

Crescer com o Risco: Comportamentos das crianças e de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas, em contexto de Jardim de Infância

Growing up with Risk: Children's behavior and adult supervision in risky play situations in a Kindergarten contexto

Creceer con riesgo: el comportamiento de los niños y la supervisión de un adulto en situaciones de juego de riesgo en un contexto de jardín de infantes

Grandir avec le risque : Comportement des enfants et supervision des adultes dans des situations de jeu à risque dans un contexte de maternelle

Joana Reis ¹

Rita Friães ²

Carla Rocha ³

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

^{2,3} Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, CIED

Resumo

Na sociedade atual, as crianças também brincam, mas brincam de forma diferente. O aparecimento de novas tecnologias, a inexistência de espaço livre para brincar, a diminuição de autonomia e mobilidade são alguns dos fatores que têm vindo a conduzir a uma diminuição do tempo de jogo livre na vida das crianças (Neto & Lopes, 2008).

Inserindo-se numa investigação mais vasta, levada a cabo no âmbito da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, sobre as brincadeiras arriscadas em

idade pré-escolar e, em particular, sobre as suas potencialidades para o desenvolvimento integral da criança, o presente estudo tem como objetivos (a) identificar os comportamentos das crianças em situações de brincadeiras arriscadas e (b) identificar os comportamentos de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas.

Para dar resposta aos objetivos delineados, enveredou-se pela realização de um estudo de caso, de natureza qualitativa ou interpretativa, recorrendo-se a diversas técnicas de recolha de dados – observação direta participante e observação indireta, designadamente, entrevistas e *focus group* apoiadas em recursos audiovisuais, que permitiram dar voz aos intervenientes diretos na ação (crianças, profissionais de educação e famílias).

Os dados recolhidos revelam a existência de uma propensão natural deste grupo de crianças para brincar ao ar livre e de se envolver em brincadeiras arriscadas. Foi igualmente observado no grupo uma diferença de comportamentos entre sexos no que toca a esta tipologia de brincadeiras. De forma geral, os rapazes tinham mais comportamentos de risco e aderiam mais a brincadeiras arriscadas do que as raparigas, que tinham mais tendência para apontar, comentar e olhar. Também foi visível a presença de comentários de supervisão, tanto por parte de crianças como de adultos, que intensificavam o medo das crianças e acabavam por impedir a sua ação.

Palavras-chave: Brincadeiras arriscadas; Segurança; Supervisão; Espaços interiores e exteriores.

Abstract

In today's society, children also play, but they play differently. The appearance of new technologies, the lack of free space to play, the decrease in autonomy and mobility are some of the factors that have been leading to a decrease in the time of free playing in the lives of children (Neto & Lopes, 2008).

As part of a broader investigation, carried out within the scope of the Supervised Professional Practice of the Master in Pre-School Education at the Lisbon Higher School of Education, on the risky play at preschool age and specifically on their potential for the integral development of the child, the present study aims to (a) identify the behaviors of children in situations of

risky play and (b) identify the supervisory behaviors of adults in situations of risky play.

To respond to the outlined objectives, a qualitative or interpretive case study was undertaken, using various data collection techniques - direct participant observation and indirect observation, namely, interviews and focus groups supported by audiovisual resources, which made it possible to give a voice to those directly involved in the action (children, education professionals and families).

The data collected reveal the existence of a natural propensity for this group of children to play outdoors and to engage in risky play. It was also observed in the group a difference in behaviors between sexes regarding this type of play. In general, boys had more risky behaviors and more adhered to risky play than girls, who were more likely to point, comment and look. The presence of supervisory comments was also visible, both from children and adults, which intensify children's fear and end up preventing their action.

Keywords: Risky games; Safety; Supervision; Indoor and outdoor spaces.

Resumen

En la sociedad actual, los niños también juegan, pero juegan de manera diferente. La aparición de nuevas tecnologías, la falta de espacio libre para jugar, la disminución de la autonomía y la movilidad son algunos de los factores que han ido provocando una disminución del tiempo de juego libre en la vida de los niños (Neto & Lopes, 2008) .

Como parte de una investigación más amplia, realizada en el ámbito de la Práctica Profesional Supervisada del Máster en Educación Infantil de la Escuela Superior de Educación de Lisboa, sobre el juego de riesgo en edad preescolar y específicamente sobre su potencial para el desarrollo integral de el niño, el presente estudio tiene como objetivo (a) identificar las conductas de los niños en situaciones de juego de riesgo y (b) identificar las conductas de supervisión de los adultos en situaciones de juego de riesgo.

Para dar resposta a los objetivos planteados, se realizó un estudio de caso cualitativo o interpretativo, utilizando diversas técnicas de recolección de datos - observación participante directa y observación indirecta, es decir, entrevistas y grupos focales apoyados en recursos audiovisuales, que permitieron dar voz a aquellos directamente implicados en la acción (niños, profesionales de la educación y familias).

Los datos recopilados revelan la existencia de una propensión natural de este grupo de niños a jugar al aire libre y a participar en juegos de riesgo. También se observó en el grupo una diferencia de comportamientos entre sexos con respecto a este tipo de juego. En general, los niños tenían comportamientos más riesgosos y se apegaban más a los juegos de riesgo que las niñas, que eran más propensas a señalar, comentar y mirar. También fue visible la presencia de comentarios de los supervisores, tanto de niños como de adultos, que intensifican el miedo de los niños y terminan impidiendo su acción.

Palabras clave: Juegos de riesgo; La seguridad; Supervisión; Espacios interiores y exteriores.

Résumé

Dans la société d'aujourd'hui, les enfants jouent aussi, mais ils jouent différemment. L'apparition de nouvelles technologies, le manque d'espace libre pour jouer, la diminution de l'autonomie et de la mobilité sont quelques-uns des facteurs qui ont conduit à une diminution du temps de jeu libre dans la vie des enfants (Neto & Lopes, 2008).

Dans le cadre d'une enquête plus large, menée dans le cadre de la pratique professionnelle supervisée du Master en éducation préscolaire à l'École Supérieure d'Éducation de Lisbonne, sur les jeux à risque à l'âge préscolaire et en particulier sur leur potentiel pour le développement intégral de l'enfant, la présente étude vise à (a) identifier les comportements des enfants dans des situations de jeu à risque et (b) identifier les comportements de surveillance des adultes dans des situations de jeu à risque.

Pour répondre aux objectifs énoncés, une étude de cas qualitative ou interprétative a été entreprise, en utilisant diverses techniques de collecte de

données - observation directe des participants et observation indirecte, à savoir des entretiens et des groupes de discussion soutenus par des ressources audiovisuelles, qui ont permis de donner la parole aux acteurs directement impliqués dans l'action (enfants, professionnels de l'éducation et familles).

Les données recueillies révèlent l'existence d'une propension naturelle pour ce groupe d'enfants à jouer à l'extérieur et à se livrer à des jeux à risque. Une différence de comportement entre les sexes a également été observée dans le groupe concernant ce type de jeu. En général, les garçons avaient plus de comportements à risque et adhéraient davantage aux jeux à risque que les filles, qui étaient plus susceptibles de pointer, de commenter et de regarder. La présence de commentaires de supervision était également visible, tant de la part des enfants que des adultes, ce qui intensifie la peur des enfants et finit par empêcher leur action.

Mots-clés: jeux risqués; Sécurité; Surveillance; Espaces intérieurs et extérieurs.

Introdução

O brincar na infância tem vindo a ser alvo de numerosos debates e trabalhos de investigação que intentam sustentar a importância do mesmo para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Com efeito, segundo Neto (2018), nos últimos vinte anos, as crianças perderam em média oito horas de brincadeira por semana. Atualmente, verifica-se que a brincadeira preferida de famílias e crianças envolve aparelhos eletrónicos e que os pais e as mães não têm tempo suficiente para poderem brincar com os seus filhos, sendo as crianças “vítimas de um modelo inconsciente de organização do modelo social” (par.1). Esquece-se que o brincar é uma atividade ancestral e que esta não pressupõe apenas o recurso a brinquedos. O brincar implica, também, brincar com o próprio corpo, estar em contacto com a Natureza, em contacto com o risco e com o que é imprevisível, com os objetos que podem ser feitos

e construídos pelas próprias crianças, o que tem um valor importantíssimo em termos simbólicos, motores, sensoriais e perceptivos (Neto, 2015a; Neto, 2016a). Contudo, e segundo Brussoni (2012), a sociedade adulta tem cada vez mais preocupações em relação à segurança das crianças, preocupações essas que influenciam significativamente o acesso dos mais novos a brincadeiras independentes. Como Neto (2015a) refere, a superproteção das crianças é tão grande que os adultos, de forma inconsciente, estão a colocar as crianças em perigo, ao impedi-las de terem liberdade para brincar, de terem experiências que são próprias da sua idade, atitude que pode condicionar o desenvolvimento da autonomia e autoestima da criança, bem como o seu desenvolvimento motor, emocional e social.

De facto, esta questão parece ter sido levada ao extremo nos últimos anos, tornando-se uma preocupação excessiva das famílias e das escolas, e que é transmitida às crianças, condicionando o seu crescimento e o seu desenvolvimento. Neto (2015a; 2015b) refere que existe um excessivo terrorismo do “não”, quando as crianças estão em movimento. Os adultos estão sempre com o “não” na boca, não deixando que as crianças experimentem, corram riscos e que, de algum modo, possam explorar, observar, participar naquilo que é a cultura de brincadeira livre. De acordo com o mesmo autor, há uma necessidade de desconstruir esses medos que foram acumulados ao longo dos tempos, de dar mais autonomia às crianças para errarem, para caírem e para se levantarem. Neto (2020) refere igualmente que as crianças têm um tempo demasiado organizado e muito pouco tempo para brincar, o que condiciona o desenvolvimento motor, social, cognitivo e, acima de tudo, o desenvolvimento emocional. Os familiares das crianças e os profissionais de educação necessitam de compreender que as crianças necessitam de cair, esfolar joelhos, de terem alguns acidentes, sendo tudo isto essencial para o seu desenvolvimento.

O presente artigo encontra-se dividido em seis secções, sendo que a introdução constitui o primeiro. No segundo capítulo é apresentada a importância de *crescer com o risco*, através da revisão da literatura, em que se refere a importância do brincar livre, de brincar em espaços exteriores, nos quais a criança se envolve com a Natureza, e a importância das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento holístico da criança, em que se aborda a Teoria da Compensação do Risco de Morrongiello, Walpole e Lasenby (2007).

O terceiro e quarto capítulos correspondem, respetivamente, à contextualização metodológica e ética do estudo aqui divulgado. No quinto capítulo é feita a apresentação e análise dos resultados. Já no sexto capítulo, são apresentados as considerações finais e os resultados deste estudo.

A Importância de *Crescer com o Risco*

Sabe-se que “à semelhança do que se passa com a maior parte dos animais, a infância é um tempo de grande aprendizagem da sobrevivência e de adaptações de ferramentas robustas para se ser autónomo e ter identidade própria na vida adulta” (Neto, 2020, p.18).

Durante a infância, as crianças recebem diferentes estímulos que são potenciadores de novas experiências que promovem o desenvolvimento de competências e conhecimentos (Bento, 2017; Sarmiento et al., 2017). O brincar, comportamento espontâneo e autodeterminado que as crianças conduzem da forma mais séria (Ferreira & Tomás, 2016; Sarmiento, 2003), é visto como um meio privilegiado para a criança lidar com diferentes desafios. Permite que esta desenvolva capacidades adaptativas, que se traduzem no desenvolvimento de mecanismos internos na relação com o exterior, tanto em espaços interiores como exteriores. Estes últimos oferecem oportunidades de exploração, aventura e contacto com a natureza importantes para o aumento do repertório sensório-motor da criança, aprendizagem que dificilmente pode ser recriada no espaço interior (Bento, 2016; Fjortoft, Thomas & Harding, citado por Bento, 2017; Post & Hohmann, 2011;).

Contudo, tal como já mencionado, sabe-se que o tempo de brincadeira livre (em que há uma estimulação pessoal), diferente do brincar estruturado (em que há intervenção do adulto), tem diminuído e que grande parte das crianças não tem tempo de qualidade com a família. Estas evidências apelam à reflexão sobre a necessidade de uma maior flexibilidade entre o tempo dos familiares passado a trabalhar e o tempo da criança passado em família e passado na escola. Neto (2020) refere que “os pais devem optar por uma gestão mais informal do tempo” (p.23), ao invés de preencher o tempo das crianças com atividades estruturadas e programadas.

Esquece-se que o brincar é uma atividade ancestral e que o “brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se” (Neto, 2020, p.23). Brincar não é só com brinquedos. O brincar implica, também, brincar com o próprio corpo, estar em contacto com a Natureza, em contacto com o risco e com o que é imprevisível, com os objetos que podem ser feitos e construídos pelas próprias crianças, o que tem um valor importantíssimo em termos simbólicos, motores, sensoriais e perceptivos (Neto, 2015a; Neto, 2016a). Mas a diminuição dos tempos de brincar está também associada a outros constrangimentos: ao desaparecimento progressivo da cultura de jogo de rua; ao aumento da densidade tráfego automóvel; à escolarização precoce; à crescente urbanização de espaços e remoção de equipamentos ricos em oportunidades de exploração por parte das crianças, em prol da segurança e da proteção excessiva da criança perante perigos a que as crianças estão sujeitas, levando a uma diminuição da independência e mobilidade da criança (Bento, 2017; Neto, 2016b). O brincar está a assumir um carácter cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados, em que as possibilidades de ação das crianças são limitadas, devido ao excessivo controlo dos adultos (Neto, 2005; Tovey, 2007). Segundo Thigpen e Neto (citados por Bento, 2017), existe 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 activa, pautada por hábitos saudáveis” (p. 387).

A este cenário, que diminui a estimulação lúdica e motora (Neto, 2006), nas culturas de infância, associam-se problemas relacionados com a saúde infantil. Estes problemas levam à necessidade de combater o sedentarismo, associado ao analfabetismo e à iliteracia motora (Neto, 2015a), remetendo-se para a importância de dar liberdade à criança para brincar, principalmente, no espaço exterior, em contacto com a natureza e com os riscos que esta oferece.

De acordo com Bento (2015), brincar ao ar livre, “de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (p.130).

Neto (1995) define o conceito de desenvolvimento motor como um “aspecto do comportamento motor ou do controlo motor que está directamente ou primariamente relacionado com o estudo das mudanças ou transformações

na «performance» motora durante os diferentes momentos da evolução da vida do indivíduo” (p.4). Há diversos autores que reconhecem a importância da promoção do desenvolvimento motor da criança desde cedo, pois consideram que é nos primeiros anos de vida que a atividade física e o jogo espontâneo potenciam a aquisição de hábitos de vida ativos (Neto, 1997). Para além disso, para Peres (1994), é na primeira infância que se adquirem habilidades motoras básicas que são consideradas como núcleos cinéticos, como a maturação neurológica e o crescimento corporal que condicionam a autonomia da criança na sua movimentação, promovendo um maior controlo dos movimentos corporais o que, conseqüentemente, permite à criança fazer movimentos mais complexos.

De acordo com a Pirâmide de desenvolvimento motor (Gallahue & Donnelly, 2008), as crianças em fase Pré-Escolar encontram-se numa fase motora fundamental (período dos 2 aos 7 anos de idade), que é considerado “o período ideal para as crianças controlarem as habilidades básicas de equilíbrio, locomotoras e manipulativas” (p.63). Estas habilidades são desenvolvidas ao longo de estágios, progredindo do inicial para o elementar até ao estágio maduro.

Louv (2016) refere que o contacto com a natureza amplia o tempo da criança. “Ela funciona como um papel em branco em que a criança desenha e reinterpreta suas fantasias culturais. A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos” (p.29).

Brincar ao ar livre também permite à criança desenvolver a capacidade de perceber e avaliar riscos, evitar lesões aquando da sua exploração do meio envolvente, autoconhecer-se, permitindo-lhe saber até onde consegue ou não ir. Através da presença de ambientes desafiadores, a criança percebe diferentes *affordances*. Isto é, identifica diversas possibilidades de ação ao compreender o comportamento associado às características do ambiente (Oliveira & Rodrigues, 2006), e envolve-se em *risky play*, denominado em português por brincadeiras arriscadas, que causam alguma inquietação aos adultos e tendência para que estes controlem as energias das crianças. Este controlo impede que as crianças explorem, observem e participem naquilo que é a cultura de brincadeira livre (Cordovil et al., 2007).

Ao prestar atenção ao termo *risky play*, confrontamo-nos com dois conceitos distintos, o risco e o jogo ou o brincar. É importante refletir sobre a “ausência de equivalente para o verbo brincar noutras línguas europeias” (Almeida, 2018, p.155) e que os verbos jogar e brincar têm, etimologicamente, origens diferentes. O brincar “deriva do latim *brinco*, que derivou de *vinculum* (laço). Assim, brincar significa criar vínculos” (Neto, 2020, p.37). O conceito de brincar é associado ao jogo exploratório, de ação, que envolve a espontaneidade e liberdade da criança, que dá a possibilidade de a criança se adaptar ao inesperado e imprevisível através da utilização do seu corpo. De acordo com Sandseter (2010), ele é entendido como uma atividade lúdica vital ao crescimento e desenvolvimento da criança, que ocorre num diálogo com o meio, em que a atividade proporciona à criança uma experiência de excitação, diversão e persistência. Neto e Lopes (2018) definem este conceito como “uma linguagem universal que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas” (p.23), com uma matriz genética e ancestral que implica jogo de exploração. Já o jogar é associado ao “recreio de espírito, à distração e divertimento, astúcia, fingimento e luta”. É um conceito que envolve “um comportamento intencional (com regras semiestruturadas) numa dimensão transitória” (p.37).

Assim, quando falamos em *risky play*, traduzimos o termo em português para brincadeiras arriscadas, devido à natureza do conceito nele refletida.

Já o risco é um conceito que merece especial reflexão nos dias de hoje, já que a sociedade atual o compreende como algo que deve ser evitado e até mesmo removido, em prol da segurança e proteção das crianças (Bento, 2013). Esta premissa, criada essencialmente pelos adultos, de acordo com Gill (citado por Bento, 2013), emerge de uma cultura de medo que se reflete numa preocupação excessiva em garantir a segurança dos mais novos. Esta preocupação traduz-se numa vigilância excessiva e em comportamentos autoprotetores que podem influenciar e condicionar o desenvolvimento motor da criança.

De acordo com Granjo (2004), o risco é uma forma de pensar sobre determinadas ameaças e está associado à noção de probabilidade, à capacidade de o ser humano imaginar o que pode vir a acontecer e não ao conceito de perigo (conceito aplicado em situações de dano elevado) (Bilton, Bento & Dias, 2017). Esta ideia é corroborada por Granjo (2004) ao referir que

a forma como se perspectiva o risco “traz consequências na forma como pensamos e, a partir daí, consequências na forma como nós reagimos perante o mundo” (p.3). Por outras palavras, o risco não é apenas físico, como é psicológico, emocional e social. Assim, pode dizer-se que é um conceito subjetivo, sujeito à interpretação cultural (Little & Wyver, 2008), uma vez que depende das diferentes interpretações que a pessoa faz das suas experiências, sendo, por isso, um “fenómeno interativo e cultural, em que as experiências, sentimentos e opiniões dos outros exercem influência na nossa perceção de risco” (Granjo, 2004, p.18). Estas influências condicionam a forma como os adultos gerem o risco nas situações de supervisão das crianças (Little & Wyver, 2008). Assim, segundo Bilton, Bento e Dias (2017), é importante que os adultos não encarem o risco apenas na sua conotação negativa, focada na possibilidade de falhar ou de sofrer algum acidente, mas também de forma positiva, visto este ser uma “das muitas formas de aprender – na realidade à nossa volta – a ameaça e de tentar geri-la, tentar minimizá-la, tentar transformá-la numa coisa que faça algum sentido” (Bento, 2013, p.7). Contrariamente à maioria da sociedade ocidental, os profissionais noruegueses, comparativamente a outros países, apresentam uma atitude mais positiva relativamente às brincadeiras arriscadas (Little, Sandseter & Wyver, 2012).

As brincadeiras arriscadas (*risky play*), encaradas como modalidades de jogos emocionantes e desafiadores, que ocorrem mais vezes no exterior e durante o jogo livre são fundamentais para o desenvolvimento da criança, na medida em que dão resposta à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação (Sandseter, 2007a e 2010).

A criança procura desafios e riscos pela sua natural necessidade de experimentar níveis de estimulação positiva que envolvem sentimentos contraditórios, como a felicidade, o orgulho e o medo, que fazem com que o risco seja cativante. Estes sentimentos, que advêm da imprevisibilidade característica do brincar, fazem com que as crianças persistam no desafio, superem o medo e se sintam orgulhosas e competentes, quando dominam ou alargam capacidades (Bilton, Bento & Dias, 2017). Pode-se assim dizer, tal como Christensen e Mikkelsen (2008), Harper (2017) e Little e Eager (2010) mencionam, que o risco surge em situações em que é necessário tomar

decisões entre diferentes caminhos alternativos de ação, em que o resultado é desconhecido (e por isso imprevisível), e que este confere uma dimensão que as crianças apreciam no ato de brincar. Este risco vai permitir à criança aprender a lidar com as diferentes emoções, nomeadamente com o medo, perceber as consequências da sua ação e ganhar confiança para tomar decisões (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Estas brincadeiras, segundo Sandseter (2010), têm diversas características como: (a) o jogo profundo (confronto entre riscos e medos); (b) o jogo locomotor (movimentos intensos e jogos fisicamente ativos); (c) jogos de mestria (testar e desafiar as capacidades físicas e psíquicas e domínio do ambiente); (d) jogos com objetos (exploração e manipulação de objetos); (e) o jogo recapitulativo (jogo evolutivamente adaptativo) e o (f) jogo de lutas. De acordo com estas características, Sandseter (2007a; 2007b), através dos seus estudos de observação e a realização de entrevistas a crianças em idade pré-escolar (3 a 5 anos), identificou seis categorias de brincadeiras arriscadas que as crianças procuram de forma inata e espontânea: 1) altura elevada – risco de lesão derivada da queda (como trepar, subir,...), (2) velocidade elevada – risco de colisão com algo ou alguém e/ou de ficar preso a algo, (3) instrumentos perigosos – possibilidade de se cortar, de se magoar, (4) elementos perigosos – possibilidade de cair de ou para algo ou de a criança ficar doente (como tocar em elementos da natureza desconhecidos), (5) jogo de luta e perseguição – lesão ou ferimento causados por outra criança e (6) desaparecer/perder-se (brincadeira sem supervisão) – risco de sair da supervisão dos adultos e perder-se.

A criança, ao confrontar-se com situações com risco, mobiliza competências de gestão e avaliação do risco, “implicando a análise das características do indivíduo e da situação” (Christensen & Mikkelsen, citado por Bento, 2013, p.56). Sandseter (2007a), no seu estudo, refere que, no caso das brincadeiras com instrumentos perigosos, na maioria dos casos, as crianças ficavam muito concentradas nessas atividades, parecendo conscientes do risco presente.

Segundo Bento (2015), através do movimento e da exploração, a criança toma decisões autonomamente, “adquire maior familiaridade com os contextos, redefine expectativas e conhecimentos acerca das suas capacidades e limites, tenta estratégias de resolução de problemas e ensaia competências úteis para quando os adultos deixarem de estar presentes” (Ball; Gill; Sandseter, citado

por Bento, 2013, p.18). Ao envolver-se em brincadeiras arriscadas, a criança desenvolve atitudes de empreendedorismo, inovação e aventura, importantes para se conhecer e para conhecer o que a rodeia. Contudo, se esta necessidade de contacto com o risco não for alimentada, poder-se-á verificar por parte das crianças a procura de situações em que estas podem estar expostas a riscos ainda maiores (Ball, 2002; Gill, 2007; Little, 2010; Stephenson, 2003).

Visto que cada criança passa muito tempo num Jardim de Infância, torna-se, assim, crucial refletir sobre o papel dos adultos, enquanto promotores ou inibidores de atividades que permitem a exploração de espaços exteriores e de brincadeiras arriscadas (Bento, 2017). De acordo com Bilton, Bento e Dias (2017) e Cordovil e Barreiros (2014), a avaliação que o adulto faz dos momentos de brincadeira e da sua predisposição para o risco, através de comentários como “isso é perigoso” e “vais cair”, e a imagem que o adulto tem da criança, relativamente ao seu sexo, por exemplo, influenciam o tipo de experiências a que a criança tem acesso.

Neste seguimento, é importante que o adulto saiba identificar e gerir o risco de forma flexível, reconhecendo os seus benefícios para o crescimento da criança, facilitando e incentivando a sua participação em diferentes desafios motores e de entreajuda. Concordamos que “as vivências de desafios e aventuras é algo que faz parte de uma cultura partilhada entre pares” (Green & Hart, citados por Bilton et al., 2017, p.84). É também importante que o adulto reconheça que é impossível extinguir o risco, pois o brincar implica comportamentos deste tipo (Neto, 2018). Assim, é necessário que a criança comece a gerir o risco presente no seu quotidiano, por forma a saber lidar com ele (Cordovil & Barreiros, 2014). Bilton et al. (2017) corroboram a ideia ao afirmar que crescer implica a possibilidade de não sermos sempre bem-sucedidos nas nossas tarefas, sendo importante fornecer à criança espaços que permitam que esta caia e se volte a levantar, por forma a que construa o seu carácter e personalidade ao contactar com situações adversas (Gill, 2007). Bilton et al. (2017) mencionam a existência de experiências de risco controlado, assumindo que a segurança excessiva, tal como o risco, pode constituir um perigo. Esta cultura de aversão ao risco encontra-se presente, segundo Skenazy (2010), nos *Mass Media* e na Indústria de produtos de

“segurança” infantil, que desencadeiam ações de restrições e privação da liberdade das crianças, o que acarreta consequências associadas ao seu desenvolvimento.

A Teoria da Compensação do Risco de Morrongiello, Walpole e Lasenby (2007) põe em evidência o facto de a criança, quando utiliza equipamentos de segurança secundária (capacetes ou joelheiras, por exemplo), partir do princípio de que está completamente protegida contra qualquer risco de lesão, fazendo com que a segurança *primária* e ativa deixe de existir. Isto levará a um aumento dos comportamentos de risco ou a uma maior propensão para correr riscos.

É completamente normal e saudável que a criança se suje e esfole os joelhos. Aliás, estas marcas são sinais de crescimento, de exploração, que lhe permite lidar com o risco, explorar as suas possibilidades de ação e estar em contacto com a natureza que, segundo Erikson e Ernest (2011), influencia a forma como aprende. Isto, porque, tal como os mesmos autores referem, a aprendizagem em contexto natural permite experiências diretas com a matéria, tornando-a mais interessante e de fácil compreensão.

O adulto tem um papel fundamental nas brincadeiras das crianças, como observador ou participante ativo (Bilton et al., 2017). Este deve promover, gradualmente, o desenvolvimento de competências da criança em lidar com os desafios com que se vai deparando. Contudo, deve ter a noção de quando deve intervir, visto que se se precipitar “a oferecer soluções, sem permitir que a criança experimente e tente resolver os problemas de forma autónoma” (Bilton et al, 2017, p.54), não estará a promover o desenvolvimento nem a aquisição de múltiplas competências e capacidades, como, por exemplo, a autoconfiança.

As brincadeiras arriscadas são também influenciadas pelo ambiente físico presente nos contextos educativos e noutros espaços que são proporcionados às crianças tendo em conta legislações relativas à segurança (Decreto-Lei n.º 203/2015). O ambiente é um fator integrante da brincadeira, visto as crianças perceberem e interpretar o espaço de acordo com as suas funções, isto é, o ambiente induz e inspira as crianças nas suas brincadeiras (Heft, citado por Sandseter, 2010). Assim, é crucial que existam equipamentos e espaços adequados que permitam mais margem de risco, pois quanto mais risco, mais

segurança e quanto mais risco, menos acidentes (Neto, 2015a). Estes espaços, segundo Herrington e Lesmeister (2006) e Cordovil et al. (2007), devem ter graus de dificuldade distintos associados, de modo a que as crianças procurem e descubram o seu nível adequado de desafio. O risco deve ser interpretado como uma componente crucial da relação pedagógica da criança com o adulto, em que este último necessita de analisar situações de brincar arriscado, tendo em conta as perspetivas das crianças (Smith, 1998).

Atendendo ao que foi mencionado, a problemática em estudo carece de uma grande reflexão e pertinência para qualquer pai, mãe e profissional de educação, uma vez que é necessário refletir mais sobre a problemática em estudo e, de facto, o investimento da investigação nesta área poderia contribuir para um maior conhecimento sobre o que são brincadeiras arriscadas, qual a sua importância no desenvolvimento da criança e quais os comportamentos de supervisão de profissionais de educação. Paralelamente a este fator, visto que as crianças passam grande parte do seu dia num contexto educativo e pouco tempo em espaço exterior, torna-se crucial que os adultos compreendam que quanto mais as crianças estão expostas a riscos, mais se confrontam com dificuldades e adversidades, o que lhes permite desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas, o seu autoconhecimento, o conhecimento do meio, o autocontrolo e autorregulação. Tal como Neto (2016c) refere, “crianças com mais experiência de brincadeiras têm mais capacidade de controlarem os riscos e mais segurança vão ter” (par.2).

A par do que foi mencionado, este estudo torna-se igualmente pertinente devido ao tempo em que vivemos, de pandemia (COVID-19). Antes da pandemia, observava-se que as crianças, tanto rapazes como raparigas, tinham um determinado perfil mais ou menos adequado aos padrões internacionais, em função de um conjunto de habilidades motoras finas e grossas. Hoje, de acordo com investigações feitas na Faculdade Motricidade Humana (Pombo, Luz, Sá, Rodrigues & Cordovil, 2021), observa-se um decréscimo muito substancial destas competências motoras e lúdicas das crianças, que passam grande parte do seu tempo sentadas em frente a um ecrã. Tal como o Professor Carlos Neto refere nas suas comunicações, esta “trilogia de perceção visual, ter o corpo na ponta dos dedos” e passarmos

muitas horas em frente a um ecrã traz repercussões na coluna, nos órgãos internos, na postura, mas também na saúde mental.

Nós vivemos num Mundo para termos atividade e não para estarmos sentados! Nascemos para termos um corpo ativo, um corpo em comunicação social com os outros (Neto, 2020).

Contextualização Metodológica

O presente estudo assenta numa abordagem de natureza qualitativa que, segundo Garcia e Quek (1997), “implica uma ênfase nos processos e significados” (p.451), o que permitiu dar voz aos intervenientes diretos na ação. Apresenta ainda um caráter holístico, empírico e interpretativo, que segue a metodologia de estudo de caso, em que o investigador conhece as especificidades de um caso em particular e preserva “as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p.21). À semelhança de Yin (2001), Bogdan e Biklen (1994) consideram que o estudo de caso consiste numa observação precisa dos intervenientes da investigação em contexto natural.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a presente metodologia de investigação apresenta diversas vantagens, nomeadamente o facto de esta permitir caracterizar um contexto e de o investigador poder, a qualquer instante, alterar os métodos de recolha de dados e formular novas questões de estudo.

Através da realização da presente investigação, pretendeu-se compreender as causas que originam efeitos na prática, isto é, procurou-se “compreender os comportamentos e(ou) atitudes, perspetivas, etc., dos atores em terminadas situações e em interação com os contextos” (Amado, 2013, p.134), visto estes serem determinados por fatores culturais e subjetivos. Para que tal acontecesse, tornou-se crucial garantir a fiabilidade do estudo, através da utilização de diversas fontes de evidências (Yin, 2001). Assim, tomando por referência o autor referenciado, pode classificar-se este estudo de caso como intrínseco, uma vez que este partiu de interesses intrínsecos ao próprio investigador por um fenómeno particular, podendo ainda este classificar-se

como explanatório, uma vez que se pretendia recolher dados para melhor explicar um fenómeno, isto é, as brincadeiras arriscadas e a gestão dessas brincadeiras por parte dos adultos, e todas as relações que daí advêm.

Observação direta e Metodologias audiovisuais

Por conseguinte, a técnica de recolha de dados que privilegiámos foi a de observação direta de vinte e cinco crianças, com 4 anos, que integravam o grupo da sala onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada, e de três educadoras de infância e quatro assistentes operacionais. A observação direta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 25), que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87) e participante, de forma a “cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre actores, etc.” (Tomás, 2011, p.148), reunindo diversos registos de observação, os registos diários.

Para a observação direta não foi determinado um tempo exato. Os registos diários foram realizados consoante os momentos que se consideravam importantes para o estudo, tanto no espaço exterior como no espaço interior do contexto educativo. Contudo, brincadeiras exteriores e visitas à quinta sempre foram momentos privilegiados para a investigação.

Durante este estudo, esteve presente a preocupação pela monitorização do efeito da presença do observador, uma vez que esta poderia influenciar as ações das crianças e, conseqüentemente, as interpretações tanto do investigador como dos participantes (Graue & Walsh, 2003), bem como a preocupação pelo combate à subjetividade.

Relativamente ao recurso a registos audiovisuais (fotografia e vídeo), esta escolha ocorreu apenas com o objetivo de documentarmos comportamentos das crianças durante o tempo de brincar.

Estes dois instrumentos de recolha de dados tiveram como objetivos identificar: (i) o tipo de brincadeiras arriscadas das crianças; (ii) as estratégias de resolução de problemas usadas pelas crianças; (iii) conversas e

comportamentos entre pares; (iv) emoções sentidas nestas mesmas brincadeiras.

Escala “*Affordances in the Home Environment Motor Development*” (AHMED)

O levantamento de dados referentes ao espaço interior e exterior do contexto foi feito através da escala *Affordances in the Home Environment Motor Development* (AHMED) que foi adaptada por nós, por forma a poder ser aplicada num contexto de Jardim de Infância.

Este instrumento consiste num questionário que permite avaliar o ambiente familiar, assumindo-se que este contém oportunidades “que conferem ao indivíduo potenciais desafios para a ação, e consequentemente para o desenvolvimento de uma habilidade ou de parte do sistema biológico” (Rodrigues, 2005) - *affordances* – que proporcionam estimulações motoras positivas para as crianças que nela vivem. Ou seja, neste projeto assume-se que a estimulação ambiental tem um papel crítico nas fases mais precoces do desenvolvimento humano, em que o desenvolvimento motor ocorre, nomeadamente em contextos ricos de suporte e estimulação. Esta escala foi adaptada com o objetivo de avaliar o ambiente interno e externo do contexto escolar, o ambiente educativo. Assim, este instrumento foi dividido em quatro secções de perguntas: (i) organização socioeducativa, (ii) espaço físico da escola, em relação ao espaço exterior e em relação ao espaço interior, (iii) atividades/rotinas diárias, (iv) supervisão, em relação ao espaço exterior e ao espaço interior.

Através deste levantamento de dados e do referencial teórico, analisámos os dados e adaptámos as tabelas de Sandseter (2009), em que foram categorizados os tipos de brincadeiras arriscadas das crianças. Através desta análise, foi visível que estas brincadeiras se encontravam associadas a duas outras categorias, características do ambiente (relacionadas às características do local onde a criança brinca, explora) e características individuais (associadas à forma como a brincadeira foi desenvolvida pela criança) (tabela 1).

Tabela 1

Categorias de risco, risco associado a características emergentes do ambiente e do próprio indivíduo, adaptadas de Sandseter (2009, p.5).

Categorias	Subcategorias	Categorias de risco	
		Ambiental (características do local onde a criança brinca)	Individual (como a brincadeira foi desenvolvida pela criança)
Altura elevada	<ul style="list-style-type: none"> - Trepar; - Descer uma coluna; - Subir uma colina; - Saltar de superfícies fixas ou flexíveis; - Baloçar em estruturas elevadas; - Ficar pendurado a uma altura elevada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Altura; - Inclinação; - Dificuldade; - Superfície; - Vigilância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Altura; - Velocidade; - Controle; - Foco.
Velocidade elevada	<ul style="list-style-type: none"> - Baloçar a uma velocidade elevada; - Escorregar (<i>sliding</i>) a uma velocidade elevada; - Escorregar de costas a uma velocidade elevada; - Correr a uma velocidade elevada; - Ficar preso a algo que está no chão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorrências perto de alguma coisa ou de alguém; - Comprimento; - Inclinação e comprimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de velocidade; - Controle; - Desafio.
Instrumentos perigosos	<ul style="list-style-type: none"> - Usar facas, ferramentas (serra) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorrência perto de alguém; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo/ Características do

	<p>para cortar ramos, martelo, pregos, para carpintaria), objetos pontiagudos e cortantes, paus cordas, maquinarias de trabalho.</p>	<p>- Tropeçar com o objeto;</p>	<p>instrumento”;</p> <p>- Controlo.</p>
<p>Elementos perigosos</p>	<p>- Desfiladeiros;</p> <p>- Correntes de água;</p> <p>- Tocar em elementos da natureza desconhecidos.</p> <p>- Tocar em fogo.</p>	<p>- Altura;</p> <p>- Inclinação;</p> <p>- Superfície;</p> <p>- Vigilância.</p>	<p>- Controlo;</p> <p>- Velocidade.</p>
<p>Jogo de luta e perseguição</p>	<p>- Lutar corpo a corpo;</p> <p>- Lutar com paus ou outros objetos.</p>	<p>- Uso de “armas”</p> <p>- Quando feito em combinação com grandes alturas, velocidades e elementos perigosos.</p>	<p>- Tipo/ Características da “arma”;</p> <p>- Controlo.</p>
<p>Desaparecer/ perder-se/deixar de ser visto</p>	<p>- Ir explorar o espaço sozinho;</p> <p>- Brincar sozinho em espaços não familiares.</p>	<p>- Vigilância;</p> <p>- Limites e cercas;</p> <p>- Perigos ambientais.</p>	<p>- Distância de deslocação.</p>

Questionário a familiares de cada criança

Uma outra técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário, entregue aos familiares de cada criança, com questões abertas e fechadas, por forma a compreender a perspetiva dos mesmos face ao acesso das crianças ao espaço exterior e ao seu envolvimento em brincadeiras arriscadas (anexo Q). Segundo Marconi e Lakatos (1999), um questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (p. 100).

Este questionário teve como principais objetivos: (i) compreender a visão dos encarregados de educação face ao contacto da criança com o espaço exterior; (ii) identificar comportamentos de supervisão, bem como razões de intervir; (iii) identificar a importância dada pela criança ao facto de lidar com o risco e de se envolver em ambientes com risco.

Entrevistas semidiretivas a crianças e profissionais de educação

Realizaram-se, igualmente, entrevistas semidiretivas a vinte e duas crianças, que tiveram como objetivo identificar: (i) razões pelas quais as crianças se envolvem em brincadeiras arriscadas; (ii) conceções associadas ao risco, ao perigo e à segurança; (iii) comportamentos de supervisão da criança face a comportamentos de outros colegas; (iv) perceções por parte das crianças em relação ao que as pode magoar; (v) brincadeiras preferidas por parte das crianças; (vi) objetos que as crianças gostassem que existissem no espaço exterior; (vii) a perceção de risco em ambientes naturais; (viii) representações de estratégias para haver um ambiente seguro; (ix) identificação da noção que a criança tem do seu tempo de brincadeira no espaço exterior ao contexto.

Foram igualmente realizadas entrevistas a três educadoras de infância e a quatro assistentes operacionais do contexto, que tiveram como objetivos identificar: (a) comportamentos de supervisão dos profissionais de educação, (b) conceções associadas ao risco, ao perigo e à segurança; (c) a importância que os profissionais dão ao envolvimento da criança em brincadeiras arriscadas; (d) fatores que condicionam brincadeiras no espaço exterior. As técnicas de conversação também ajudaram a compreender e identificar comportamentos de supervisão dos adultos e a sua visão da criança e das suas brincadeiras.

Esta técnica tornou-se uma mais-valia, uma vez que era direcionada (focada no tópico do estudo) e percetiva (continha inferências causais) (Yin, 2001), o que permitiu “captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62), dando, assim, voz aos intervenientes diretos na ação. Para além do que foi mencionado, também permitiu formular questões que não se encontravam no guião, mas que surgiram a partir do que o entrevistado dizia. Durante as

entrevistas, recorreu-se a gravações áudio, sob autorização dos sujeitos, que, posteriormente, foram transcritas e analisadas. A par desta técnica, enfatiza-se a utilização de técnicas de conversação (Coutinho et al., 2009), isto é, conversas informais com a equipa educativa.

Esta multiplicidade de instrumentos e técnicas de recolha de informação é crucial para uma maior proximidade à veracidade dos dados obtidos, tornando-se essencial o cruzamento de dados (Becker, citado por Tomás, 2011). Através da triangulação de dados, colocam-se em confronto diversas fontes de evidências que fornecem diversas perspetivas e avaliações diferentes sobre o mesmo fenómeno (Yin, 2005), ajudando a consolidar a informação. Através desta triangulação, é possível organizar e analisar os dados, recorrendo-se à análise de conteúdo de registos - observação direta participante e de registos audiovisuais. Para este processo, foi necessário categorizar os registos e dados obtidos, de forma a poder comparar dados e verificar as evidências observadas através da análise de conteúdo (Vala, 1986).

Através dos objetos da investigação, construíram-se árvores categoriais (Vala, 1986), que permitiram organizar a informação coligida através das diferentes fontes: (i) registos diários, (ii) respostas das crianças na entrevista; (iii) respostas dos profissionais de educação na entrevista; (iv) respostas dos familiares de cada criança aos questionários. Todas as árvores categoriais construídas orientam a análise e discussão dos dados apresentados no capítulo seguinte.

Contextualização Ética

Indissociável desta investigação, encontra-se a preocupação pela dimensão ética. Ao longo do estudo, existiu um conjunto de princípios que garantiram, nomeadamente, o anonimato de todos os participantes. Para estes intervenientes da ação, foram utilizadas iniciais de nomes ou apelidos, por forma a não trazer ao leitor qualquer tipo de informação que identifique ou coloque em causa o direito à privacidade ou a confidencialidade da criança.

Em síntese, durante o estudo existiu um conjunto de princípios éticos e deontológicos (dez princípios), definidos por Tomás (2011), princípios

estabelecidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) – que contempla princípios que envolvem a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito - e princípios e orientações práticas na relação com os participantes, propostos na Carta de Ética (2014) - instrumento de regulação ético-deontológica da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) - que nortearam o presente estudo. Todos estes princípios que não só englobam as crianças como todos os agentes educativos asseguram a garantia de confidencialidade e privacidade de todos aqueles com quem se interagiu.

Apresentação e Discussão de Dados

O processo de recolha de dados foi realizado durante o período de três meses, de outubro de 2018 a janeiro de 2019.

Note-se que os dados de seguida apresentados não permitem generalizações, mas fornecem pistas para a compreensão da temática e problemática em estudo.

Comportamentos das crianças e de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas

Observou-se que uma das intencionalidades da organização socioeducativa onde foi realizado o estudo passava pela promoção de oportunidades de contacto com a natureza. Esta preocupação vem contrariar as tendências da sociedade atual em que, de forma a priorizar a redução do risco, se restringe o acesso da criança à natureza, diminuindo também as brincadeiras arriscadas (Brussoni, Ishikawa, Brunelle & Herrington, 2017). Assim, por forma a dar resposta ao 1.º objetivo delineado (**Identificar os comportamentos das crianças em situações de brincadeiras arriscadas**), através deste maior

contacto com a natureza e dos registos diários, observaram-se brincadeiras de diversa natureza (Tabela 2): atividades sensoriais, brincadeiras entre pares, o contacto com animais, a realização de habilidades motoras, o envolvimento das crianças em atividades motoras e jogos que, muitas vezes, se transformavam em brincadeiras arriscadas, transportando-nos para a temática do risco na brincadeira.

Estes dados vêm corroborar a importância do contacto da criança com a natureza. Tal como Bilton, Bento e Dias (2017) referem que “ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (p.28). Para estes autores, a ativação do corpo e dos diversos sentidos da criança assume uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem e, de acordo com Gallahue e Ozmun (2006), estas experiências concretas, em que a criança pode agir ativamente, serão mais significativas, pois tornam-se mais sustentadas e duradouras.

Tabela 2

Análise de conteúdo dos registos de observação – Temática A: Brincadeiras de contacto com a natureza

A. Brincadeiras de contacto com a natureza	Atividades sensoriais	Descalçarem-se e sentirem o solo
		Tocarem em elementos naturais
		Sentirem a chuva
		Cheirar
		Chapinhar em poças
	Brincadeiras entre pares – Dão novos significados aos elementos naturais	Uma fogueira
		Uma arma
		Uma casa
		Um balancé
		Chuva
	Contacto com animais	Apercebem-se de características de animais

		Correm atrás de animais
	Habilidades motoras	Lançar
		Apanhar e deixar cair
		Arrastar os pés
		Correr
		Rolar
		Saltar
	Jogos coletivos	Jogar às escondidas
		Jogar ao lenço
		Jogos de cooperação - construção

Ao contactar com as brincadeiras das crianças na natureza, no espaço exterior e interior, observaram-se brincadeiras arriscadas que envolviam jogos: (a) de altura elevada, que permitem entre outras, desenvolver competências perceptivas, de orientação espacial e desenvolver capacidade condicional da força; (b) de superfícies de contacto e elementos instáveis, que permitem o desenvolvimento da capacidade do equilíbrio; (c) de velocidade elevada, que permitem o aumento da aptidão física e da competência motora e (d) de luta (Sandseter & Kennair, 2011), sendo que as mais predominantes correspondem às três primeiras alíneas referidas. Neto e Lopes (2017) referem que as brincadeiras de luta representam “no decorrer da infância, uma das mais fascinantes linguagens do corpo, numa perspetiva evolutiva” (p.41). Todas as crianças têm a necessidade de brincar às lutas e brincar a jogos de perseguição (*play fighting*), como uma experimentação do contacto físico com o seu próprio corpo, pois são atividades ancestrais que fazem ou devem fazer parte da cultura de infância.

Estes dados vão ao encontro da maioria das categorias de brincadeiras arriscadas mencionados por Sandseter (2007a, 2007b). Estas categorias surgem influenciadas pelas características do ambiente que permite que as crianças percecionem *affordances*, sendo que estas últimas trazem benefícios únicos para cada indivíduo (Sandseter, 2010).

Ao observar estas brincadeiras arriscadas e através da entrevista realizada às crianças, foram visíveis diversas estratégias de resolução de problemas por parte das crianças, sendo que as mais visíveis foram a utilização dos diversos segmentos corporais para se equilibrar, a utilização de diversos segmentos corporais para aumentar/diminuir a velocidade de impulsão e o deslocar-se mais devagar.

Tabela 3

Análise de conteúdo dos registos de observação – Temática B: Risco na brincadeira

B. Risco na brincadeira	Estratégias de resolução de problemas	Evitar os degraus altos
		Andar/descer devagar
		Descer inclinações sentado
		Passar muito rápido
		Passar sozinho/a
		Subir/Descer, auxiliando-se a outras coisas
		Utilização de diversos segmentos corporais para se equilibrar
		Utilização de diversos segmentos corporais para aumentar/diminuir a impulsão
		Colocar-se à ponta de uma superfície para saltar para outra
		Colocar-se em cima de uma superfície, saltar para o chão e voltar para a superfície
		Apoiar-se com as mãos no solo
		Utilizar objetos de apoio (canas)
		Alterar o lugar dos obstáculos
		Agarrar-se a colegas
Cooperação entre pares		

		Partir ramos que estão presos ao corpo
		Colocar almofadas no chão
		Tentativa e erro
		Fugir ao obstáculo

Estes registos demonstram que perante brincadeiras de risco também surgem associadas estratégias de resolução próprias para lidar com diversas situações inesperadas (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012). De acordo com Sandseter (2010), isto é possível, porque, através da experiência com situações com risco, as crianças aprendem a julgá-las, desenvolvendo habilidades cognitivas que permitem resolver problemas, tornando-se mais autónomas ao utilizar estratégias para ultrapassar determinados obstáculos. Para além do referido, observaram-se conversas entre pares durante as quais foram partilhadas as dificuldades sentidas, os perigos existentes e os obstáculos dificilmente ultrapassáveis. Estas conversas revelaram que as crianças conseguiam perceber reais situações de perigo.

“O M. diz que aquilo é difícil. O F. diz que pensou que fosse mais fácil” (registo n.º 194); “O S. diz «isso assim não dá, é redondo e fino, vou cair»” (registo n.º 194).

Observou-se também que algumas crianças se aperceberam de que alguns colegas precisavam de mais tempo para conseguir fazer determinadas brincadeiras e precisavam também de ajuda. Estes dados vão ao encontro do que defendem Brussoni et al. (2012) quando referem que as crianças entendem e aceitam que os seus pares têm diferentes níveis de conforto e habilidade, revelando, tal como Bilton, Bento e Dias (2017) referem, atitudes de empatia, cooperação e respeito.

Verificou-se igualmente, tanto nas entrevistas às crianças como nas observações realizadas, que estas brincadeiras envolvem diferentes emoções, emoções até contraditórias, o medo, a alegria e a tristeza. Para além destas emoções, as crianças sentem-se excitadas e as formas de se expressarem podem ser diversas, a sorrir, a gritar, a dançar ou a dizer “Joana, saltei muito alto” (S.) – registo n.º 330. Este dado vem corroborar o que Bilton et al. (2017)

afirmam, ou seja, que as brincadeiras arriscadas envolvem sentimentos que, sendo contraditórios, induzem a que “o risco seja tão cativante, levando a que as crianças persistam na tarefa, superem o medo e vivam o entusiasmo quando dominam ou expandem uma capacidade” (p.67). Assim, estas brincadeiras têm uma função adaptativa na redução do medo a estímulos, permitindo regular as emoções, através do contacto repetido, natural e progressivo com diferentes estímulos (Brussoni et al., 2012). A Educação Emocional foi uma das intencionalidades para a ação, tendo em conta o modelo de Plutchik, que explica que para cada tipo de emoção de base existem estímulos específicos desencadeadores (Cotrufo & Bares, 2018) em que as crianças aprenderam e, posteriormente, identificaram estratégias por forma a gerir emoções, nomeadamente o medo. Uma das estratégias partilhadas durante as entrevistas pelas crianças passava pela utilização de acessórios que protegem o corpo (e.g. cotoveleiras), ou seja, o uso de segurança secundária, e por pedir ajuda a um adulto ou amigo. Investir nestas questões emocionais é bastante importante, visto que, tal como Sandseter e Kennair (2011) referem, se as crianças não tiverem oportunidades suficientes de brincadeiras arriscadas, não experimentam a sua capacidade de lidar com situações indutoras de medo.

Ao longo das observações, verificámos que as crianças procuram muitas vezes a ajuda do adulto (algumas vezes como forma de facilitar a situação), utilizando um pretexto para fugir à resolução de problemas. Este poderá advir de a capacidade da criança em identificar que ainda não consegue ultrapassar determinado obstáculo e que necessita do adulto ou poderá revelar a presença da superproteção do adulto, a que a criança já se habituou para não resolver os problemas de forma autónoma (Bilton et al., 2017). Até porque, quando o adulto auxilia, mas incentiva a criança a fazer sozinha, observa-se que esta se sente segura e começa a lidar com situações de forma autónoma.

Também foi possível observar no grupo, através das entrevistas e dos registos diários, uma diferença de comportamentos entre sexos no que toca às brincadeiras arriscadas, também presentes no estudo de Morrongiello e Dawber (1998). De forma geral, os rapazes tinham mais comportamentos de risco e aderiam mais a brincadeiras arriscadas do que as raparigas, que tinham mais tendência para apontar, comentar e olhar.

Ao longo da observação das brincadeiras das crianças, escutavam-se atentamente comentários de supervisão das crianças face aos comportamentos dos seus pares, o que nos levou a fazer um paralelismo entre o 1.º objetivo mencionado e o 2.º objetivo, identificar os comportamentos de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas. Foi interessante observar que esses comentários eram bastante semelhantes aos comentários dos próprios adultos, como os que se encontram analisados nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4

Análise de conteúdo dos registos de observação – Temática B: Risco na Brincadeira

B. Risco na Brincadeira	Supervisã o das crianças	Superproteção do irmão/irmã	“O S. vai a correr para perto da irmã e fica de volta dela até que ela desça” (registo n.º 28)
		Superproteção dos colegas	“O S. chama-me e diz «Joana, Joana, olha a l.». Pergunto o que tem. O S. olha para mim e diz «não vês, ela está em perigo» (registo n.º 223)
		Permissão dos adultos afeta o que a criança deixa o/a seu/sua irmão/irmã fazer	“a minha mãe deixa” (registo n.º 219)
			“O S. diz que não faz mal que a irmã costuma fazer aquilo para se sentar” (registo n.º 236)
	Comentários de aviso de consequê ncias entre pares	Vais cair	“A E. olha e diz «olha que vais cair»” (registo n.º 178)
			“olha que ainda cais” (registo n.º 271)
	Comentários que intensifica	Não consegue	“Uma das crianças diz que ela tem medo” (registo n.º 274)

	m os medos das crianças		
--	-------------------------	--	--

Tabela 5

Análise de conteúdo dos registos de observação – Temática C: Supervisão do Adulto

C. Supervisão do adulto	Ações de prevenção de acidentes	Experimentação dos ambientes antes das crianças explorarem	“A educadora foi ver a ponte” (registo n.º 192)
		Ajudar/Segurar as crianças	“Os adultos seguram logo nas mãos das crianças para estas passarem a ponte” (registo n.º 192)
			“Dá as duas mãos à criança e ajuda-a a descer” (registo n.º 246)
			“Um dos adultos aproxima-se para lhe dar a outra mão” (registo n.º 246)
	Ações que os adultos impedem	Evitar degraus	“não irem pelo degrau maior, que existe uma parte plana” (registo n.º 45)
		A criança estar molhada	“estás toda molhada, não podes andar assim” (registo n.º 248)
	Comentários dos adultos	Vão cair	“assim vão cair” (registo n.º 45)
			“pode cair” (registo n.º 236)
		Associados à idade da criança	“cuidado S., a tua mana é pequena” (registo n.º 236)
		Não se podem magoar	“Um dos adultos diz que ninguém se pode magoar” (registo n.º 246)
Comentários que	Não consegue	“a M. tem medo de alturas e que não consegue descer” (registo n.º	

	intensificam os medos das crianças		246)
			“Outro adulto diz que o Rm. também tem medo e que não consegue” (registo n.º 246)
	Ações que permitem ultrapassar o medo	Eu ajudo	“O adulto diz que ela tem medo, mas que com ajuda ela consegue” (registo n.º 274)

Relacionando os dados das tabelas 2 e 3 e fazendo um paralelismo com os dados da tabela 4, observa-se que, embora exista uma postura “defensiva” quanto às brincadeiras arriscadas, estas não deixam de estar presentes e as crianças não deixam de criar soluções para essas situações. Este facto é justificado pelos comentários das crianças durante as entrevistas, que demonstram que estas brincadeiras são inatas ao seu desenvolvimento e crescimento, envolvendo emoções, experiências novas e desafios que as crianças de forma natural procuram e são importantes para a sua autonomia, independência e conhecimento do mundo que a rodeia.

A análise dos registos de observação e as entrevistas feitas aos profissionais de educação, bem como às famílias, revelam que algumas das preocupações dos adultos estão relacionadas com a idade da criança e com as características do ambiente, como a altura, a presença de superfícies instáveis e as condições meteorológicas (estar a chover), tendo esta última observação sido feita maioritariamente por parte das crianças. Relativamente aos comentários escutados, a grande maioria baseava-se em comentários de alerta para as consequências do que poderia acontecer à criança, como por exemplo, “assim vais cair” (registo n.º 45). Para além do mencionado, verificaram-se comentários que intensificam o medo das crianças, tanto por parte das próprias crianças como dos adultos, como “o X tem medo de ...”. Embora seja importante reconhecer as diferentes emoções da criança, nestes casos, o adulto, de forma inconsciente, transmite-lhe a informação de que esta “não consegue”. Esta mensagem irá ser interpretada pela criança e poderá resultar numa necessidade de maior proteção e em sentimentos de maior medo e de insegurança. O adulto, nestas situações, deve, sim, tentar

desconstruir esse medo, auxiliando e incentivando a criança a ultrapassá-lo. Também, de forma inconsciente, os adultos acabam por condicionar a ação da criança, impedindo-a de realizar ações mais complexas que estas poderiam realizar para ultrapassar um desafio individual ou ambiental. Segundo os dados recolhidos, algumas crianças tendem a recorrer a estratégias mais complexas, em detrimento das mais simples, dada a sua natural curiosidade. Também faz parte das suas brincadeiras a procura daquilo que é difícil, da superação, da imprevisibilidade, daquilo que é o prazer, do que as coloca à prova e que é fundamental para que estas testem as suas capacidades motoras, desenvolvam a sua destreza motora e se envolvam em situações que implicam a resolução de problemas (Bilton et al., 2017; Brussoni et al., 2012; Neto, 2015a; Sandseter, 2018). O adulto, ao impedir estas explorações, irá estar a comprometer o desenvolvimento da criança, uma vez que as suas intervenções condicionam a forma como a criança explora o meio, utiliza as suas competências motoras e cognitivas.

Considerações Finais

O presente estudo traz contributos para a prática, bem como para processos formativos de futuros profissionais. A construção da profissionalidade encontra-se associada à procura por uma identidade profissional, que é encarada como um processo social e humano, vista como “um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, citado por Silva & Pereira, 2011, p.550). Esta identidade é caracterizada pelo cruzamento de muitas ideias, princípios e filosofias, correspondendo a uma construção inter e intrapessoal, ou seja, não é um processo solitário; este “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços da vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Pode-se então afirmar que a identidade profissional é desenvolvida e reformulada ao longo dos anos, através das experiências pessoais e profissionais, sendo algo que “se constrói a caminhar”.

Para que haja construção da profissionalidade, é crucial que o/a educador/a de infância baseie a sua formação e a sua intervenção educativa na reflexão “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001). Assim, a ação reflexiva, que deve ser contínua, sistemática e permanente, é um instrumento de desenvolvimento e evolução profissional de cada educador/a, na medida em que “fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, s.d., p. 1). Esta reflexão é fundamental, uma vez que afeta diretamente a qualidade das práticas e dos princípios pedagógicos, que o/a educado/a defende (Mendes, 2005), bem como o desenvolvimento das crianças.

Os resultados apresentados neste artigo sobre as brincadeiras arriscadas contribuem para esta mesma reflexão. Sobre a visão de criança, sobre a visão de espaço exterior, de brincadeiras arriscadas, sobre a conceção de risco, conceção de segurança e da prática de qualquer profissional de educação que requer reflexão em prol do desenvolvimento saudável e holístico das crianças.

Este estudo evidencia a importância da observação atenta e responsiva, da escuta das múltiplas vozes das crianças, quer a linguagem verbal como não-verbal, que permitem ao profissional de educação aperceber-se das motivações e dos gostos das crianças, bem como do que realmente faz parte da cultura de infância. De facto, é através da escuta atenta, do confronto com o real, da constante reflexão, da comunicação de experiências entre adultos e adulto-criança, da valorização do papel da criança enquanto sujeito de direitos e de competências que nos apercebemos da importância do brincar, do testar, do arriscar e do contacto com a natureza. Todos estes aspetos levam-nos para a necessidade da existência da reflexão, por forma a que cada profissional e até famílias encontrem o equilíbrio entre o risco e a segurança, o tempo passado dentro de uma sala e o tempo passado no espaço exterior. Ser educador de infância traduz-se num processo em construção e não num processo fechado (Alonso & Roldão, 2005), sendo este questionar sucessivo e estas pistas que as crianças nos dão o que poderá estar na origem de práticas pedagógicas significativas.

É importante refletir que é sobretudo no brincar ativo, preferencialmente sem limites de ordem temporal, espacial, material ou relacional, que se realizam os processos mais ricos de autoconhecimento e conquista de competências das crianças. Nos dias de hoje, de acordo com Neto e Lopes (2018), as crianças necessitam de correr riscos, isto é, de correr, saltar, trepar, lutar, sujar-se, por forma a experimentar o seu corpo em situações inabituais e de incerteza. Assim, a criança desenvolverá competências motoras e percetivas e estratégias de regulação emocional que são fundamentais na formação da sua personalidade e da sua identidade.

As representações mentais do medo que são transmitidas constituem-se, de facto, num grande obstáculo para que a criança possa experimentar e aprender coisas novas, que são cruciais para desenvolver competências que se manifestam no futuro. Estes comportamentos que advêm dos receios dos adultos não são compatíveis com a “necessidade de liberdade de iniciativa por parte das crianças em procurar descobrir por si própria o seu caminho, a sua vocação e as suas tendências endógenas e exógenas do seu desenvolvimento” (Neto & Lopes, 2018, p.61). É de facto necessário que o profissional pare e pense: “Será que estamos a proteger as crianças ou a comprometer o seu crescimento e o seu direito de brincar?”. É importante tentar descobrir o equilíbrio entre a segurança e as oportunidades que são cruciais para as crianças, por forma a não sobrepor os seus medos a oportunidades de crescimento dos principais intervenientes da ação, as crianças.

Apontando agora para o título do relatório, é necessário que o adulto reflita sobre a importância de a criança “crescer com o risco”, porém, nunca esquecendo que há a necessidade de haver supervisão do adulto. Mas não superproteção das crianças! Para que tal ocorra, nomeadamente na cidade, é necessário modificar os espaços de modo a que a criança tenha ambientes naturais de uma forma multissensorial e holística.

Tal como Neto (s.d.) menciona, é urgente a presença da valorização da formação inicial e continua de docentes neste âmbito, de forma séria e responsiva. Há aspetos fundamentais a saber, tais como: (1) “fundamentar cientificamente a importância das atividades físicas e motoras formais e informais no desenvolvimento da criança, ... (2) identificar os domínios conceptuais e terminológicos do jogo e da motricidade num momento de vida

específica como a infância ... (5) perceber a dinâmica complexa entre fatores maturativos (biológicos) e de experiência (ambientais) no processo de desenvolvimento motor (6); identificar e estruturar contextos de ensino-aprendizagem adaptados às características do desenvolvimento psicomotor da criança e a influência de fatores socioculturais (7).” (p.7).

Também urge a necessidade de reflexão ao nível dos recreios escolares (espaços e equipamentos). Tal como Carlos Neto defende, é urgente reabilitar pedagogicamente o recreio escolar. Nele ocorrem “momentos de grande oportunidade de estimulação para as suas aquisições motoras, estruturação perceptiva e relacionamento social” (p.7). Na maioria das escolas portuguesas, estes espaços são caracterizados como espaços pobres com uma gestão e supervisão deficientes, que apresentam diversas assimetrias de acordo com o número de alunos, a sua localização e área disponível. Neste sentido, é necessário encarar os recreios como um lugar da criança, tal como os brinquedos, que muito têm sido considerados como “criação para a criança, quando não criação da criança” (Almeida, 2018, p.157). A criança e os alunos, os docentes e não docentes, bem como as famílias e a comunidade devem participar na transformação dos recreios. Para tal, é necessário a definição de estratégias de enriquecimento dos espaços de recreio e jogo que “implicam a formação de planos específicos em cada caso e de acordo com a tipologia de constrangimentos físicos existentes” (Neto, s.d., p.7). Estes espaços deveriam igualmente, segundo Neto (s.d.), ser enriquecidos com a introdução de “materiais móveis, ... grandes equipamentos fixos (separados e integrados) ..., espaços livres para jogos de equipa, perseguição e utilização de equipamentos de equilíbrio (patins, “skates”, etc.); espaços arborizados e selvagens (observação, reflexão e recolhimento) e locais para repouso e relação social” (p.8). Toda esta renovação iria implicar a formulação de “modelos de gestão dos espaços e equipamentos relacionados com os cuidados de manutenção, animação, vigilância, supervisão e segurança” (p.8).

É igualmente urgente modificar o cenário de espaço construído e natural das cidades, de forma ousada, para que as crianças tenham condições de vivenciar o território, em liberdade, confiança e em segurança. Viver a cidade é criar o sentido de lugar e de identidade na infância. (Neto & Lopes, 2018, p.77).

Para além disso, é importante valorizar cada vez mais a necessidade de tempo. Dar tempo à criança para contemplar, para comunicar, para pensar, ultrapassar, imaginar e também para estar em silêncio.

Em síntese, embora o espaço exterior contenha riscos, estes são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento da criança que expressa essa alegria através das suas “cem linguagens”. Basta observar as crianças e considerá-las como sujeitos ativos e participativos. Para que haja “uma mente sã em corpo sã”, como referem Bilton, Bento e Dias (2017), “importa criar condições para experiências sensoriais e motoras interessantes que estão na base de múltiplas aquisições futuras” (p. 29). Concluindo, é importante que os educadores sejam organizadores de contextos desafiantes para as crianças, tendo em conta as suas necessidades e os seus interesses, e que criem múltiplas formas de experimentação pessoal. É crucial que a criança possa ser ela própria e que não seja influenciada por uma cultura adulta que não faz parte de quem a criança é.

Quando observamos as crianças a brincar no exterior, somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem. Arriscamos a afirmar que é impossível ficar indiferente aos seus risos e expressões de questionamento, quando são surpreendidos por alguma manifestação do mundo natural (Bilton et al., 2017, p.29).

Referências

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Almeida, Tiago. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(spe), 152-166. Recuperado em 13 de agosto de 2021, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400013&lng=pt&tlng=pt.

- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Edições Almedina.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado em <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=1028&sort=2011>
- Ball, D. (2002). *Playgrounds – Risks, benefits and choices*. Health and Safety Executive (HSE).
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bento, M. G. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 18-21.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 4, 127-140.
- Bento, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bento, M. G. P. (2017). Análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadores de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), pp. 385-403.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brussoni, M., Olsen, L., Pike, I. & Sleet, D. (2012). Risky play and children’s safety: balancing priorities for optimal child development. *Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: effects of an intervention to promote nature-based risky play in

early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 45, 139-150.

- 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.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Riscos, constrangimentos e affordances: Uma perspetiva de desenvolvimento. In R. Cordovil, J. Barreiros & D. Araújo (Eds.). *Desenvolvimento motor da criança* (pp. 155-166). Faculdade de Motricidade Humana.
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento motor na infância*. Faculdade Motricidade Humana.
- Cotrufo, T. & Bares, J. M. (2018). *O cérebro e as emoções. Sentir, pensar, decidir*. Atlântico Press.
- Decreto-Lei n.º 203/2015 de 17 de setembro. Diário da República n.º 182, 1.ª Série. Ministério da Economia, Lisboa.
- Erickson, D. & Ernest, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *NACC Newsletter*, 97-100.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar?" - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio LusoBrasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Gallahue, D. L. & Donnelly, F. C. (2008). *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças* (4.ª ed.). Phorte Editora.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Garcia, L. & Quek, F. (1997). Qualitative research in information systems: time to be subjective?. In A. S. Lee, J. Liebenau & J. I. (Eds.), *Degross, Information systemns and qualitative research* (pp.444-465). Chapman & Hall.

- Gill, T. (2007). *No fear growing up in a risk averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Granho, P. (2004). *Há uma cultura do risco?* Colóquio Quatro Olhares Sobre a Cultura, Barreiro.
- Harper, N. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the “risk society”: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services, 38*(4), 318-334.
- Herrington, S. & Lesmeister, C. (2006). The design of landscapes at child-care centres: Seven cases. *Landscape Research, 31*(1), 63-82.
- Little, H. (2010, november). *Finding the balance: Early Childhood practitioners’ views on risk, challenge and safety in outdoor play settings*. Comunicação apresentada no AARE International Education Research Conference, University of Melbourne, Austrália.
- 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.
- Little, H., Sandseter, E. & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers’ Beliefs about Children’s Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*(4), 300-316.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor play: does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood, 33*(2), 33-40.
- Louv, R. (2016). *A última criança na natureza*. Aquariana.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Morrongiello, B.A. & Dawber, T. (1998). Toddlers’ and mothers’ behaviors in an injury-risk situation: implications for sex differences in childhood injuries. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(4), 625-639.

- Morrongiello, B.A., Walpole, B. & Lasenby, J. (2007). Understanding children's injury-risk behavior: Wearing safety gear can lead to increased risk taking. *Accident Analysis and Prevention*, 39(3), 619-23.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Editora Sprint.
- 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). 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). Edições FMH.
- Neto, C. (2006). Actividade Física e Saúde: as Políticas para a Infância. *Boletim do IAC*, 82, 1-4.
- Neto, C. (2015a, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*.
- Neto, C. (2015b, 12 de setembro). Estamos a criar uma sociedade de cativeiro para as crianças. *Jornal i*.
- Neto (2016a). Crianças criativas, crescimento saudável [Filme]. Portugal: Skip.
- Neto (2016b). Os pais e o medo de deixar arriscar [Filme]. Portugal: Skip.
- Neto (2016c). A escola e os seus métodos [Filme]. Portugal: Skip.
- Neto (2018). Conversas observador: Libertem as crianças. Consultado a 13 de dezembro em <https://observador.pt/eventos/conversas-observador-libertem-as-criancas/>
- Neto (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto (s.d.). *A educação motora e as “culturas de infância”: a importância da educação física e desporto no contexto escolar*. Faculdade Motricidade Humana.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Oliveira, F. I. & Rodrigues, S. T. (2006). Affordances: a relação entre agente e ambiente. *Ciências & Cognição*, 9, 120-130.
- Peres, L. (1994). *Conductas motrices em la infancia y adolescência*. Madrid: Gymnos editoria.
- Pombo, A., Luz, C., Sá, C., Rodrigues, L. & Cordovil, R. (2021). Effects of the covid-19 lockdown on portuguese children's motor competence. *Children* 2021, 8(3), 1-10.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (S. Baía, Trad.) (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, L. (2005). Development and validation of the AHEMD-SR (Affordances In The Home Environment For Motor Development – Self Report) (Dissertação de doutoramento, Texas A&M University, Texas). Consultada em https://www.researchgate.net/publication/26898958_Development_and_validation_of_the_AHEMDSR_Affordances_in_the_Home_Environment_for_Motor_Development-Self_Report
- Sandseter, E. B. (2007a). Categorising risky play – How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 237-252.
- Sandseter, E. (2007b). Risky play among four and five year-old children in preschool. vision into practice. *Making Quality a Reality in the Lives of Young People*, 248-256.
- Sandseter, E. (2009). Affordances for risky play in preschool: the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446.
- Sandseter, E. B. (2010). Scaryfunny – A qualitative study of risk play among preschool children. (Doutoramento). Norwegian University of Science and Technology - Faculty of Social Sciences and Technology Management, Trondheim.

- Sandseter, E. B. & Kennair L. E. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9, 257-284.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). ASA.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (Orgs.) (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond*. State University of New York Press.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Open University Press.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Artmed Editora.

Notas Biográficas

Joana Reis

 <https://orcid.org/0000-0002-2184-5403>

Possui Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem vindo a realizar investigação sobre a importância do brincar e das

brincadeiras arriscadas em contexto de pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / joanafgreis@hotmail.com

Rita Friães

 <https://orcid.org/0000-0002-5626-9864>

Professora Adjunta Convidada na ESELx no domínio da Pedagogia, membro do Departamento de Formação e Investigação em Educação e Desenvolvimento. Possui doutoramento em Educação e tem desenvolvido trabalho de investigação na área da educação de infância, da supervisão e da avaliação e acreditação do ensino superior.

CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / rfriaes@eselx.ipl.pt

Carla Rocha

 <https://orcid.org/0000-0001-6512-4256>

Professora Adjunta na ESELx no domínio científico da Educação Física, membro do Departamento de Formação e Investigação em Educação e Desenvolvimento. Possui Mestrado em Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular e Avaliação). Tem desenvolvido trabalho de formação e de investigação nas áreas do Desenvolvimento Motor e Aprendizagem e da Didática da Educação Física Infantil.

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa,
Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa /
carlac@eselx.ipl.pt

Recebido em dezembro de 2020, aceite para publicação em maio de 2021