma para uma aceitação e permanência do adulto durante estes momentos. Este aspeto permitirá que o adulto acompanhe e auxilie no que for necessário, e que esteja junto da criança que gosta que o adulto se encontre por perto. Através desta nota de campo, pode observar-se a postura do educador face ao medo das crianças, sendo que o mesmo referia sempre a importância de se sentirem confortáveis, caso não acontecesse podiam deslocar-se novamente para a sala. Neste sentido, durante a entrevista referiu alguns aspectos relacionados com esta questão. “(...) eu não posso querer que todos deixem de ter medo todos ao mesmo tempo. Eles próprios, porque também têm de desconstruir esses medos, à medida que os vão desconstruindo, não posso dizer a partir de agora não tens medo” (Educador de Infância: 27-10-2022). Outra das ações referidas pelas famílias é o facto de subirem às árvores, uma altura aproximada de dois metros, uma ação que desenvolviam nas árvores mais pequenas do JI.

Subir à árvore

13 respostas

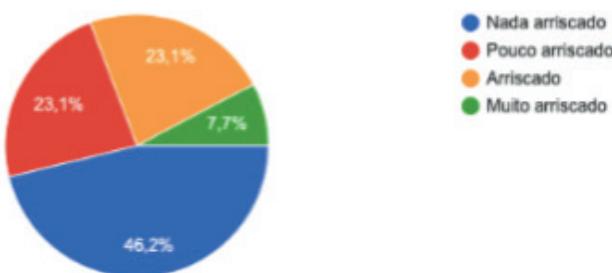


Gráfico 2 - Avaliação do risco face à subida de árvores

A análise deste gráfico, deve ser feita à luz da investigação desenvolvida por Ellen Sandseter, que considera a subida de árvores uma ação arriscada e desafiante. A mesma faz referência ao brincar com grandes alturas, aquando do momento de trepar, saltar de superfícies, ficar pendurado a uma altura elevada. O facto de as crianças subirem às árvores faz com que permaneçam a uma altura mais elevada do que a subida até ao escorrega, e até mesmo que trepem, desse modo, seria expectável que os inquiridos demonstrassem um maior medo relativamente a esta atividade. Como se pode observar no gráfico quatro, (46,2%) dos respondentes consideram esta tarefa nada arriscada, no entanto, (7,7%) consideram uma tarefa muito arriscada.

Ainda que, demonstrem percepções e sentimentos diferentes, pode compreender-se que a maioria das famílias não vê este comportamento como muito arriscado. Assim sendo, leva-me a crer que as famílias já adotam diferentes comportamentos e padecem de outras opiniões face ao risco, também pelo conhecimento que referem acerca do espaço exterior do JI, o que pode clarificar as respostas dos inquiridos.

Por último, outra das ações que foi identificada pelos inquiridos como muito arriscada por (7,7%), foi a descida do escorrega voltado de cabeça para baixo, sendo esta também categorizada por Ellen Sandseter. Uma vez que é de índole mais arriscada e desafiante, desse modo estes resultados foram expectáveis e ao encontro do que é definido na taxonomia da autora. Ainda assim, de todas as ações esta é a que é realizada pelas crianças com maior frequência, sendo que grande parte das crianças do grupo gostava de descer o escorrega voltado de cabeça para baixo.

A COMUNICAÇÃO ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E AS FAMÍLIAS

O estudo do risco demonstra que, assumir responsabilidade sobre o mesmo acarreta uma quantidade de ações que devem ser tidas em conta pela família, mas também pelo educador de infância. As mesmas, estão presentes no enquadramento teórico do presente documento, mais especificamente na página cinquenta e cinco. Assim sendo, foi fundamental compreender como é estabelecida esta relação, uma vez que é necessário que se definam alguns objetivos e sejam expostas algumas inseguranças. Estes aspetos são necessários para que seja estabelecida uma relação de confiança e empatia. Foi observável no decorrer do estudo, que o educador apesar da situação pandémica que se vivia, mantinha diversas vias de diálogo com as famílias de modo a manter o contacto e aproximar-las das vivências do grupo. Deste modo, o educador quando questionado acerca da forma como comunicava com a família ressaltou a importância de estabelecer uma relação de confiança, confessando até mesmo que considera já ter passado por situações de preconceito dado que é do sexo masculino. O mesmo refere a importância de fundamentar bem as suas decisões e acreditar no que faz diariamente com as crianças, afirmando que é isso que será valorizado pelas famílias. Para além deste aspeto, foi também referido pelo educador algo que já tinha sido anteriormente confessado pelo mesmo, o facto das crianças transporem as suas aprendizagens para o contexto de casa, uma vez que as famílias referem afirmações ditas pelas crianças acerca de momentos passados em contexto educativo. Tal aspetto, é-nos confirmado por um dos ao afirmar “Sim, acho que sim e acredito que esses contactos, ao existirem, depois transportam para casa, por exemplo: “pai cuidado não faças assim, o João disse que não é assim (...)” (IF: R3).

O educador afirma que “(...) Só o facto de os miúdos gostarem de estar cá, virem e irem felizes, implica que depois as famílias tenham confiança e que lhes permita estarem descansados” (Educador de Infância: 27-10-2022). O educador afirma

que, no seu grupo de crianças, tem pais com bastantes receios, ainda assim “lido com ironia, e brincadeira. Há mães que no momento da despedida dos seus filhos, pedem ao educador de infância para que não dispa o casaco ao seu filho - “está frio, ele não pode tirar o casaco e eu digo “mãe entre na sala e veja como está lá calor” a mãe entra e percebe que está quente”. O educador demonstra estabelecer este diálogo, pois acredita que através do brincar “desconstrói as coisas”, os medos familiares que surgem. Ainda que defina o seu discurso de uma forma mais leve, o educador sente necessidade de reforçar que pelo facto de dizer que faz uso da ironia e brincadeira não significa que goze com os sentimentos dos pais, mas sim que os auxilia a desconstruir os seus medos e inseguranças relativamente às suas capacidades, tal como afirma:

“Às vezes, são os próprios pais que, legitimamente, atenção, acabam por transmitir estes medos. Imagina o que é um miúdo desde pequenino ouvir dizer que não consegue? Eu faço precisamente o contrário, tu consegues! Podes não conseguir à primeira ou à segunda, mas nós tentamos” (Educador de Infância: 27-10-2022). Esta perspetiva partilhada pelo educador, vai ao encontro da perspetiva de Neto (2020), em dois aspetos distintos. O mesmo, começa por referir o posicionamento das famílias face a atividades de risco moderado, referindo que em muitas das vezes os diálogos estabelecidos entre as famílias e as crianças acabam por perpetuar a mensagem do medo. Neste sentido, o autor refere que ainda que a sociedade atual tenha presente melhores pais e melhores escolas, o que está no topo do maior debate é a questão da proteção excessiva das famílias, que acabam por retardar o desenvolvimento da criança, graças a estes aspetos. Assim sendo, o autor reflete sobre as mesmas questões referidas pelo educador, a extrema necessidade de desconstruir os medos das famílias de modo a “desembrulhar e libertar o corpo das crianças de uma cultura institucionalizada de receios e proibições” (p.113).

Outro dos aspetos a referir, é a questão do tipo de discurso estabelecido entre o educador de infância e as famílias. O desencorajamento que se projeta nas crianças face às suas atitudes, faz como que as mesmas se tornem mais inseguras e até mesmo mais infelizes. Esta informação é reforçada pelo autor supramencionado que afirma, que supondo uma situação de uma criança que está a subir a trepar algo, não devem dizer-lhe “para com isso, desce de imediato”, “olha que vais magoar-te”, “isso é perigoso”, devem antes dizer-lhes. “tu consegues”, “tu és capaz”, deste modo “a criança dá mais um passo na sua superação, sorri, fica feliz, e regressa para enfrentar de novo a mesma tarefa, para se confrontar com o risco” (p.111).

Após esta informação apresentada pelo educador, foi necessário compreender a visão da família face a esta comunicação, daí a importância de cruzar as opiniões e informações dadas pelas famílias com a informação dada pelo educador. Nas respostas ao questionário, acerca desta comunicação, a maioria das famílias referiu

que nunca partilhou medos e inseguranças com o educador, no entanto, quando questionadas acerca da escuta dos seus receios por parte do mesmo, a maioria responde que é escutada por parte do contexto educativo. Um dos inquiridos refere mesmo: "o educador relativiza sempre os nossos receios, pelo que passamos a confiar" (IF: R8). Logo, esta informação vai ao encontro do que foi referido pelo educador de infância. Por fim, ainda relativamente a este aspeto, as famílias foram também questionadas acerca das estratégias utilizadas pelo educador de infância que entendem ser mais adequadas durante o brincar ao ar livre, que consideram transmitir mais segurança. A maior parte dos inquiridos referem que consideram ser necessário atenção e permanência do educador de infância e auxiliares de ação educativa para auxiliar em qualquer dos momentos. Uma das últimas afirmações de um dos inquiridos ilustra bem este estudo.

"Não tenho nenhuma estratégia a dar ao Educador pois durante estes anos tenho a certeza de que o meu educando bem como outros nunca tiveram situação de risco grave. E as crianças não devem ser criadas em bolhas, devem sim ser livres ter momentos menos bons e bons, ultrapassar limites ou não são crianças e cada uma tem o seu tempo, mas acima de tudo serem felizes com docentes e auxiliares de ação educativa que proporcionem e o promovam" (IF: R9).

CONCLUSÕES DO ESTUDO

O brincar arriscado é uma temática que tem vindo cada vez mais a ser alvo de questionamento e também de provocação por parte da sociedade. Através deste estudo, ainda que circunscrito a um contexto específico, foi possível constatar algumas alterações de perspetivas quanto a esta temática, quer por parte do educador quer por parte das famílias. Seria expectável, com a base teórica do estudo, que as famílias demonstrassem maiores receios e entraves quanto à presença de risco no quotidiano educativo. No entanto, verificou-se que os inquiridos demonstraram uma aceitação do risco. Dos resultados, emergiu uma maior leveza e consideração pela presença de risco no contexto educativo. Assim sendo, importa referir que a questão do risco não é apenas construída pela sociedade, mas também por aquilo que cada indivíduo considera face a esta temática tendo em conta as suas vivências.

O estudo permitiu uma maior consciencialização para o brincar e a presença de risco moderado durante estas experiências. O reconhecimento e reflexão acerca das estratégias a adquirir contribuiu para a prática educativa, concedendo coerência, segurança e liberdade às experiências trazidas pelos educadores de infância durante os momentos de brincadeira. O risco faz parte das nossas vidas e a superproteção das crianças relativa ao assumir de riscos, que se verifica atualmente, na sociedade, e cada vez mais a tentativa de minimizar os riscos a que as crianças são expostas,

não contribui positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quanto à relação escola-família, pode denotar-se algum reflexo da comunicação que é referida pelo educador como empática, mas também que desmistifica medos. Conhecer a perspetiva do educador de infância ressaltou para a importância de compreender que não há relação produtiva entre a escola e a família, em prol das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, se não existir confiança e propósito em tudo o que se faz. Ao longo da entrevista realizada foi possível confirmar a importância que o educador dá ao facto de os pais confiarem no seu trabalho, mas também de estar certo do que faz e daquilo em que acredita. Estes fatores contribuem para uma comunicação fluída e que resulta numa relação de confiança em que os pais se sentem escutados e acolhidos. A análise dos questionários das famílias confirmou em muito a perspetiva e a ação do educador de infância, demonstrando uma comunicação positiva com a família no sentido de despertar para os benefícios das idas à floresta, mas também da utilização de alguns materiais que podem ser considerados de risco. No entanto, as famílias não deixaram de referir medos, expectáveis, e formas de enfrentá-los. Ainda assim, as famílias consideraram o risco moderado um aspeto essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças, por variadíssimas razões, o que confirma assim uma mudança em curso relativamente ao paradigma da mentalidade de superproteção, no que concerne a este grupo de crianças. Assim sendo, cruzar os olhares de todos os inquiridos resultou em compreender o posicionamento das famílias, mas também do educador de infância, face à presença de risco moderado no contexto educativo. Para além disso, a base teórica sustentou muitas das perspetivas aqui apresentadas, o que veio enriquecer ainda mais o estudo.

REFERÊNCIAS

- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). **Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas**. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). **O processo de investigação: Da concepção à realização**. Lisboa: Lusociência.
- Gill, T. (2010). **Sem medo: Crescer numa sociedade com aversão ao risco**. Lisboa: Princípia.
- Hanscom, A. J. (2018). **Descalços e felizes: Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes**. Lisboa: Livros Horizonte.
- L'Ecuyer, C. (2017). **Educar na curiosidade**. Lisboa: Planeta.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). **Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Neto, C. (2020). **Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo**. Lisboa: Contraponto.

Sandseter, E.B.H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3–21. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729670802702762>

Sandseter, E. B. H. (2023). **Risky Play: An ethical challenge**. Cham: Palgrave Macmillan.

Sarmento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). **Brincar e aprender na infância**. Porto: Porto Editora.

Vilelas, J. (2009). **Investigação: O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo.