

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Camila Lopes de Souza

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O BRINCAR
ARRISCADO NA PRÉ-ESCOLA**

**São Caetano do Sul
2020**

Camila Lopes de Souza

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O BRINCAR
ARRISCADO NA PRÉ-ESCOLA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade de
São Caetano do Sul como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

SOUZA, Camila Lopes de.

Percepções de professoras sobre o brincar arriscado na pré-escola

Camila Lopes de Souza – São Caetano do Sul - USCS, 2020.

127 p.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2020.

1. Formação Docente 2. Educação Infantil. 3. Brincadeira arriscada. 4. Risco.

I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 07/05/2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Prof^a. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)

Dedico este trabalho ao meu esposo e aos meus pais, pessoas incríveis que Deus colocou em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, depois aos meus pais, que através do exemplo, sempre ensinaram às suas filhas que estudar é o melhor caminho para se alcançar um bom futuro.

Ao meu esposo Rodrigo, ao apoiar-me, em todos os momentos, ao incentivar-me: — Jamais conseguiria sem você!

Agradeço à minha orientadora Marta Regina Paulo da Silva, por auxiliar-me nesta árdua caminhada.

Aos meus colegas de turma, por propiciarem excelentes discussões durante as aulas e fora delas, demonstrando companheirismo e amizade que, certamente, vão perdurar por anos.

À Rede Municipal de Ensino de Santo André por possibilitar a realização da pesquisa e por oferecer um excelente ambiente de trabalho.

Agradeço aos meus colegas de trabalho pelo apoio e escuta neste período tão desafiador de minha vida.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar as percepções que os(as) docentes da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Santo André possuem sobre o brincar arriscado. Como objetivos específicos, procurou: i) identificar as compreensões do brincar e do brincar arriscado que os(as) professores(as) possuem; ii) identificar a ocorrência do brincar arriscado nas atividades cotidianas da pré-escola; iii) elaborar um plano de formação para a prática docente ao desenvolvimento do brincar arriscado nas unidades escolares. A questão que fomentou a investigação foi: quais são as percepções que os(as) educadores(as) da pré-escola do município de Santo André têm a respeito do brincar arriscado? A hipótese estabelecida pressupunha que estes(as) profissionais pouco compreendem o brincar arriscado no trabalho pedagógico com as crianças entre 4 e 5 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como técnica à coleta de dados entrevista semiestruturada com docentes de pré-escola. A fundamentação teórica concentra-se nos estudos e pesquisas de Tizuko Morchida Kishimoto, Gilles Brougère, Tim Gill, Maria Gabriela Portugal Bento, Illeana Wenez. A análise dos dados revelou que as brincadeiras fazem parte do cotidiano das instituições, contudo, são em sua grande maioria, controladas e utilizadas para ensinar algo previamente definido, o que denota uma perspectiva escolarizante. Com relação às brincadeiras arriscadas, observa-se sua ausência, seja por falta de conhecimento sobre a temática, seja pelo receio das educadoras de serem responsabilizadas caso a criança se machuque, reafirmando, assim, a cultura do medo vigente na sociedade. Os dados demonstram, ainda, uma preocupação legítima das professoras com as crianças que gera uma tensão entre controle e cuidado, uma vez que, em defesa do cuidado, terminam por inviabilizarem experiências em que o risco possa ser benéfico para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A partir destes resultados foi proposto um plano de intervenção para sensibilizar os(as) educadores(as) sobre as potencialidades do brincar arriscado no desenvolvimento das crianças. Com isso, ressalta-se a importância da formação do(a) professor(a) em serviço no intuito de melhor qualificar sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Brincar arriscado. Pré-Escola. Risco. Formação Docente. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present research work aimed to investigate the perceptions that teachers of the Santo André Municipal Education Network have about risky play. As specific objectives, it sought to: i) identify the understandings of play and risky play that teachers have; ii) to identify the occurrence of risky play in the daily activities of the preschool; iii) elaborate a training plan to subsidize teachers for the development of risky play in school units. The question that fueled the investigation was: what are the perceptions that pre-school educators in the municipality of Santo André have about risky play? The established hypothesis presupposed that these professionals understand little about risky play in pedagogical work with children between 4 and 5 years old. This is a qualitative research that used semi-structured interviews with preschool teachers as a data collection technique. The theoretical foundation focuses on the studies and research of Tizuko Morchida Kishimoto, Gilles Brougère, Tim Gill, Maria Gabriela Portugal Bento, Illeana Wenez. Data analysis revealed that games are part of the institutions' daily lives, however, they are mostly controlled and used to teach something previously defined, which denotes a schooling perspective. With regard to risky games, there is an absence, either due to a lack of knowledge about the theme, or by the fear of the educators to be held responsible if the child gets hurt, thus reaffirming the culture of fear in force in society. The data also demonstrate a legitimate concern of the teachers with the children that generates a tension between control and care, since, in defense of care, they end up preventing experiences in which the risk can be beneficial for the development and learning of children . Based on these results, an intervention plan was proposed to raise the awareness of educators about the potential of risky play in children's development. Thus, the importance of training the teacher in service in order to better qualify his pedagogical practice is emphasized.

Keywords: Play risky. Pre school. Risk. Teacher Education. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema para definir o risco	41
Figura 2 – Termostato do risco na brincadeira.....	50
Figura 3 – Área territorial de Santo André.....	69

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Altura elevada	95
Imagem 2 – Risco no parque.....	98
Imagem 3 – Velocidade e elementos naturais	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores dos aspectos lúdicos.....	37
Quadro 2 – Categorias de risco.....	48
Quadro 3 – Transcrição literal X transcrição tratada.....	69
Quadro 4 – Perfil das educadoras partícipes da entrevista.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FEFISA	Faculdades Integradas de Santo André
IQEI	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MESC	Movimento de Expansão Social Católica
ONG	Organização Não-Governamental
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PME	Plano Municipal de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEME	Secretaria Municipal de Esportes
UE	Unidade escolar
UES	Unidades de Ensino Superior
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E O DIREITO À BRINCADEIRA	24
2.1 Concepções de criança, de infância e de educação à criança pequena...	24
2.2 O direito à brincadeira na Educação Infantil	29
3 O BRINCAR ARRISCADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
3.1 O risco e a cultura do medo	39
3.2 A cultura do medo e o desenvolvimento da criança: a percepção do risco	45
3.3 As brincadeiras no gerenciamento de riscos: o brincar arriscado.....	46
3.4 Medo e o brincar arriscado na Educação Infantil	51
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	60
4.1 Abordagem qualitativa	60
4.1.1 Leitura dos documentos.....	61
4.1.2 A entrevista.....	62
4.1.3 Análise do conteúdo	68
4.2 Apresentando o campo de pesquisa	69
4.2.1 Universo de pesquisa.....	70
4.2.2 Sujeitos de pesquisa.....	72
5 O BRINCAR ARRISCADO SEGUNDO AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS	73
5.1 As brincadeiras na Rede Municipal de Santo André: os documentos e as percepções docentes.....	73
5.2 A influência da cultura do medo no brincar arriscado e as percepções de risco na Educação Infantil	85

5.3 O medo da responsabilização e da culpabilização dos(as) gestores(as) e família.....	93
6 PLANO DE INTERVENÇÃO – FORMAÇÃO PARA DOCENTES.....	103
6.1 Proposta formativa.....	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE A – Termo de esclarecimento livre e esclarecido.....	113
APÊNDICE B – Carta convite aos participantes da pesquisa.....	115
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para os(as) educadores(as) participantes	116
APÊNDICE D – Transcrição literal das entrevistadas.....	117

APRESENTAÇÃO

O ato de movimentar-se para desenvolver-se por meio das brincadeiras sempre esteve presente em minha vida, desde a tenra infância, lembro-me de brincar de boneca, comidinha, brincadeiras em que todos nós (as crianças que moravam na mesma rua) corríamos e passávamos o fim de semana, adorava dependurar-me em árvores e pular corda. Mais tarde, o esporte, a natação, o futebol de campo, a ginástica artística, a dança e a faculdade de Educação Física, o trabalho com projetos sociais, e, finalmente, à docência na Educação Física escolar.

Sempre pratiquei esportes: natação, futebol de campo, ginástica artística. Destes, me identifiquei muito com a ginástica artística que pratiquei por seis anos.

Prestei vestibular em algumas instituições e optei pela Faculdades Integradas de Santo André (FEFISA) por ser a mais tradicional na área. Enquanto cursava a faculdade, frequentei aulas da escolinha de ginástica acrobática da FEFISA, depois fui treinar no Movimento de Expansão Social Católica (MESCC) ginástica artística. Também na FEFISA, frequentei o pré-estágio em natação, pré-requisito para se tornar estagiária de natação na faculdade. Surgiu a oportunidade de ser auxiliar em uma escola particular da região, optei pela remuneração.

Um ano depois, consegui uma oportunidade de ser estagiária da prefeitura de São Paulo, na Secretaria Municipal de Esportes (SEME), em um Clube da Prefeitura de São Paulo na região do Ibirapuera, clube similar ao qual frequentei na adolescência. Lá, tive a oportunidade de trabalhar junto a professoras de ginástica artística, ginástica rítmica e patinação artística, foi muito bom para meu aprendizado. Também conheci um gestor que tinha uma Organização Não-Governamental (ONG) e, no ano seguinte, fui trabalhar voluntariamente nela.

Após um ano na ONG, fui chamada em um dos concursos que prestei para a função de Técnica Pedagógica Desportiva de Ginástica Artística, na cidade de Praia Grande, atuava com iniciação esportiva com turmas mistas e uma turma masculina, percebia talentos e indicava às pré-equipes, oportunidade dos sonhos para mim. Também haviam grupos de crianças vulneráveis da Educação Integral que participavam das aulas todas às quartas feiras.

Em busca de maior estabilidade, pois na praia era contratada, decidi prestar o concurso da Prefeitura de São Paulo na área da Educação, ao ser chamada na

prefeitura de São Paulo, comecei a me identificar com a educação, era um outro olhar em relação à criança, suas práticas e o esporte com o foco educacional. Continuei trabalhando com a ginástica, mas agora com projetos na escola. As crianças participaram das competições internas da prefeitura e obtiveram bons resultados, mesmo não sendo um trabalho focado em competição.

A prefeitura de Santo André me chamou para escolha de vaga de professor (a) em um período que eu nem imaginava, pois havia passado uns três anos da realização da prova, ingressei no cargo. Mantive um dos projetos de ginástica artística em São Paulo porque estava com as crianças há três anos, mas no ano seguinte não foi possível. Fui muito bem acolhida nas escolas por onde passei, os profissionais de Educação Física que atuam na Educação têm muito acesso às formações, são bastante participativos e interessados nas discussões da área.

Entretanto, durante as aulas de Educação Física na escola, percebia o excesso de zelo em relação às crianças. Parecia algo desproporcional, a ponto de professoras evitarem o uso do parque com crianças de 4º e 5º ano com receio de se machucarem, o que me parecia afetar a liberdade de atuação do(a) professor(a). Ingressei no Mestrado Profissional em Educação afim de compreender o brincar na escola, de forma a melhorar minha atuação profissional. É um desafio frequentar as aulas, fazer as tarefas e continuar trabalhando, mas é enriquecedor frequentar o ambiente acadêmico, ter contato com outros colegas e outras perspectivas.

Durante minha prática, enquanto professora de Educação Física, convivi com equipes escolares e/ou pais/mães que se queixavam de arranhões, pancadas e machucados superficiais decorrentes da prática de atividade física. Apesar de nunca ter ocorrido um caso de fratura ou algo mais grave, sempre houve muitas preocupações quanto aos perigos que uma aula de Educação Física pode proporcionar.

O livro de ocorrências e a agenda das escolas são sempre solicitados ao menor arranhão ou contusão. Com isso, existem professoras e professores que resistem à ideia de levar as crianças ao parque pelo fato de poder acontecer algum tipo de acidente e a necessidade de ter que registrar o ocorrido. Certamente os pais devem ter ciência do que ocorre com a criança na instituição, porém compreendo que um ferimento superficial não deve ser tratado com o mesmo desespero e preocupação do que um acidente com maior gravidade.

No que diz respeito às crianças maiores, parece existir entre muitas delas uma preocupação maior em relação à determinadas atividades físicas do que se observava em gerações anteriores nas mesmas situações. Houve um ano, por exemplo, em que uma determinada turma de segundo ano do Ensino Fundamental se queixava com os pais de levar “bolada” durante a brincadeira de queimada, o mesmo com as colisões frontais em brincadeiras de pegar. Nesta mesma escola, a turma de crianças entre 4 e 5 anos brincava da mesma maneira e não havia reclamação. As condições eram bastante parecidas, os materiais e as brincadeiras eram os mesmos, o que mudava eram as crianças. Enquanto as menores gostavam bastante da atividade em questão, as maiores sempre se queixavam, o resultado foi que, para evitar reclamações e quedas, restringi de forma bastante intensa as movimentações da turma do segundo ano, enquanto a Educação Infantil continuou a prática que tanto causava queixas entre os maiores.

Na docência, compreendi que os espaços e as pessoas da escola podem ser elementos fundamentais por influenciar as crianças em seu processo formativo, devido ao tempo que permanecem neste ambiente. Nele, o brincar passa por muitos filtros, o que pode tolher a liberdade de planejamento do(a) próprio(a) professor(a), assim como a liberdade de brincar de meninos e meninas. São muitas as preocupações, principalmente com a integridade física. Algumas delas fazem sentido, mas questiono se é correto retirar todo e qualquer tipo de “risco” para que a criança possa brincar livremente, como fazem algumas educadoras e educadores quando, por exemplo, as proíbem de subirem em árvores e/ou dependurarem-se, restringindo-as a ambientes planos e sem obstáculos, proibindo determinados tipos de brincadeiras, cingindo o uso de materiais naturais como galhos, terra, água e folhas devido ao medo da sujeira ou de se machucarem.

Ao refletir sobre as experiências por mim vividas, comecei a mudar minhas práticas durante minhas atividades laborais, o que me possibilitou observar o quanto cada unidade escolar difere em seu cotidiano e nas práticas pedagógicas. Deste modo, fui estabelecendo contato com outras formas de brincar e, assim, buscando práticas mais livres e em contato com elementos da natureza chegando ao tema central da minha pesquisa: o brincar arriscado.

1 INTRODUÇÃO

Embora as brincadeiras e o brincar sejam longevos, datados desde o início da humanidade, em nosso percurso histórico observam-se concepções e representações sociais por vezes ambíguas. Estas representações estão, intrinsecamente, relacionadas ao conceito de infância que foi se alterando conforme os condicionantes políticos, sociais e econômicos de cada época e região. Tais representações carregavam e, em certo sentido ainda carregam, uma compreensão da criança como um ser da falta, um “vir a ser”.

O sentimento de infância tal qual o conhecemos nasce com a modernidade, período em que se observa a preocupação com a educação moral e pedagógica das crianças. As brincadeiras e os brinquedos voltados a esse público, bem como a literatura infantil, passam então a serem apreciados pela alta sociedade da época. Contudo, a preocupação em educar os(as) pequenos(as) não atingiu as camadas mais pobres da sociedade, o capitalismo aumentou as desigualdades sociais, já que o(a) filho(a) do pobre continuou a ser visto(a) como mão-de-obra inferior e, por isso, mais barata e facilmente explorada; o trabalho infantil é uma realidade desse período (ARIÈS, 1978) e continua ainda hoje apesar de políticas, legislações e programas que tratam de sua erradicação.

No campo educacional, muitas discussões sobre a criança, sua educação e a escola pública (aliada à esfera social/assistencial e a aprendizagem) são fomentadas, e, destes estudos, o brincar, a brincadeira e os jogos são ancorados ao desenvolvimento pleno do potencial humano e da aprendizagem¹, a infância começa a ser reconhecida como uma etapa da vida, fundamental à construção identitária do sujeito. Atualmente, o brincar e a brincadeira estão consolidados como direito da criança. E, no âmbito escolar, são articulados ao processo de ensino e aprendizagem.

Há, reconhecidamente, muitas formas de brincar e planejar brincadeiras (na escola), e dentre elas, destacam-se as brincadeiras em espaços externos,

¹Destacamos os estudos de Friedrich Froebel, um dos pioneiros ao tratar do brinquedo e do lúdico nas relações humanas; Jean Piaget que em seus estudos ressalta a importância dos jogos no desenvolvimento das crianças; Lev Semionovitch Vygotsky que relaciona o brincar com a zona de desenvolvimento proximal; Alexei Nikolaevich Leontiev que sustenta que o brinquedo é a principal e mais significativa atividade exercida pela criança; Donald Woods Winnicott ressalta que a criança ao brincar tem prazer e, por meio desta, exterioriza suas angústias, desejos, medos; dentre outros(as), que contribuíram nos mais variados campos de pesquisa.

consideradas significativas por oferecer à criança a oportunidade de explorar, de aventurar-se e de ter contato com a natureza. Logo, nestas atividades, pode haver um risco maior, em relação às outras, realizadas em ambientes mais fechados ou mais controlados (BENTO, 2017).

Na sociologia, o conceito de risco está relacionado a fenômenos que podem impactar a sociedade local ou global. Outrora ligada a grandes navegações e/ou eventos naturais que pudessem impactar ônus ou bônus a sociedade, com a expansão do capitalismo e, conseqüentemente do comércio, o conceito de risco inter-relaciona-se com a “[...] maturação das técnicas contabilísticas e financeiras e da reforma religiosa”, ou seja, o ato de arriscar-se está, atualmente, em quase todas as esferas sociais e, suas, respectivas atividades (MENDES, 2015, p. 12).

De um modo geral, os conceitos de perigo e risco são distintos, a noção de risco nasce, no decorrer da história, na tentativa de controlar possíveis perigos – assim:

[...] da aceitação resignada dos acontecimentos passou-se para uma fase de intervenção dos cidadãos e dos Estados na regulação da vida e de atividades públicas e privadas, em defesa da saúde e da segurança pública”. Neste contexto, a classe dominante passa a instrumentalizar o conceito de risco para controlar a sociedade sob o prisma da segurança (ALMEIDA, 2014, p. 20).

O risco (o ato de arriscar-se) por ser intrínseco à incerteza, é inerente a condição humana, isto porque envolvemo-nos em escolhas durante a vida, algumas com os resultados conhecidos e outras não. “Pode-se dizer, contudo, que a noção de risco é baseada na sutil combinação entre conhecimento possível e incerteza, ou seja, envolve sempre uma combinação de conhecimento e desconhecimento [...]” (ALMEIDA, 2014, p.21).

Ao transpor o conceito de risco para o paradigma educacional, acreditamos que as atividades externas (na escola), precisam ser realizadas com “segurança”. Contudo, promover atividades com segurança, neste contexto, não significa, necessariamente, livrá-las de risco, seria não colocar a criança em perigo desnecessário, que não agregará nenhuma aprendizagem ou não lhe dará opção de escolha. Por exemplo, deixar uma ponta solta de algum brinquedo é falta de segurança, pois além da criança ser exposta ao perigo que pode ser evitado, ela pode se machucar, não há aprendizagem, não há possibilidade de escolha. Neste sentido, os cuidados e medidas preventivas, por parte dos(as) adultos(as) não podem conter exageros ao ponto de tolher a autonomia e a liberdade da criança em brincar e,

principalmente, em fazer escolhas ao brincar.

Compreendendo, portanto, que o risco ao brincar pode ser favorável na formação das crianças, esta pesquisa tem como pergunta central: quais são as percepções que os(as) educadores(as) da pré-escola do município de Santo André têm a respeito do brincar arriscado? A hipótese estabelecida pressupunha que as professoras pouco compreendem o brincar arriscado com as crianças entre 4 e 5 anos desta rede municipal, uma vez que, a equipe escolar não reconhece o brincar arriscado enquanto prática pedagógica, já que ele foge do que acontece normalmente nas escolas, além dos receios de reclamações de familiares, comuns em situações de brincar arriscado.

Posto esta pergunta, o objetivo geral desta investigação foi o de compreender as percepções que os(as) docentes da Rede Municipal de Educação de Santo André possuem sobre o brincar arriscado, tendo como objetivos específicos: i) Identificar as compreensões do brincar e do brincar arriscado que os(as) professores(as) possuem; ii) identificar a ocorrência do brincar arriscado nas atividades cotidianas da pré-escola; iii) elaborar um plano de formação para a prática docente ao desenvolvimento do brincar arriscado nas unidades escolares.

Face aos objetivos delineados, a opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimento de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com professoras da pré-escola do município de Santo André. A partir dos resultados da pesquisa, foi elaborado um plano de formação com o intuito de sensibilizar os(as) educadores(as) à reflexão acerca do risco e sua importância na formação das crianças. Quanto ao referencial teórico, o diálogo sobre o brincar e o brincar na Educação Infantil contou com os estudos e pesquisas de Tizuko Morchida Kishimoto e Gilles Brougère, e, em relação ao brincar arriscado, os trabalhos de Tim Gill, Maria Gabriela Portugal Bento, Illeana Wenezet foram fundamentais.

Como toda pesquisa acadêmica tem como precedente estudos e investigações de outros(as) estudiosos(as) que abordam o mesmo objeto, foi realizado um levantamento nos acervos de pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scielo; além do portal da USCS e da Universidade São Paulo (USP), com foco no “brincar arriscado”, abrangendo o período temporal de 2015 a 2020.

Nesse levantamento, encontramos o artigo publicado em 2017, “Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância” de Maria Gabriela Portugal Bento, publicado na Revista Brasileira de Educação. Por dialogar diretamente com esta investigação, buscou-se a tese da pesquisadora para sua leitura na íntegra, “O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância” (BENTO, 2012).

Na investigação, a pesquisadora assume que o brincar arriscado apresenta benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Sua pesquisa explorou as percepções de risco em um grupo de treze educadoras da infância portuguesa, reconhecendo que estas profissionais exercem grande influência no tipo de experiências que são oferecidas às crianças, em uma fase da vida em que o brincar é potencializador do desenvolvimento. Por meio de entrevistas, articuladas com imagens representativas de diferentes experiências do brincar arriscado, a pesquisadora procurou compreender de que maneira as situações de risco eram interpretadas e quais os ganhos que estas podem trazer para o desenvolvimento infantil. Concluiu que, entre as profissionais, o risco no brincar é dificilmente aceito, porém, apesar de o brincar arriscado não ser promovido, reconhecem a existência de ganhos para o desenvolvimento das crianças.

Encontramos a contribuição de Real, Weber e Santos (2017). O texto, “O brincar livre: reflexões para o professor da pré-escola”, apresenta por meio de uma pesquisa bibliográfica a importância do brincar, em idade pré-escolar e, mais especificamente, como o brincar livre pode estar presente no âmbito educativo, sendo relevante no desenvolvimento infantil. Como aporte teórico, as autoras explicitam os estudos de Winnicott sobre as relações afetivas possíveis, bem como apresentam, nos documentos oficiais nacionais da Educação Infantil, a concepção de Educação Infantil, seus objetivos, de que forma o brincar deve estar presente nesse segmento educacional e como o(a) professor(a) pode ser um mediador e proporcionar momentos de brincar livre, estimulando assim a autonomia das crianças. As conclusões apontam para a importância do brincar livre na pré-escola desconstruindo o conceito de que as brincadeiras de conduta espontânea só devem estar presentes na “hora do recreio”, bem como a defesa de que os(as) professores(as) devem respeitar e proporcionar momentos de liberdade para que a criança possa construir

aspectos do desenvolvimento global próprio, da socialização, da interação e da autonomia.

A organização do texto de dissertação desta pesquisa dá-se em sete seções. Após a Introdução, temos a seção II, *Concepção de criança, infância e o direito à brincadeira*, que discorre sobre a concepção de infância e criança compreendida nesta investigação, juntamente, com a defesa do direito da criança ao brincar para desenvolver-se plenamente. Ainda nesta seção, problematiza-se a cultura do medo tão presente em nossa sociedade.

A seção III, *O brincar arriscado na Educação Infantil*, traz a discussão sobre as brincadeiras e o brincar na pré-escola como direito e como eixo no trabalho pedagógico com crianças pequenas. Conceitualiza o brincar arriscado e discorre como a percepção do gerenciamento de risco é assimilada no contexto escolar, para então defender sua importância na educação das crianças pequenas.

A seção IV, *O percurso metodológico*, apresenta a opção por uma pesquisa qualitativa, que teve como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada com docentes que atuam na pré-escola municipal de Santo André, bem como o campo em que a investigação ocorreu.

A seção V, *O brincar arriscado segundo as percepções das professoras*, apresenta a análise dos dados, em que se observou que o brincar arriscado não faz parte do planejamento pedagógico das educadoras, sendo esta ausência justificada pelo medo das crianças se machucarem, e, nesse sentido, serem culpabilizadas pelos(as) familiares e/ou responsáveis e pela gestão escolar.

Na seção VI, apresenta-se o produto educacional fruto dos resultados desta pesquisa, uma proposta de formação destinada aos(as) educadores(as) da Rede Municipal de Santo André, com o objetivo de sensibilizá-los(as) sobre as potencialidades que o brincar arriscado possui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nas *Considerações Finais*, seção VII, é apresentada uma síntese do trabalho realizado e seus resultados, em que se conclui que a cultura do medo, que vê o risco tão somente como um elemento negativo, termina por orientar, em muitos momentos, as ações do(as) educadores(as) da Educação Infantil, o que revela a necessidade desta discussão com as equipes escolares de modo a compreender a importância do brincar arriscado na formação de meninos e meninas.

2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E O DIREITO À BRINCADEIRA

A Constituição Federal de 1988 - CF (BRASIL, 1988) traz, dentre seus vários avanços, o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos, sendo:

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL 1988).

Esses direitos, que devem ser assegurados à todas as crianças, prima por uma infância com dignidade, livre de toda e qualquer forma de opressão. Dentre estes direitos destaca-se o direito à educação de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. O reconhecimento desse direito é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), ao definir a Educação Infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), que afirma a indissociabilidade entre as funções de cuidar e educar, definindo como eixos do trabalho pedagógico as interações e as brincadeiras.

Sendo assim, nesta seção, discutiremos o direito da criança à brincadeira na EI. Para tanto, em um primeiro momento, discorreremos sobre as concepções de criança, de infância e de educação à criança pequena, defendidas neste trabalho, para na sequência, tratar sobre a importância e o direito de brincar na EI.

2.1 Concepções de criança, de infância e de educação à criança pequena

A compreensão acerca da criança e da infância é uma construção social e histórica, que não ocorreu de forma linear, ao contrário, ela foi:

[...] atravessada por contradições e desigualdades, seja no plano diacrônico, seja no plano sincrônico. No plano diacrônico, essas diferenças e contradições ocorrem a propósito das várias e sucessivas imagens sociais construídas sobre a infância e aos vários papéis sociais atribuídos [...]. No plano sincrônico, essas diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc. (SARMENTO, 2005, p. 19-20).

Para Sarmiento (2005, p. 20), a condição social da infância é ao mesmo tempo “[...] homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais”. Assim, em diferentes épocas, todas as sociedades construíram imagens sobre as crianças, marcadas por fatores como gênero, classe social, etnia, cultura; nas quais se constituíram em formas de regulação das relações geracionais.

A análise do percurso histórico nos explica sobre a concepção de criança nos dias atuais. No período que antecede o século XII, as condições sanitárias e de saúde eram obsoletas e precárias, resultando em um alto índice de mortalidade infantil, o que vem apresentar um fato concludente para expor a possível diferença entre a infância no período medieval em relação aos dias de hoje. Para Heywood (2004, p. 87), “os bebês abaixo de dois anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um ‘pobre animal suspirante’, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade”.

O papel principal das crianças era divertir os demais, como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ÁRIES, 1981, p.10).

Cabe destacar que crianças do sexo masculino tinham tratamento diferenciado em relação as do sexo feminino, pois “[...] as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p.76). Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ÁRIES, 1981, p.50).

A imagem negativa da infância altera-se nos séculos seguintes em função dos diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. O reflexo destas mudanças é apresentado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI que vem afirmar que:

[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio; [...] as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar. Este conhecimento constituído pelas crianças [...] é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. Ainda convém salientar que compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

Desde então, galga-se uma consciência sobre a importância das experiências da primeira infância na vida do sujeito, sendo criadas políticas e programas para promover e ampliar as condições necessárias ao exercício da cidadania das crianças.

Destaca-se ainda o Conselho da Criança e do Adolescente, visto como um marco no reconhecimento e valorização da infância por parte das políticas públicas. Torna-se relevante citar também o Plano Nacional de Educação (PNE), consonante aos princípios do grupo civil Educação para Todos, estabelece metas relevantes de expansão e de melhoria da qualidade à EI. Ele objetiva concretizar as metas estabelecidas no PNE e incentivar Estados e Municípios a elaborarem seus planos locais de educação, contemplando neles a EI e ressaltando, assim, a importância destinada a infância na sociedade atual.

A partir do breve histórico apresentado acima, verifica-se que o sentimento de infância, tal qual o compreendemos hoje, data da modernidade. É a partir dela que as crianças são reconhecidas como distintas e com papéis sociais diferentes dos(as) adultos(as). Contudo,

[...] marcadas pela cientificidade da Idade Moderna, as crianças foram capturadas pelos discursos médicos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos etc., que de diferentes maneiras colonizaram sua imagem, aprisionando-as à compreensão de uma infância universal e um padrão de criança definido pelos critérios de idade, de dependência em relação ao adulto, em função de uma fragilidade física e psicológica, e o seu desenvolvimento através de etapas sucessivas. Uma criança a-histórica e reprodutora da cultura do adulto. Enfim, uma criança abstrata (FARIAS, 2017, p. 214).

Imagens mais positivas das crianças desenvolveram-se a partir da contemporaneidade, sendo elas reconhecidas como um ser sócio-histórico; um ser ativo e inventivo que não apenas reproduz a cultura, mas que também a produz; um sujeito de direitos. Esta nova compreensão sobre a criança foi reafirmada nas

legislações atuais, dentre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), que assim a define:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A criança passa a ser compreendida como capaz, participativa, autora e criadora, um sujeito que brinca e se relaciona com outras pessoas e com o mundo que a cerca e que, neste processo, constrói sua identidade. No que diz respeito à infância, ela é caracterizada como “[...] um tempo social vivido nos diferentes contextos de que participa; um tempo marcado por descontinuidades e rupturas, e importante em si mesmo” (SILVA, 2017, p. 1).

Estas compreensões sobre a criança e a infância precisam ser consideradas a fim de que se construa com os meninos e as meninas uma educação que respeite suas singularidades, suas necessidades, seus desejos, seus sonhos. Contudo, embora presentes na legislação brasileira e em várias pesquisas na área da infância, ainda se verifica ações limitadoras que procuram enquadrá-las em estereótipos, desrespeitando sua individualidade, como se a padronização fosse algo benéfico ao seu desenvolvimento.

Silva (2017, p. 2-3), ao pensar na criança, pontua como sua presença nos inquieta, solicitando de nós que as reconheçamos em sua alteridade. Assim, a criança:

[...] para qual o mundo é um grande enigma, e cuja presença enigmática nos questiona, nos inquieta, e nos solicita o olhar e a escuta sensíveis, que nos solicita reconhecê-las em sua alteridade, como um outro, diferente de nós. Uma criança potente, curiosa, criadora, que não apenas reproduz, mas que também produz cultura, e cujas capacidades expressivas não podem ser subestimadas e inferiorizadas pelos(as) adultos(as), ou mesmo enquadradas em parâmetros biológicos, psicológicos e/ou pedagógicos.

O respeito à criança como um ser singular, mas também coletivo, é fundamental no ato educativo, para que possamos compreendê-la e estimulá-la em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Isto porque, toda a potencialidade dos(as) pequenos(as) necessita de estímulo, sendo papel do(a) educador(a) auxiliá-lo dentro do ambiente educacional. Para Malaguzzi (1999, p. 76), “uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem”. No entanto, o que se observa em nossa sociedade é que:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas (POLLARD, 1985, p.35 apud PINTO; SARMENTO, 1997, p. 21).

Verifica-se, assim, as contradições postas entre o discurso sobre a criança e a forma como muitos(as) adultos(as) se relacionam com ela; há um discurso sobre sua potência, mas a imagem como o ser da “falta” ainda prevalece no cotidiano de suas vidas, alimentada por uma perspectiva adultocêntrica.

Necessário, portanto, reconhecê-la como um ator social pleno de direito com capacidade desde ao nascer de ler e dizer o mundo a partir de suas múltiplas linguagens (SILVA, 2017), de produzir e assimilar a cultura que a cerca, de produzir sentido e ressignificar as ações apreendidas na relação com o outro, com o mundo e consigo.

Neste processo, o papel do(a) educador(a) é muito importante e propício ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não ignorando o fato de que, “sempre e em todo o lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão” (MALAGUZZI, 1999, p. 76).

Ao considerá-la como um ser potente e a infância como um tempo social importante em si mesmo, reconhecemos a EI importante em si mesma, não sendo, portanto, fase preparatória para outro nível educacional. As DCNEI (BRASIL, 2010) definem a EI como a primeira etapa da educação básica, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas.

Cuidar e educar são, portanto, funções indissociáveis na EI (BRASIL, 2010), devendo ser consideradas na organização do trabalho pedagógico. Contudo, o que se observa em muitas instituições é a dicotomia entre estas funções, o que termina por levar no caso da creche a uma perspectiva assistencialista e, no caso da pré-escola à preparação para o ensino fundamental, um reducionismo deste momento tão importante para a criança. Segundo Silva (2017, p. 3), romper com esta visão dicotômica constitui-se ainda como um desafio à prática pedagógica de creches e pré-escolas. Vale pontuar que, para a pesquisadora:

Cuidar, do latim *cogitare*, significa pensar no/a outro/a, mostrar interesse por ele/a, colocar a atenção nele/a. Nesta perspectiva, cuidar na educação infantil implica em atenção às necessidades das crianças, respeito ao seu ritmo, suas diferenças, seus saberes, suas culturas. Implica educá-las na perspectiva da emancipação, de oportunizar experiências que articulem seus saberes com os conhecimentos produzidos historicamente e que fazem parte do nosso patrimônio lúdico, cultural, artístico, ambiental, científico etc., sem substituir a família ou antecipar práticas de escolarização.

Consonante a esta visão, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) orienta que:

[...] creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

Cabe, portanto, à EI cuidar e educar de forma integrada, sendo complementar à educação realizada pela família, de modo a ampliar as experiências e os conhecimentos das crianças na perspectiva de sua formação cidadã. Neste trabalho, as brincadeiras e as interações constituem-se como eixos do trabalho pedagógico (BRASIL, 2010), sendo marcado pela ludicidade e pelo diálogo.

2.2 O direito à brincadeira na Educação Infantil

O ato de brincar é uma necessidade e um direito da criança. Já em 1959, na Declaração dos Direitos da Criança, referendado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1959), no princípio 7, temos a indicação de que: “[...] A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1990) pontua que o direito ao lazer e às atividades recreativas devem ser garantidos às crianças residentes dos países signatários da Convenção, conforme se observa no artigo 31:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade (ONU, 1990).

O Brasil é signatário tanto da Declaração dos Direitos das Crianças quanto da Convenção dos Direitos das Crianças, e como tal, tem o dever de asseverar que sejam cumpridas as normas das convenções/declarações. Sendo assim, cabe a toda sociedade brasileira caucionar este direito. Porém o Estado, enquanto federação, tem o dever de assegurá-lo em suas instituições educacionais como creches, pré-escolas e escolas.

No Brasil, a relevância do brincar e sua relação com a educação, ganha contornos importantes após a década de 1980, em especial, após a promulgação da CF de 1988 (BRASIL, 1988) que, ao reconhecer a criança como um sujeito de direitos, apresenta o brincar como um desses direitos.

Definir o que é o brincar não é tarefa fácil, pois, de acordo com Navarro (2009, p. 2126):

O brincar é uma atividade difícil de ser caracterizada, o que se deve ao seu caráter subjetivo, mas pode-se afirmar que é social e livre, pois não é possível obrigar ninguém a entrar na brincadeira, possui regras e uma situação imaginária. É atividade dominante na infância, e é por meio dela que as crianças começam a aprender.

Silva e Franceschini (2019, p. 220) também reconhecem a brincadeira como a “[...] atividade central na vida das crianças, sendo uma das maneiras pelas quais elas leem e dizem o mundo”. Para as autoras, embora não seja possível enquadrá-la em uma única definição, há algumas características que a tipificam, elas são um meio de comunicação, de prazer e de recreação, cuja iniciativa é da criança em constituir momentos de imprevisibilidade e de negociações, nos quais tomam decisões e aprendem.

Para Brougère (1999, p. 03):

O que talvez caracterize a brincadeira, em geral, e em especial o da criança, é ser também um espaço, uma possibilidade de ação que a criança domine ou, pelo menos, exerça em função de sua própria iniciativa. Este é, sem dúvida, um elemento muito importante: no jogo, a criança toma uma decisão, é capaz de decidir se vai ou não vai brincar.

Conforme aponta Brougère (1999), na brincadeira a criança exerce uma ação sob seu domínio, nela, pode escolher se vai participar e tomar decisões por si só, demonstrando sua capacidade e potência. Faz parte da essência do brincar a participação voluntária do sujeito. Nas brincadeiras, o poder de decisão favorece a autonomia, a democracia e rompe com a dominação etária. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p.17), as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

O ato de brincar não é só um “passatempo”, os(as) pequenos(as) não estão apenas reproduzindo a cultura que os(as) cerca, estão recriando-a, uma vez que a impregnam com as suas singularidades e com o seu modo de retratar a realidade. “Não obstante, a criança vive experiências pautadas no seu contexto histórico e social, recriando as mais diversas ações sociais e culturais, além de estabelecer relações com aqueles que a cerca” (BORBA; GOULART, 2007, p. 33).

Segundo Kishimoto (2010, p. 1):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

O brincar, portanto, favorece a construção da autonomia, a criança explora o mundo, o compreende por meio das variadas formas de expressão, cria condições de modificá-lo se assim o desejar, o que implica em disponibilidade de tempo, de espaço e de materiais. No que tange aos planos da imaginação e da fantasia presentes na brincadeira, é preciso considerar o brincar como uma outra realidade que se coloca, como uma nova ordem que “[...] permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades” (BORBA; GOULART, 2007, p.33).

O brincar é uma atividade estabelecida socialmente, a criança aprende a brincar com o que lhe é ofertado, com os meios que lhe são possíveis naquele momento. O brincar, portanto, é social. Aprende-se a brincar. Sendo assim:

Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança. (NAVARRO, 2009, p. 2125)

Brougère (1999, p. 03) corrobora com essa compreensão sobre a criança aprender a brincar:

A primeira relação com a aprendizagem é que a criança aprende a brincar; ao aprender a brincar, ela aprende um certo tipo de comunicação peculiar, eu diria, nem um pouco natural, nem um pouco espontânea; uma vez que nela é preciso estabelecer distância para com as formas de comunicação da vida comum.

Assim, apropria-se da cultura na qual está inserida ao mesmo tempo que produz as culturas infantis. Sobre essa produção cultural das crianças, Silva (2017, p. 8) pontua que:

[...] partindo daquilo que é disponibilizado para elas, as crianças vão apropriando-se desses elementos através de suas brincadeiras, desenhos, falas, e demais formas de expressão, e com isso criando novos e diferentes sentidos aos mesmos, o que, por sua vez, produz efeitos no “mundo adulto”.

No que diz respeito à relação entre brincar e educação, Kishimoto (2017) pontua que ambos são intrínsecos e necessários para a qualidade da educação pública. Para educar, na EI, é necessário criar espaços de experiências nos quais a criança possa imaginar, imitar, cooperar, inventar, expressar-se, fazer leituras de mundo etc. A autora propõe que haja vários espaços para o brincar, de modo que ela possa escolher conforme seu interesse. Salienta, também, a importância de brincar na areia, na água e em espaços mais abertos, sendo estes restritos na maioria das instituições educacionais brasileiras.

A aprendizagem ocorre de diversos modos e em vários ambientes da instituição educacional. Em entrevista, Kishimoto (2009) enfatiza que a criança aprende ao brincar quando:

[...] pula corda e aprende diferentes formas de fazê-lo, quando pula junto com outra criança ou pula no ritmo de cantigas. Nesse processo pode aprender inúmeras habilidades inerentes à própria brincadeira. Pode aprender, também, quando experimenta novas regras na brincadeira com outras crianças.

A autora afirma ainda, que o brincar é importante para expressar significações simbólicas porque:

Para qualquer brincadeira imaginária as crianças utilizam guias que lhes permitem compartilhar temas, personagens e sequências de ações. A aprendizagem desses guias implica na capacidade de 'leitura da mente do outro', a entrada na subjetividade do outro e atenção para a sequência das ações que complementam o brincar coletivo. Tais atividades requerem a observação do brincar, e em seguida, o planejamento conjunto com as crianças, em uma situação que já não é o brincar, mas ação mediada pelo adulto, para em seguida, introduzir elementos da cultura do adulto para ampliar as experiências da criança (KISHIMOTO, 2009).

Kishimoto (2009) pontua a necessidade da observação da brincadeira para posterior planejamento com as crianças, de situações em que elementos do mundo adulto possam ampliar e enriquecer as experiências de meninos e meninas. Tal consideração é consonante com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil – IQEI (BRASIL, 2009) que traz a multiplicidade de experiências e linguagens e as interações, como aspectos fundamentais à EI de qualidade.

Assim, as brincadeiras, como um dos eixos do trabalho da EI (BRASIL, 2010), precisam ser asseguradas no cotidiano das instituições. Contudo, apesar de toda a fundamentação à garantia do brincar, ele é, por vezes, colocado em segundo plano, sendo justificado por outras possíveis prioridades que reprimem os sujeitos, visto que terminam por dicotomizar corpo e mente.

Essa percepção é nociva para as crianças e desencadeia práticas escolares mais restritivas. Tiriba (2006, p. 08) ao tratar sobre o brincar e a natureza, denuncia o quanto às crianças estão privadas em seu brincar:

Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam.

A liberdade de brincar termina por ser tolhida em um momento crucial do desenvolvimento e aprendizagem infantil. Não se pode subestimar a capacidade de uma criança, ela é muito capaz, o que lhe falta, muitas vezes, é a oportunidade de demonstrar sua capacidade. O contato com a natureza, os diferentes tipos de solo e estímulos são benéficos em seu desenvolvimento.

As atividades em sala de aula parecem indicar certa compreensão um tanto equivocada em relação à criança e seu aprendizado, de que deve prevalecer na instituição escolar atividades dentro de sala e com pouco movimento, como se não pudesse ocorrer a aquisição e construção de conhecimentos complexos através da utilização do movimento corporal e vivências mais dinâmicas. Para Tiriba (2006, p. 11):

Num contexto em que o objetivo principal é o desenvolvimento das capacidades intelectuais, o ambiente de referência é o da sala, mais propício à captação de atenção. Isto explica uma tendência, presente em documentos sobre padrões de infraestrutura, a fazerem definições sobretudo para os espaços fechados, contribuindo também para o distanciamento da natureza.

Comumente existem determinações de padrões de infraestrutura definindo um espaço mínimo para ambientes como salas de aulas, entretanto pouco se discute sobre os ambientes externos e suas condições de oferecer aprendizagem aos sujeitos, o que resulta em ambientes escolares com espaços diminutos para praticar atividades na área externa, dificultando a utilização frequente desses espaços no cotidiano escolar.

A pouca importância dada às atividades ao ar livre relaciona-se a uma concepção de educação que está voltada para processos de transmissão e apropriação do conhecimento tão somente pela via da razão, que necessita, portanto, de mentes atentas e corpos paralisados (TIRIBA, 2018a). Trata-se da educação bancária (FREIRE, 2009), na qual o(a) educando(a) é considerado(a) um sujeito passivo, que recebe o conteúdo que lhe é imposto com pouca ou nenhuma reflexão. Neste modelo, a criança não é autora, não constrói saberes, apenas recebe passivamente as informações. No caso da prática corporal, ela fica em segundo plano, e os ambientes fechados são os espaços privilegiados para o saber. Segundo Tiriba (2018a, p. 241):

É nas instituições, entre elas a escola, que os indivíduos se constituem. Desde o século XVIII, o objetivo da escola é contribuir para a formação de pessoas que atuem produtivamente na sociedade. Como, na perspectiva moderna, o atributo humano principal para essa atuação é a razão, são priorizados os espaços que favoreceriam o seu desenvolvimento. As salas, como as demais áreas fechadas que limitam os movimentos, seriam lugares mais apropriados que os pátios para modelizar as formas de pensar, agir e sentir, como para controlar as possíveis diferenças e ensinar as crianças a tornarem-se capazes, úteis e adequadas à sociedade capitalística.

Favorecendo o controle dos corpos, esse modelo de escola sente-se justificado, visto ser meramente um reflexo da sociedade que valoriza o capital em

detrimento dos sentimentos e emoções humanas, na qual a racionalidade cartesiana tem primazia. Como aponta Tiriba (2006, p.11), “[...] embora haja a clareza de que o corpo é importante, a valorização dos processos mentais implica numa secundarização, e – do ponto de vista das crianças – no ocultamento das suas vontades”.

Esse modelo educacional torna-se ultrapassado à medida que as novas gerações entram em contato com a tecnologia e com a informação, cabendo ao(à) profissional atento(a) refletir e questionar práticas antes rotineiras. Outro questionamento seria sobre qual educação proporcionar à criança em seu processo formativo e como pensar a educação de forma que realmente sejam alcançados os objetivos desejados à formação das crianças.

Para proporcionar espaços que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem, se faz necessária a utilização das mais variadas estratégias, não podendo limitar-se apenas à sala de aula, o que exige da equipe escolar um bom planejamento e o exercício constante da criatividade. Tiriba (2018b, p. 76) afirma que:

A qualidade de um ambiente é resultado de muitos fatores. Ela é influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, pelos materiais com os quais foi construído e pelo conjunto de percepções sensoriais (iluminação, cores, clima, sons, texturas, cheiros, sabores) oferecidas pelos elementos e materiais disponíveis. A riqueza das experiências sensoriais é uma das características desejáveis de um ambiente escolar, e a qualidade e diversidade sensorial dos materiais deveria ser uma preocupação na seleção dos elementos presentes no espaço.

Para além do oferecimento dos espaços, cabe pontuar sobre quem oferece as oportunidades às crianças: os(as) professores(as). Suas vivências, experiências e lembranças, bem como suas concepções sobre educação, criança e sociedade, podem influenciar diretamente em sua prática docente, favorecendo ou não o brincar. O medo do julgamento do outro também pode ser um fator restritivo, limitando o seu fazer docente e, conseqüentemente, limitando as crianças.

Os movimentos de liberdade e expressividade das crianças assustam os adultos; talvez porque, numa sociedade marcada por controle e racionalidade, perderam o contato com as sensações, as conquistas de que são fruto e caminham junto com a liberdade e a expressividade: como é difícil deixarmos-nos alegrar, afetar, libertar das amarras ao império do relógio, ao tempo da produção (TIRIBA, 2018a, p. 246).

A BNCC (BRASIL, 2017), elaborada para a EI, define como forma de organização curricular para esse segmento o trabalho com os campos de experiências, seis ao total: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços,

sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Nesta proposta, as atividades devem ser planejadas de modo que os campos se inter-relacionem. Sendo assim, a EI seria baseada em experiências as mais variadas possíveis.

Ela reforça que o trabalho, na EI, deve ter intencionalidade educativa. Assim, os campos de experiências devem estar relacionados aos seis direitos de aprendizagem: conviver, participar, brincar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao se pautar na BNCC para a organização do planejamento de atividades, o(a) professor(a) precisa saber que uma mesma atividade deve permear diferentes campos de experiência (BRASIL, 2017).

O registro se faz fundamental, cabendo ao(à) professor(a) averbar momentos com as crianças, mas sem classificá-las em apta ou inapta, o foco deve estar na garantia de alcance dos direitos à aprendizagem. A principal função do registro é acompanhar o itinerário da criança em relação a um período, comparando-o ao seu próprio desenvolvimento para saber o que ela aprendeu e o que ainda necessita aprender. Esse pode ser também um importante material para que as famílias acompanhem o percurso educativo de seus filhos e filhas. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 39):

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

O acompanhamento de seu trabalho é importante para mudar sua direção caso ele não atenda às necessidades das crianças. Na reflexão do(a) professor(a) sobre sua prática pedagógica, é preciso atentar-se ao lugar do brincar na formação das crianças.

O brincar está associado aos aspectos da ludicidade, principalmente, porque ao fazê-lo há a sensação de prazer. Meninos e meninas brincam pelo prazer de brincar e por aquilo que tal situação proporciona no momento da brincadeira. Para Macedo, Petty e Passos (2007, p. 14), “[...] este é o caráter autotélico do brincar”, ou seja, não possui outra função para além de si mesmo. O “[...] brincar é sério, uma vez

que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados e concentração no sentido de que requer foco, mesmo que fugidio, para motivar as brincadeiras”. Para os autores, é possível identificar cinco indicadores que inferem em maior ou menor grau nos aspectos da ludicidade no ato de brincar: i) terem prazer funcional; ii) serem desafiadoras; iii) criarem possibilidades ou disporem delas; iv) possuírem dimensão simbólica e; v) expressarem-se de modo construtivo ou relacional. No quadro 1, sintetizamos cada indicador.

Quadro 1 – Indicadores dos aspectos lúdicos

Prazer funcional	Está relacionado ao desafio de transpor um obstáculo, de exercitar um certo domínio, de testar habilidades, de vencer ou protagonizar.
Desafios	Enfrentar obstáculos para vencê-los é um estímulo necessário ao ato de brincar, mesmo nas brincadeiras em que não há competição ou regras estabelecidas a criança tende a impor desafios para vencê-los. Ao imitar o conserto de um carro ou ao brincar de ser costureira há obstáculos que também serão enfrentados.
Possibilidades	Nós seres humanos não temos o hábito de no dia a dia querer transpor o impossível (não trombamos em uma parede para passar, sabendo ser impossível, por isso a invenção da porta), em brincadeiras com regras e limites definidos, os desafios devem ser feitos para que se consiga (com maior ou menor grau de dificuldade) ultrapassá-los. Aqui os autores não se referem as brincadeiras em que se usa a imaginação fictícia (que foge à realidade).
Dimensão simbólica	“O lúdico na perspectiva simbólica significa que as atividades são motivadas e históricas. A uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que se faz ou pensa”. Para ampliar a realidade na brincadeira os aspectos simbólicos são importantes.
Modo construtivo ou relacional	Construir para transpor desafios, relacionar-se para transpor desafios; utilizar a linguagem simbólica para transpor desafios. O ato de brincar está impregnado de modos construtivos e relacionais, daí sua importância no desenvolvimento e aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Macedo, Petty e Passos (2007, p. 15-22).

Cabe pontuar que a dimensão lúdica não se restringe apenas as brincadeiras, ela pode estar presente em muitas outras situações que ocorrem nas instituições de EI, tais como: na contação de histórias, nas cantigas, na dança, nas artes etc. Contudo, no brincar ela é fundante, pois não há brincadeira sem a dimensão da ludicidade, isso porque, “[...] a necessidade lúdica, o desejo de brincar, o uso de jogo é uma permanente humana, sendo a ludicidade [...] um traço fundamental das culturas infantis” (SARMENTO, 2005, p. 15).

Por meio do brincar a criança não apenas se apropria da cultura, mas também produz as culturas infantis, criando novos significados, interagindo com o mundo físico e social. A riqueza que possui o brincar amplia as capacidades, potencialidades,

interações e vivências. Não se pode negar aos(as) pequenos(as) a diversidade de práticas do brincar que tendem a ampliar seu repertório corporal, situacional, relacional e cultural, gerando incontestáveis benefícios ao seu processo formativo, garantindo às crianças práticas saudáveis, estimulantes, variadas e felizes, para que possam gozar do seu direito de brincar e ser feliz.

3 O BRINCAR ARRISCADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo versa sobre a noção de risco perpetrada na contemporaneidade e como a cultura do medo pode influenciar na educação dos(as) pequenos(as), uma vez que o excesso de cuidados e o medo generalizado tendem a impedir o sujeito, forçando-o a parar ou a mudar de perspectiva para atingir novos objetivos.

3.1 O risco e a cultura do medo

Arriscar-se, conforme mencionamos na Introdução deste trabalho, é uma condição inerente ao ser humano, que se desenvolve continuamente para quebrar as barreiras da incerteza e pleitear melhores condições à sua existência. Difícil definir com precisão o que seja “risco”. Spink (2019, p. 06-07) buscou compreendê-lo a partir da etimologia:

[...] a palavra risco tem seu primeiro registro no século XIV. Inexistia em grego, árabe e no latim clássico. Tem registro em espanhol desde o século XIV, mas ainda sem a clara conotação de ‘perigo que se corre’. É no século XVI que se adquire seu significado moderno. E apenas em meados do século XVII tem registros nos léxicos da língua inglesa. Etimologicamente, suscita mais hipóteses do que certezas. A mais plausível é que risco seria um derivativo de *resicare*, ou seja, cortar. A palavra parece ter sido usada para descrever penhascos submersos que cortavam os navios, emergindo daí seu uso moderno de risco como possibilidade - mas não como evidência imediata. Essa hipótese permite, ainda entender o uso muito singular de risco em português, para referir-se a uma linha traçada - quiçá uma linha proveniente de um corte de navalha.

Observa-se em Spink (2019) duas ideias centrais: o risco como possibilidade e como corte. De um modo geral, no decorrer da nossa história, o sentido de risco apresenta uma conotação que está mais associada ao negativo do que ao positivo. Contudo, apesar de sua conotação geralmente negativa, o risco está por toda parte, como afirma Paixão (2010, p. 91):

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

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

A compreensão do risco, na sociedade contemporânea, encontra muitas nuances correlacionadas à exposição do perigo, todavia o risco (o ato de arriscar-se) caracteriza-se como um fenômeno subjetivo, visto estar relacionado às experiências pessoais e sociais de uma pessoa, ou seja, o risco pode ser ou não relativizado de acordo com cada indivíduo (GIL, 2010).

Importante ressaltar que risco e perigo não são sinônimos. Little e Eager (2010 apud BENTO, 2017, p. 388):

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

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

A sociedade, de um modo geral, está acostumada a “prevenir do que remediar”, essa premissa, “[...] pressupõe a possibilidade da percepção de um perigo que se pode vir a estruturar em risco e a realizar-se (hipoteticamente), mas que pode ser supostamente atenuado por uma ação antecipada”. Historicamente, para asseverar nossa sobrevivência, aprendemos a supor ações arriscadas e perigosas para contorná-las. “[...] Cada ser humano aplica, no cotidiano, de um modo mais ou menos consciente, táticas de avaliação de risco associados à sua sobrevivência e desenvolvimento” (ALMEIDA, 2014, p. 23).

As táticas de avaliação de risco, comumente, são transpostas na educação dos(as) filhos(as), dos(as) estudantes, nas práticas esportivas, nas atividades de lazer etc. Ou seja, o princípio básico da gestão de risco é utilizado em quase todos os setores da sociedade, sendo objeto de reflexão para definir quantitativamente o risco,

permitindo “[...] a harmonização de critérios de comparação e decisão”, conforme discorre Almeida (2014, p. 20). Deste modo, há muitos estudos sobre o gerenciamento de riscos, que analisam os seus critérios em várias vertentes das atividades sociais. A figura 1 delinea o processo esquematizado para o gerenciamento de risco nas diversas atividades:

Figura 1 – Esquema para definir o risco



Fonte: Almeida (2014, p. 24).

A partir do momento que conhecemos o contexto, começamos a definir quais são os riscos para determinada ação ou ações, após identificá-los, analisamos as possibilidades de risco – quais caminhos tomar? Avançar ou recuar, se avançar, como? Se recuar, qual seria a outra possibilidade de continuar a resolução do problema? Quais são as ações mais ou menos arriscadas e como podemos proceder para minimizar ou passar pela ação e seus riscos – depois tratamos o risco, amenizando-o ou refutando-o, e efetuamos a ação, ou seja, calculamos as possibilidades quase que de modo automático, usando os conhecimentos já adquiridos e/ou supondo novos conhecimentos.

Ter medo, aprender a precaver-se é condição *sine qua non* para garantir a sobrevivência da espécie; essa condição tem variações, de acordo com a cultura que a cerca. O problema é o excesso de medo que, segundo Gill (2010), nasce da desinformação das pessoas (às vezes, o perigo e o risco nem são reais ou existem em menor grau). A cultura do medo tende a cercear as ações humanas e são impostas na contemporaneidade pelas coberturas sensacionalistas das diferentes mídias; da imposição de certas religiões e do Estado; e ao transpor à educação dos(as) pequenos(as), temos a falta de informação aliada à falta de confiança na capacidade da criança em gerir o próprio risco.

Adotamos o conceito de cultura definido por Chauí (2008), que afirma ser um condicionante de um dado grupo e serve como referência para caracterizar este grupo. O *modus operandi* de determinado coletivo demonstra suas crenças, valores, costumes e, geralmente, nos mostra a sua ideologia. Quando ampliamos a definição para regiões e lugares maiores, percebemos que as normas e valores caracterizados ali são da classe dominante, que impõe suas “verdades”. Em um país desigual como o nosso, a cultura do medo, também, é a expressão da classe dominante, um modo de separar-se dos desiguais (sim, em um condomínio fechado, não há classes diferentes).

Notoriamente, a cultura do medo tem seu alicerce na violência vivida nos grandes centros, conquanto a sensação de violência (em muitas vertentes) é ampliada pelas redes sociais e meios de comunicação, gerando fenômenos de medo excessivo e de pânico. Diante desta constante vigilância, nasce o sentimento de superproteção. E, a superproteção ultrapassa os aspectos da violência e das catástrofes naturais.

Os enclaves fortificados, [...], são espaços fechados e monitorados, destinados a residência, lazer, trabalho e consumo. Podem ser *shopping centers*, conjuntos comerciais e empresariais, ou condomínios residenciais. Eles atraem aqueles que temem a heterogeneidade social dos bairros urbanos mais antigos e preferem abandoná-los para os pobres, os marginais, os sem-teto. Por serem espaços fechados cujo acesso é controlado privadamente, ainda que tenham um uso coletivo e semi público, eles transformam profundamente o caráter do espaço público (PASTANA, 2005, p. 183).

A educação dos(as) filhos(as) outrora relegada passa, na contemporaneidade, pela dinâmica da superproteção, logo a educação e o lazer ficam restritos a espaços “supostamente seguros”, nos quais se acreditam haver mais segurança para a criança. O excesso de cuidado ultrapassa o medo da violência e chega na busca desenfreada de não fazer o(a) filho(a) sofrer, ficar triste, participar de conflitos,

machucar-se física e psicologicamente; situações que são consideradas comuns na interação social passam a ser superestimadas e perigosas.

Além do medo, é provável que haja, também, por parte de alguns pais e mães, a culpa por trabalharem muitas horas e para suprir sua ausência tendem a dar tudo aos(às) filhos(as); ou ainda, alguns pais e mães que foram criados de forma excessiva em cuidados e que repetem o mesmo modo de educar.

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

O medo de a criança se machucar por tentar algum movimento mais ousado, cerceia a sua chance de tentar. A superproteção calcada no excesso de cuidados têm variações subjetivas e culturalmente está modificando o modo de viver das pessoas, inclusive o desenvolvimento dos(as) pequenos(as).

Dentro da dinâmica infantil, o brincar na contemporaneidade está assumindo um caráter mais estruturado, com ações previstas, controladas por adultos(as) – a depender da região, pois nas periferias as crianças tendem a ser menos controladas. Essa nova perspectiva abrange os lares, o lazer e a escola. Alguns estudiosos, dentre eles, Neto (2018), defendem que considerar uma maior margem de risco nas ações cotidianas e nas brincadeiras auxiliam o desenvolvimento da criança, dando-lhe mais segurança e resiliência em seu percurso de vida.

As diversas mídias e meios de comunicação disseminam este medo histórico, por exemplo, citamos Gill (2010) por discorrer sobre um episódio grave de acidente envolvendo uma queda na Inglaterra, na qual uma criança bateu a cabeça contra o solo em um parquinho e, partir daí, passou-se a adotar o uso de piso emborrachado em larga escala sem observar as possíveis relações de custo benefício da instalação desse piso, já que a modificação do concreto pelo piso emborrachado pode gerar

outras consequências em caso de acidentes que não envolvam a cabeça. A medida foi adotada após longas reportagens e a extensa aparição dessa notícia nas mídias, a partir de um recorte exibido nos telejornais, internet e rádio a maioria das cidades adotaram o piso de borracha. Adotar o piso de borracha não reduziu o número de acidentes, podendo inclusive ter ocasionado outros, conforme relata Gill (2010). Especialistas consideram que os efeitos colaterais do piso emborrachado podem estar causando a quebra de braços devido ao efeito que ocorre quando a criança apoia os braços no piso de borracha durante a queda, que gera uma força contrária que retorna ao braço da criança ocasionando a quebra do osso no momento do impacto, tornando questionável a implantação dessa medida de segurança.

O autor relata que devido ao emborrachamento do piso, o impacto das lesões na cabeça pode ter diminuído, entretanto as lesões nos braços tiveram seu impacto potencializado devido a este mesmo emborrachamento e, considerando que as quedas envolvendo pancadas na cabeça são menos ocorrentes a medida de proteção pode não ter sido efetiva de fato.

Essa conclusão retrata que políticas públicas de prevenção de acidentes, realizadas sem o devido aprofundamento dos estudos acerca dos métodos preventivos, podem gerar outras formas de acidentes tão nocivas quanto aquelas que se procurava evitar. Gill (2010, p. 38) apresenta outro argumento contra a superfície emborrachada: “[...] elas são uma resposta altamente desproporcionada a um risco mínimo, dada a extrema raridade dos ferimentos que se pretende evitar dessa forma”.

Logo, ao se deparar com situações em que o solo não está emborrachado a criança não tem a noção de como se proteger e seu instinto de proteção e sobrevivência falha ao supor que o impacto em um piso de borracha seria o mesmo em qualquer outra superfície. Essa noção é inconsciente, mas está em todos nós. Aprendemos a lidar com tombos quando caímos na infância e ajustamos os nossos movimentos, de modo que não nos machuquemos e protejamos áreas como rosto e cabeça. Criamos, ao longo de nossas vidas, percepções sobre o risco e aprendemos a lidar com alguns deles.

3.2 A cultura do medo e o desenvolvimento da criança: a percepção do risco

O risco é subjetivo em muitos momentos e, ao transpor para as brincadeiras e para todas as ações das crianças, ele também, é subjetivo (aqui não consideramos os eventos isolados, aqueles que não há condições de prever). A percepção do risco é um produto da organização social e pode ser acentuada ou não por dada comunidade e, na escola, comumente, segue a percepção da comunidade a qual está inserida ou do educador.

A percepção do risco enquanto produto da organização social é acentuada por Douglas e *Wildavsky* (1983). As decisões quanto ao risco são justificadas pelo ambiente e pelo tipo de organização social, assumindo as instituições um papel determinante em oposição à racionalização privada. A percepção do risco pode, assim, ser condicionada por mecanismos de visibilidade ou de invisibilidade determinados pelos poderes políticos e econômicos (PORTO, 2007 apud MENDES, 2015, p. 29).

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

Ao crescer, sua noção de risco amplia-se de forma gradativa, aprendendo a livrar-se de certos perigos, alguns vivenciados e outros ancorados nas experiências dos outros. Em suas ações, ela tenta transpor os desafios impostos calculando se o risco é válido ou não. E neste caso, o risco é um conceito abrangente – ao mesmo tempo que motivador, já que tende a potencializar ações que mesmo incertas possuem possibilidade de realização; o risco justifica as opções e ações que serão tomadas face as ameaças e dificuldades encontradas; ele ajuda a construir a representação simbólica do mundo contemporâneo e incentiva a proteção coletiva (ALMEIDA, 2014).

Ao gerenciar os riscos, é possível analisar e pressupor cadeias de acontecimentos, porém sempre haverá o risco de um evento isolado, ou seja, uma

espécie de ação que foge da precaução e do conhecimento da pessoa. Conforme pontua Almeida (2014, p. 25):

A estimação de probabilidades da ocorrência, e das cadeias de causalidade associadas aos cenários, constitui um aspecto central da análise quantitativa do risco. Constitui, também, uma dificuldade em muitos casos práticos, nomeadamente quando não existem dados referentes a comportamentos análogos no passado ou quando não se tem um conhecimento seguro do processo de geração do perigo e da sua propagação (cadeias de causalidade e reposta). É o caso de cenários associados a eventos isolados, para os quais a interpretação direta não é possível.

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

Outro ponto importante a mencionar sobre a gestão de risco no desenvolvimento dos(as) pequenos(as) é a análise da incerteza, ou seja, antes de iniciar a ação, a criança terá noção se suas decisões serão tomadas com base em conhecimento certo (prévios) ou baseadas no conhecimento dedutivo – que podem ser aleatórios e incompletos (considerando as probabilidades de ocorrência). Ela avaliará o grau de sua incerteza (ou ignorância) para decidir se vale ou não a pena arriscar-se e, por último, analisará quais as incertezas mais preponderantes para traçar ações ou não participar. Neste contexto, conhecer suas limitações físicas e de conhecimento são paulatinamente afloradas, o que lhe permite mensurar ser ou não capaz de realizar a tarefa (inclusive sobre a perspectiva ética, ações que ela pode ou não concordar em realizar) (ALMEIDA, 2014).

3.3 As brincadeiras no gerenciamento de riscos: o brincar arriscado

O brincar é de suma importância na EI. As brincadeiras fazem parte deste universo e são fundamentais para aguçar a curiosidade epistemológica, para

desenvolver estratégias lógicas na comunicação e nas mais diversas expressões artísticas e motoras.

Há muitos modos de brincar (e se considerarmos o conceito de ‘risco’ na sociologia e filosofia, toda brincadeira em maior ou menor grau possui riscos). Para Sandseter (2010) quando a brincadeira impõe um risco mais acentuado, ela passa a ser denominada “brincar arriscado”. O termo brincar arriscado vem da tradução de *risky play*, utilizado para definir jogos e brincadeiras que desafiam as pessoas tanto fisicamente quanto emocionalmente.

Por ocorrer, na maioria das vezes, em espaços exteriores (contudo, isso não é obrigatório), possibilita ao sujeito um contato maior com a natureza, aguçando sua curiosidade e lhe estimulando a testar seus limites. O brincar arriscado – são brincadeiras e jogos que permitem mais liberdade para efetuar escolhas, logo, este brincar mais “livre”, em tese, é relevante às aprendizagens dos pequenos e pequenas, por colocá-los no cerne das decisões, instigando sua curiosidade epistemológica e fortalecendo sua autonomia (BENTO, 2017).

“A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem”, assim ao brincar a criança aprende e vivencia interações sociais importantes ao seu desenvolvimento (BROUGÈRE, 2004, p. 98).

Os jogos e as brincadeiras, no brincar arriscado, necessitam de elementos desafiadores, tais:

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

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

Quadro 2 – Categorias de risco

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

Fonte: BENTO, 2017, p. 391.

Ao propor à criança algum jogo que envolva subir em superfícies, em alturas mais elevadas, como pular de um trampolim, subir em uma árvore ou outra estrutura, equilibrar-se em estruturas elevadas; permite a ela desenvolver, dentre outros aspectos, senso espacial (orientação espacial), equilíbrio, capacidade de utilizar a sua força na medida desejada, desenvolvimento motor (ao dependurar-se ou equilibrar-se) (SANDSETER, 2010).

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

Os jogos de velocidade elevada propiciam, dentre outros aspectos, a capacidade de decisões rápidas (ao guiar um instrumento, por exemplo), aumento da aptidão física para diminuir ou aumentar a velocidade, equilíbrio, senso espacial. No Brasil, algumas brincadeiras são mais toleráveis às outras – andar de patins, bicicleta, motoca são mais toleráveis do que brincar com skate ou carrinho de rolimã.

A velocidade elevada foi definida enquanto categoria de risco, sobretudo devido ao carácter imprevisível dos comportamentos que lhe estão associados (e.g. andar de bicicleta a grande velocidade comporta o risco de colidir contra alguma coisa ou alguém). A relevância destas duas variáveis (velocidade e a altura) é também corroborada por Stephenson (2003) que as descreve como características que despoletam, simultaneamente, níveis elevados de entusiasmo e medo nas crianças, fazendo com que estas sintam que estão à beira de perder o controlo da situação. (BENTO, 2017, p. 13)

Os jogos com instrumentos/elementos perigosos aguçam o senso espacial, o condicionamento da força, do equilíbrio, além de estruturar os pensamentos para decisões rápidas e melhorar a percepção. Os jogos de luta auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora, do pensamento estratégico, do equilíbrio, do condicionante da força etc. Todos eles promovem na criança o poder de decidir o que fazer de forma rápida perante os desafios impostos (SANDSETER, 2010).

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

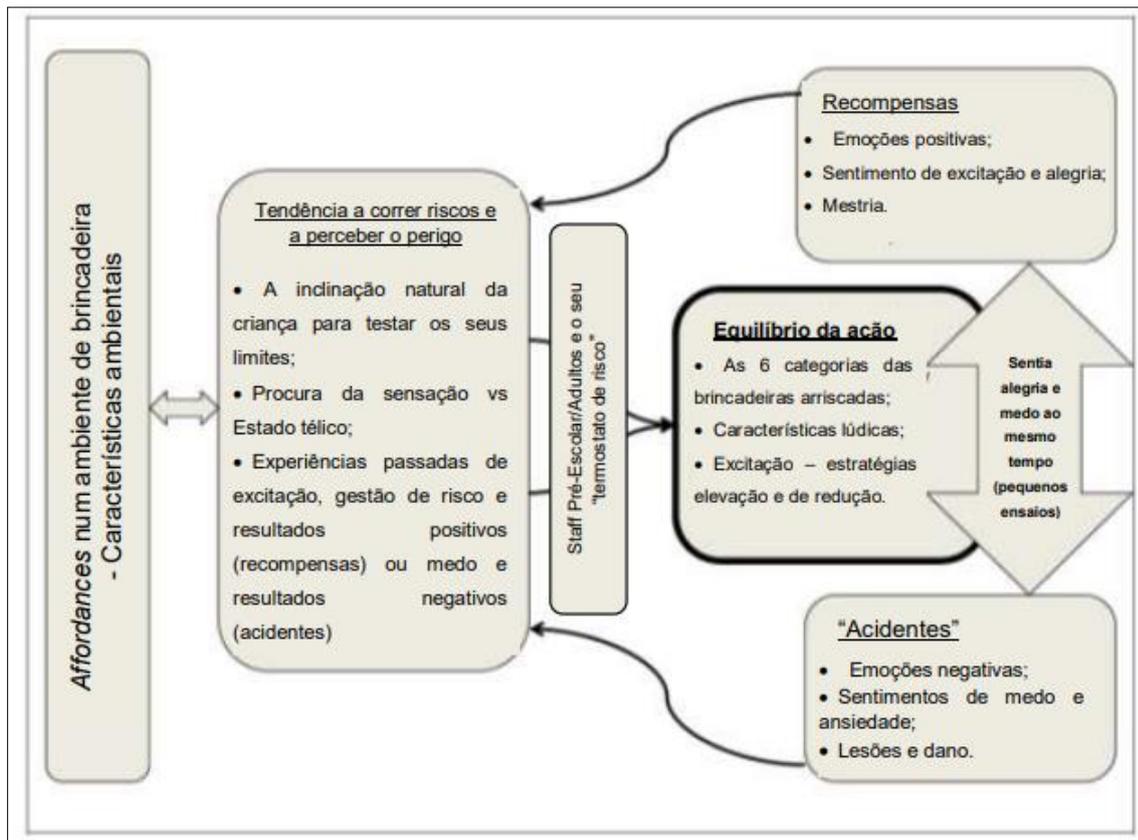
Nos estudos realizados por Bento e Dias (2017), as crianças no brincar arriscado percebem a dificuldade do outro, tentando na medida do possível auxiliá-lo para que este também obtenha êxito, quando não conseguem ajudar, comumente, procuram um adulto(a) para auxiliar o outro. Esta relação de cooperação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

Além do sentimento de sucesso e realização, o brincar arriscado, também traz sentimentos de frustração, nem sempre a criança conseguirá transpor o desafio a ela imposto, deste modo é comum explosões de raiva, de ansiedade, manifestações como grito e choro, aos poucos ela aprende a desenvolver a resiliência. A comemoração, a satisfação e a autoestima alta são sentimentos vivenciados no brincar arriscado com maior intensidade do que em outros tipos de brincadeira, além

disso, o risco nas brincadeiras cativa ao ponto de a criança persistir superando o medo (BENTO; DIAS, 2017).

Nos jogos e brincadeiras, Sandseter (2010) montou um esquema que serve como termostato do grau de risco que a criança se impõe, levando em consideração a gestão de risco dentro da brincadeira, este modelo foi adaptado por Sandseter (Fig.2).

Figura 2 – Termostato do risco na brincadeira



Fonte: Adaptado. SANDSETER (2010).

O termostato sugere que as crianças possuam algumas tendências para correr risco e perceber os perigos, estas tendências relacionam-se as suas inclinações naturais e as suas experiências positivas ou negativas já vividas, à excitação ou ao estado tético (uma maneira de conseguir algo desejado). O equilíbrio das ações ocorre conforme a noção de risco e qual o grau de ludicidade que as ações apresentam, levando-a a excitar e criar estratégias para maximizar ou minimizar os riscos. Os sentimentos como alegria e medo tendem a se misturar e causar estado de euforia – a criança pode sofrer algum acidente ou alguma recompensa.

Para Sandseter (2010) o risco é um fenômeno interativo – haja vista que as opiniões externas influenciam de forma direta ou não a sua percepção. Por isso, embora o esquema acima seja linear, é necessário considerar as recompensas e os acidentes dentro da cultura em que elas ocorrem.

3.4 Medo e o brincar arriscado na Educação Infantil

A sociedade tem se tornado bastante preocupada com a segurança das crianças, comportamentos anteriormente tolerados não são mais. Tiriba (2018b, p. 77) aponta como este excesso de cuidado afeta atividades como, por exemplo, cuidar da horta: “[...] geralmente não cabe às crianças e suas educadoras a responsabilidade de cuidar dos vegetais, mesmo daqueles que elas plantaram. Uma das razões seria uma atividade não adequada, perigosa, imprópria para crianças”.

Na escola, o cuidar e o negligenciar, a responsabilização, a culpabilização permeiam os(as) educadores(as), os familiares e a gestão escolar. Há linhas tênues entre o encorajamento da autonomia e tomada de decisões com atividades mais livres e autônomas e a falta “de cuidados” para com as crianças. A percepção de risco é subjetiva e, muitas vezes, calcada na falta de conhecimento. Logo, faz-se necessário estabelecer juntamente com a comunidade planejamentos estratégicos sobre o brincar arriscado.

As brincadeiras externas são importantes e reconhecidamente fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem; o corpo e a mente são indissociáveis e ambos são desenvolvidos nas brincadeiras. Todavia, muitas vezes, limites são estabelecidos com a intervenção direta dos(as) adultos(as), mesmo quando não precisam efetivamente. Para Bento (2017), os espaços externos devem ser considerados, também, como opções para a criança escolher o que fazer e como fazer. A vigilância desnecessária poda as aventuras que podem ser exploradas e vivenciadas entre as crianças; e com o contato de diversos materiais, inclusive com os da natureza. Nestas brincadeiras, temos o desenvolvimento de algumas habilidades importantes voltadas ao corpo e ao conhecimento. De modo inconsciente, a criança aprende a desenhar mapas mentais para a solução de problemas, o senso espacial e lógico também é estruturado.

A criança ganha uma maior noção do seu corpo no espaço e aprende a utilizar as suas competências de forma a atingir os objetivos desejados. A possibilidade de manusear diferentes objetos que exigem cuidados específicos (ferramentas, paus, pedras) contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão, que mais tarde vão ser importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. (BENTO, 2017, p. 07)

Em relação aos espaços externos e o contato com a natureza, observa-se, ainda, que os componentes curriculares são, em muitos casos, explorados com mais eficiência e de forma prazerosa quando feito em locais externos. Por exemplo: plantar, colher e saborear o próprio vegetal são aprendizagens mais profícuas do que a mera representação destes em livros, vídeos ou desenhos. E, mesmo não sendo uma brincadeira arriscada, é visto com maior perigo pelo contato com a natureza. Há na escola uma limitação imposta a criança nestas atividades também, “[...] o medo de doença, a reação dos pais, a dinâmica de funcionamento da instituição, especialmente as rotinas de limpeza: tudo parece concorrer para que o contato com a água, com a natureza seja rarefeito” (TIRIBA, 2018b, p. 80).

Tiriba (2018a) apresenta um relato de uma professora que durante uma atividade ao ar livre percebeu uma criança brincando com lama e ao ser avisada desse fato fingiu não ver. A posição da educadora de fingir não ver, pode significar que, apesar de ela considerar essa prática benéfica à criança, não se sente à vontade para assumi-la como prática ou rotina com sua turma. Essa atitude pode caracterizar um medo de ser julgada por quem não pratica e/ou tão pouco compreende a importância dessa prática.

Conforme Tiriba (2018a), o risco advém do conceito de que os elementos da natureza como lama e areia são sujeiras e podem causar doenças e/ou a falsa impressão de que o(a) educador(a) não deu a devida atenção a criança. Essas práticas são importantes no âmbito escolar e os benefícios delas vale a reflexão sobre como a exposição da criança a ambientes diversos pode trazer benefícios e o quanto eles são superiores aos prejuízos de sujar a roupa e ganhar algum arranhão decorrente da prática. Tiriba (2018b, p. 76) cita a fala de uma professora:

[...] A maioria dos argumentos usados para justificar o predomínio da brita ou cimento está relacionada a higiene, ao cuidado que é necessário para que as crianças se mantenham com roupas secas e limpas [...] elas diziam que era mais higiênico [...]. Uma vez questionei numa escola em que trabalhei, mas elas disseram ‘Ah mas a areia suja muito porque levanta poeira!’

A própria estrutura física da escola favorece o concreto em detrimento da natureza, podendo reforçar a ideia de que a aprendizagem ou o ensino não podem estar fora da sala de aula. Todos os espaços da escola podem ser utilizados para favorecer o aprendizado, cada ambiente abre possibilidades de exploração e descobertas, sendo, portanto coeducadores no processo de ensino e aprendizagem. A prioridade da sala de aula é uma construção social, não uma verdade imutável, sendo possível a(o) educador(a) utilizar os diferentes espaços, proporcionando vivências diferenciadas.

O medo do risco não está relacionado apenas ao cuidado com a exposição a sujeira, mas a prática em si que pode ser perigosa. A responsabilidade da escola em relação à proteção e segurança é grande, por isso, algumas vezes, a instituição orienta o(a) educador(a) em relação à segurança de forma exagerada, o que pode alimentar a cultura do medo, que por sua vez, restringe o trabalho docente, que acaba por ter uma tolerância muito baixa em relação aos pequenos acidentes decorrentes das práticas infantis.

Compreendendo a rotina extenuante dos pais e das mães que trabalham, o cuidado com as crianças acaba por tornar-se uma responsabilidade muito maior para a escola, que o faz; porém, o medo pode acabar permeando suas práticas. Conforme Tiriba (2018b, p. 86), “num modo de organização social que as crianças estão entregues, na maior parte do tempo, aos cuidados de uma instituição, o medo de doença pesa muito na definição das rotinas”.

Algumas instituições terminam por sentir o peso da responsabilidade da educação e cuidado com as crianças; sendo assim, tomam, muitas vezes, medidas cerceadoras da liberdade e autonomia das crianças para que as mantenha o mais segura possível até serem entregues aos familiares. Conforme Tiriba (2018b, p. 87):

Se doente não há quem cuide, o melhor é evitar a qualquer preço a enfermidade; e se a natureza é quem ameaça o estado de saúde, o espaço interno representa segurança, e, ao contrário, o espaço externo, a insegurança. Aí, tudo pode acontecer: é o lugar do vento, da chuva, dos micróbios da terra e da areia, enfim, dos elementos e fenômenos da natureza que provocariam enfermidades.

A preocupação com a enfermidade, por vezes, se sobrepõe aos benefícios da atividade ao ar livre, talvez por falta de diálogo da escola com as famílias ou por receio do(a) educador(a), esta restrição pode ter um preço. Segundo Tiriba (2018b, p. 85):

O que dizem as professoras é que o cotidiano de crianças e adultos é balizado pelo objetivo de proteção a tudo que possa ameaçar a saúde das crianças, o que faria todo o sentido, se não implicasse limitação exagerada aos seus movimentos ao ar livre.

A criança que pouco se expõe ao risco pode ter uma tendência a cada vez se expor menos. Entretanto, o adulto pode auxiliá-la a descobrir suas potencialidades e vulnerabilidades, estimulando a enfrentar situações diversas, experimentando o risco proporcional à sua capacidade e idade, se desenvolvendo de uma forma mais equilibrada, evitando o excesso de proteção e cuidado, consciente de que um pouco de risco pode favorecê-la em sua autoconfiança e seu autocuidado. Para Tiriba (2018b, p. 44-45):

[...] as experiências vivenciadas na infância costumam influenciar fortemente a postura que assumimos em relação às experiências das crianças no pátio e nos demais espaços escolares. Tomemos como exemplo nossas memórias em relação às brincadeiras que envolviam algum tipo de risco, como subir em árvores ou fazer uma fogueira. Se conseguimos acessar como esses momentos foram importantes, divertidos e ricos para nós, talvez possamos vencer o medo e permitir que as crianças sob nossos cuidados também vivenciem experiências parecidas.

À medida que a criança se expõe ao risco planejado, ganha destreza e domínio na atividade sentindo-se segura. Ao ser-lhe oferecida a possibilidade de tentar de forma espontânea, ela irá se envolver da maneira que se sentir mais confortável, aumentando as dificuldades na medida em que se sentir mais segura. Paixão (2010, p.97), ao comentar sobre o esporte de aventura, pontua que:

[...] o domínio da técnica pelo praticante, bem como a familiaridade para com equipamentos, somado a outros procedimentos podem contribuir no sentido de prever, controlar e por sua vez, minimizar acidentes no decorrer da prática de esporte de aventura.

Provavelmente o brincar arriscado assemelha-se com o esporte de aventura quando o praticante ganha domínio conforme desenvolve sua prática, podendo minimizar os acidentes na medida em que desenvolve um maior autoconhecimento sobre suas capacidades, potencialidades e possibilidades.

Na escola, a preocupação é maior ainda, pois trata-se de crianças cujas culturas e história familiar diferem muito umas das outras. O estudo de Wenzel (2013) ressalta que as famílias temem os riscos às crianças tanto nas áreas livres quanto na escola, indicando que não há considerável diferença nos medos de riscos no que diz respeito aos espaços livres ou fechados. Talvez o que cause medo nos familiares é a falta de conhecimento dos riscos reais ou a falta de confiança na capacidade de as

crianças evitem acidentes. Assim, instaura-se a cultura do medo, pois escolas e educadores(as) precisam gerir os riscos e/ou conflitos de forma a atender os anseios das mais variadas famílias.

As crianças conformam-se num processo tanto criativo quanto reprodutivo, no qual se daria visibilidade à compreensão de que elas têm capacidade de “formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”. Aqui, não se estaria entendendo as crianças como “objetos manipuláveis, vítimas passivas ou brinquedos culturais neutros”, mas como seres capazes de criar e ressignificar sentidos sociais (SARMENTO, 2005, p. 23).

O brincar pode ficar muito restrito quando pensamos somente nos perigos envolvidos, se faz necessário um equilíbrio entre o risco, a prevenção e os benefícios. Nem todo risco é ruim e prejudicial à criança. Gill (2010, p.46) cita a arquiteta Helle Nebelong que concebeu espaços públicos infantis, sendo premiada, inclusive, sobre a questão da uniformização dos espaços:

Quando a distância entre todos os degraus de uma escada ou de uma rede de trepar é exatamente a mesma, a criança não tem de se concentrar para saber onde vai pôr os pés. A padronização é perigosa, porque o brincar se torna demasiado simplificado e a criança não tem de se preocupar com os seus movimentos. Essa aprendizagem não poderá ser depois transposta para todas as formas assimétricas e irregulares com que nos confrontamos ao longo da vida. (NEBELONG apud GILL, 2010, p.46)

A visão de espaço da arquiteta Nebelong é bastante interessante, pois aponta à uniformização dos espaços como algo benéfico ao menos na ideia, porém consciente disso a criança não se preocuparia com o seu deslocamento, podendo sofrer riscos também neste ambiente. Até mesmo a falta de manutenção em um espaço padronizado pode ser mais prejudicial, pois a criança não espera modificações nele, sendo possível que qualquer alteração incomum ocasione algum risco maior.

Relacionado a uniformização de espaços, Bento (2017) relata o quanto é essencial que a criança aprenda com os desafios do ambiente natural, sem que o(a) educador(a) interfira de modo a retirar elementos que julga oferecer riscos, sob pena de prejudicar o seu desenvolvimento e a sua capacidade de aprender a gerenciar os desafios, podendo elaborar estratégias para superá-los ou optar por não se arriscar.

[...] torna-se essencial aceitar que não é possível abolir todas as fontes de risco, sendo relevante fornecer oportunidades para enfrentar desafios dentro de um ambiente controlado e familiar. Retirar os paus, as pedras, a água, os desníveis, pode diminuir o risco, mas reduz a possibilidade de viver experiências ricas, que garantam a aquisição de estratégias e competências de resolução de problemas. (BENTO, 2017, p. 401)

A criança necessita aprender a deslocar-se em ambientes com obstáculos, assim como acontece fora da escola, não faz sentido a instituição projetar um espaço de brincar totalmente regular, plano, sem obstáculos. Nos espaços desníveis, se pretende ensinar habilidades que serão utilizadas fora do ambiente escolar. A criança que não aprende a desenvolver capacidades em ambientes diversos não estará pronta para estar nesses ambientes, portanto a segurança oferecida em excesso pode transformar-se em perigo quando, por exemplo, uma criança que não está acostumada a correr em desníveis decide correr em um parque que possui irregularidades como raízes de árvores aparentes e/ou desníveis no solo, de certo a chance de queda será grande e caso nunca tenha sofrido uma pequena queda pode não conseguir proteger-se durante a mesma causando um dano ainda maior a si mesma.

O Instituto Alana, juntamente com Renata Meirelles e David Reeks, fez uma viagem pelo Brasil registrando brincadeiras, fora do ambiente escolar e trouxe vivências bastante diferentes, algumas podem ser consideradas arriscadas, mas o interessante no relato é o fato de que os constantes usos de brincadeiras associadas às tecnologias podem afastar as crianças de práticas ligadas ao corpo e a natureza:

O roteiro de viagem priorizou o interior do país para que pudéssemos conhecer crianças que estivessem sob menor influência das “distrações da vida contemporânea” e, dessa forma, enxergar seus gestos e seu imaginário com a nitidez necessária aos nossos olhos. Queríamos nos aproximar dessas crianças que pouco aparecem nos meios de comunicação, e sabíamos que percorrer o interior deste país seria, de alguma forma, como chegar ao interior de nós mesmos. (MEIRELLES, 2015, p.17-18)

Este trecho explica que nas metrópoles pode não ser tão comum encontrar as mesmas práticas de brincar do que as das crianças de cidades menores. Também citam as falas dos(as) adultos(as) que acabam tendo conceitos diferentes do que a prática destas crianças demonstrou.

Enquanto os adultos que encontrávamos pelo caminho insistiam em nos dizer que as crianças não brincam mais, elas, por sua vez, nos revelavam um brincar vigoroso e potente. O adulto dizendo NÃO e as crianças nos apresentando um SIM muito rico em elementos culturais e de imaginário extraordinário. Uma contradição constante que revela a perda do lastro entre o que fazem as crianças e o que enxergam os adultos. (MEIRELLES, 2015, p.18)

Os adultos, por desconhecimento ou medo, podem restringir as práticas das crianças em seu brincar. Algumas destas já ocorrem em seu brincar natural, mas que na escola acabam sendo reprimidas. Segundo Gill (2013, p. 04):

Os adultos indiscutivelmente subestimam a habilidade das crianças em gerenciar riscos. Mesmo assim, quando é dado às crianças o nível de liberdade para brincar e aprender, elas frequentemente cometem erros. Isto pode levar a acidentes, especialmente em situações desafiadoras e ousadas. No entanto pequenos acidentes de feridas, do quais as crianças superam plenamente, não são um problema. Na verdade, as crianças aprendem muito com eles. Geralmente, ambientes ao ar livre são relativamente, locais seguros e a aprendizagem e as brincadeiras ao ar livre são mais seguras do que a participação em muitos outros esportes e opções de lazer.

O brincar arriscado, na EI, visa proporcionar novas e empolgantes experiências no brincar relacionadas aos campos de experiências, favorecendo a autonomia, autoconfiança, a interação com os(as) colegas, as habilidades motoras, enfim, o pleno desenvolvimento dos(as) pequenos(as), sempre com a presença e mediação, quando necessária, do(a) professor(a).

A intervenção do(a) professor(a) pode ser um elemento chave para enriquecer ou empobrecer o ambiente educador. Bento (2012), em sua pesquisa com as educadoras, obteve respostas afirmando que a modificação nos ambientes poderia empobrecer o brincar da criança apesar de propiciar maior segurança; contudo, embora reconheçam que nem sempre o aumento da proteção pode ser benéfico para a criança, na prática não promovem experiências arriscadas.

No Brasil observam-se semelhanças, algumas práticas do brincar arriscado podem não ser novidades às crianças brasileiras fora de seu contexto escolar, porém na escola são um grande desafio aos(às) educadores(as), considerando que não fazem parte da rotina de brincadeiras escolares.

Como já dito, a palavra risco tem uma conotação majoritariamente negativa em nossa sociedade, como se fosse algo nocivo; contudo, ele pode ser benéfico, pode ser positivo. Segundo Tiriba (2018b, p. 46):

Um dos significados da busca pelo risco é dar espaço tanto para o sucesso quanto para o fracasso. Nesse processo, as crianças vivenciam acidentes de pequena consequência para, com eles, aprender a evitar os grandes acidentes no futuro. Isso não quer dizer que as crianças devem ser expostas a perigos cujas consequências comprometam sua integridade, como produtos químicos, balanços quebrados ou brincar onde os carros passam. Educadores e pais devem permitir os riscos benéficos, nos quais as crianças se engajam por livre escolha e conseguem dimensionar as consequências e lidar com elas.

Mais nocivo do que um brincar arriscado pode ser retirar da criança o direito de ousar, experimentar, vivenciar situações nunca antes vividas. O excesso de zelo pode ser tão prejudicial quanto a falta dele. Para aprender a correr, algumas vezes as crianças vão cair, podendo ralar os joelhos entre outras coisas, mas se não

experimentarem correr e por um acaso precisarem, podem sofrer quedas piores devido à falta de experiência na atividade, não sabendo evitar determinados tipos de pisos mais escorregadios ou torcer o tornozelo devido à falta de força da musculatura da perna, que pouco se movimenta.

É preciso que o(a) profissional da educação tenha um olhar sensível em relação aos benefícios do brincar arriscado, pensando na prática como contribuição na formação integral da criança pequena e não apenas em suas preferências e gostos pessoais, como identificado por Bento (2012, p. 44):

Com efeito, nas diferentes entrevistas surgiram várias vezes expressões como “não gosto”, “não acho piada” ou “faz-me confusão”, ilustrando a ideia de que, por vezes, no processo de avaliação do risco é sobretudo tido em conta aquilo que o educador pensa ou quer e não tanto aquilo que a criança prefere ou que é importante para ela.

Aos educadores e às educadoras faz-se necessária a desconstrução da visão adultocêntrica para prevalecer o respeito às crianças, estabelecendo para elas as aprendizagens que lhe serão mais significativas. O trabalho de escuta faz parte do processo educacional, à medida que se intensifica pode favorecer o aprendizado, é um percurso com erros, acertos e correções, mas que deve ser centrado mais no percurso do que no resultado final.

Nessa perspectiva, o brincar arriscado pode ser benéfico se for tratado de forma responsável e planejada, com desafio proporcional às condições e capacidades das crianças, podendo se tornar uma excelente ferramenta de estímulo ao desenvolvimento e aprendizado.

Para Neira (2004, p.31), “a construção de uma escola coesa, cooperativa, solidária, eficiente e comprometida com a qualidade do ensino pode se tornar realidade se o Projeto Pedagógico for incorporado à prática dos educadores.” Uma escola preocupada em garantir o direito à brincadeira deve se planejar. Conforme cita Neira (2004), a renúncia à reflexão tanto individual quanto coletiva pode ser danosa à uma educação de qualidade.

A sociedade tenta impor seu tempo perante a todos e todas, entretanto, a criança, por não ter a necessidade de produzir e mostrar resultados, exerce um tipo de liberdade e expressão que é incomum para alguns adultos(as) fazendo com que estes(as) se assustem e, conseqüentemente, tentem limitar ou enquadrá-las as supostas necessidades do mundo adulto.

Romper com este controle e oferecer contextos que favoreçam o brincar arriscado, solicita, além de planejamento, o registro, que precisa ser utilizado a favor do desenvolvimento do trabalho docente, como uma forma de consulta, de distanciamento da prática e reflexão crítica sobre ela, para que o trabalho pedagógico se direcione mais adequadamente ao planejamento do(a) educador(a) e aos desejos dos(as) pequenos(as).

Nessa reflexão do(a) professor(a) sobre sua prática pedagógica, é preciso atentar para o lugar do brincar na formação das crianças, reconhecendo sua importância, na EI. As diferentes interações entre as crianças e destas com os(as) adultos(as) podem favorecer aprendizagens mais ricas do que as que ocorrem em ambientes de pouca interação, tornando-as mais significativas. Conforme demonstra Silva (2017, p. 03):

Nessa interação, parceiros(as) mais experientes vão apresentando à criança os brinquedos e outros objetos culturais, fazendo com que esta entre em contato, desde muito cedo, com as diferentes propriedades e usos sociais dos mesmos, introduzindo-a na brincadeira.

Na interação é que ocorre a percepção de si e do outro, a criança estabelece semelhanças e singularidades que levam a um maior autoconhecimento, gerando assim uma autonomia mais refinada. Por meio do brincar ela pode produzir cultura, expressando-se por meio da brincadeira, criando novos significados, interagindo com outras pessoas.

A escola, enquanto instituição responsável pela educação dos(as) pequenos(as), pode e deve estabelecer um caminho favorável ao desenvolvimento integral da criança e suas aprendizagens, proporcionando formação aos(as) profissionais e às famílias para desmistificar e incentivar as brincadeiras, tolhendo as imposições sociais, os conceitos educacionais bancários e tradicionais que prejudicam um brincar mais livre, exploratório e arriscado.

O direito à brincadeira está posto, cabendo a instituição educacional respeitá-lo, garantindo às crianças práticas saudáveis, estimulantes, variadas e felizes para que possam gozar do seu direito de brincar e ser feliz.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa objetivou compreender as percepções que os(as) professores(as) da pré-escola possuem acerca do brincar arriscado. Assim, teve como objetivos específicos: identificar tais percepções e como o brincar se materializa nas atividades cotidianas da pré-escola; bem como propor um plano de formação.

A investigação teve por hipótese que as professoras pouco compreendem o brincar arriscado com as crianças entre 4 e 5 anos da rede municipal de Santo André, uma vez que os(as) professores(as) e a comunidade escolar têm dificuldades em reconhecer o brincar arriscado enquanto prática pedagógica, já que este foge do que acontece normalmente nas escolas, com práticas controladas, além dos receios de reclamações de familiares, comuns em situações de brincar arriscado.

Em função dos objetivos estabelecidos para este estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa, tendo como técnica a realização de entrevistas com os(as) professores(as) que atuam com crianças entre 4 e 5 anos de idade. Foi realizada, também, a leitura de documentos do município que orientam o trabalho na EI, com o intuito de verificar como o brincar se apresenta nestes materiais.

4.1 Abordagem qualitativa

O presente estudo adotou a abordagem qualitativa, uma vez que permite os significados que os sujeitos atribuem a um determinado problema social (CRESWELL, 2007). Além disso, tal abordagem aprofunda a observação de um fenômeno específico ao usar questões com os interrogativos “como” e “por quê” ao invés de regras, estatísticas e outras generalizações. Nesta abordagem, busca-se respostas às hipóteses preestabelecidas por meio de descrições, comparações e interpretações (YIN, 2005).

Segundo Minayo (2000, p. 21-22):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Como instrumento à coleta de dados, foi realizada a entrevista semiestruturada com professoras de pré-escola da Rede Municipal de Educação de Santo André. Ao efetuar as entrevistas, o intuito foi observar dados que nem sempre são visíveis ou concretos, “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2000, p. 22).

Por ter caráter interpretativo, há a subjetividade do(a) pesquisador(a) ao analisar a coleta de dados, todavia isso não descaracteriza a pesquisa, pois o fenômeno observado e a aproximação com a realidade permitem uma visão ampla do objeto de estudo, além disso, a fundamentação teórica arguida, ao longo da pesquisa, subsidia os pontos de vista do(a) pesquisador(a). A abordagem qualitativa permite a utilização de métodos mais interativos e humanísticos de coleta de dados, podendo o(a) pesquisador(a) adotar estratégias distintas para esta coleta e comparar os dados efetuando análises aprofundadas em relação ao fenômeno observado (CRESWELL, 2007).

4.1.1 Leitura dos documentos

Optamos pela leitura dos documentos no intuito de compreender como a rede Municipal de Educação de Santo André organiza o planejamento pedagógico e quais concepções subsidiam as orientações dadas aos(às) gestores(as) das Unidades Escolares (UEs) sobre as brincadeiras e o uso de brinquedos na EI. Além dos documentos do município, verificamos ainda as propostas pedagógicas das escolas participantes deste estudo com a finalidade de complementar e auxiliar a análise dos dados. A documentação temática foi escolhida nesta pesquisa:

[...] por coletar elementos relevantes para o estudo em geral ou para a realização de um trabalho em particular, sempre dentro de determinada área. Na documentação temática, esses elementos são determinados em função da própria estrutura do conteúdo da área estudada ou do trabalho em realização (SEVERINO, 2002, p. 37).

Para esta pesquisa analisamos os seguintes documentos legais que tratam da realidade do universo pesquisado e dos sujeitos da pesquisa:

- Plano Municipal de Educação de Santo André (2014-2024);

- Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André;
- Proposta Pedagógica das UEs.

4.1.2 A entrevista

Como técnica à coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com professores(as) das pré-escolas da Rede Municipal de Educação de Santo André.

Segundo Andrade (2002, p.134):

Uma entrevista pode ter como objetivos averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões, sentimentos e condutas; comparar a conduta de uma pessoa no presente e no passado, para deduzir seu comportamento futuro etc.

A entrevista constitui-se, então, em um importante instrumento para obter respostas mais objetivas acerca de uma opinião específica. Há alguns tipos de entrevistas que podem contribuir com a coleta de dados: entrevista projetiva, história de vida, estruturada, semiestruturada, aberta, com grupos focais. A escolha de qual técnica usar depende do problema de pesquisa, é ele quem determina qual modelo responde com maior eficácia os questionamentos da pesquisa.

Nesta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada com um roteiro de perguntas, e quando necessárias intervenções para aprofundar ou retomar o foco das questões, a fim de obter respostas mais precisas sobre o brincar arriscado. A entrevista semiestruturada se assemelha a uma conversa entre o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a) e, por isso, “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas; nesse formato de entrevista, as perguntas são mais abertas e com maior possibilidade de aprofundamento da resposta, que vai surgindo naturalmente no decorrer da conversa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Ela permite uma maior liberdade de resposta ao entrevistado(a), já que ele(a) pode explicar oralmente seu ponto de vista de uma forma muito mais rica e ampla do que em um questionário, por exemplo. Durante a pesquisa o(a) entrevistador(a) tem a liberdade de adaptar sua pergunta ao entrevistado(a). Ela “[...] se desenrola a partir

de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.35).

No caso desta pesquisa, com o intuito de desvendar a percepção dos(as) entrevistados(as) acerca do brincar arriscado, a entrevista semiestruturada mostrou-se mais vantajosa por ser um instrumento flexível, permitindo às entrevistadas expressarem-se de maneira mais livre, mostrando suas opiniões acerca da temática abordada, o que, por sua vez, exigiu da entrevistadora respeito em relação às entrevistadas para garantir um clima de confiança entre ambas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Essa troca favoreceu a obtenção de informações mais amplas no que diz respeito às opiniões e percepções que as profissionais da educação têm sobre o brincar no desenvolvimento das crianças e sobre o brincar arriscado. Sendo assim:

Ao lado do clima do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LUDKE; ANDRÉ 1986, p.35).

Efetuar a entrevista com ética e respeito é fundamental, inclusive para não influenciar o(a) entrevistado(a) a responder o que o(a) entrevistador(a) considera mais adequado, por conseguinte, a preparação e o planejamento para a entrevista são tão importantes quanto a entrevista em si. “A arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (SELLTIZ, 1987, p.644).

Para efetuar uma entrevista calcada na ética e no respeito, é preciso planejar quais objetivos o(a) entrevistador(a) deseja alcançar; saber quem será seu universo e sujeitos de pesquisa a fim de adequar as perguntas ao mais próximo da realidade dos(as) participantes. E, é fundamental que os sujeitos tenham algum tipo de conhecimento sobre a temática pesquisada.

Encontrar o local mais adequado para realizar a entrevista e o agendamento dela deve respeitar a disponibilidade de todos(as) os(as) envolvidos(as) a fim de assegurar que ocorra sem outras preocupações por parte do(a) entrevistador(a) e do(a) entrevistado(a); garantir o anonimato ao(à) entrevistado(a) para que ele(a) sint-

se à vontade para responder de fato o que pensa sobre a temática abordada também se faz necessário (LAKATOS; MARCONI, 2006).

Ao formular às questões, é preciso cuidado para não a deixar tendenciosa ou fora de propósito, elas precisam responder a problemática da pesquisa para validar ou não as hipóteses preestabelecidas, mas não podem induzir às respostas.

Em relação à entrevista feita para esta pesquisa, seu roteiro contém dezessete questões. Para realizar as entrevistas, efetuamos um convite via *e-mail* a todas UEs com atendimento à pré-escola. Queríamos entrevistar no mínimo seis professores(as) da rede pública municipal de Santo André para abarcar todas as regiões da cidade. Contudo, o retorno para as entrevistas não foi relevante, haja vista que nenhum(a) profissional retornou o *e-mail*, não sabemos o motivo real que resultou o não retorno desses(as) profissionais. Então, com o consentimento da Secretaria de Educação, selecionamos três escolas de cada região de Santo de André e entramos em contato com alguns gestores(as) e, posteriormente, com os(as) professores(as) para participar da entrevista, foi nessa logística que conseguimos a participação de 4 docentes.

Após a confirmação de quatro participantes, elaboramos as questões a fim de ter um roteiro com perguntas acerca do brincar arriscado (Apêndice C) baseado no levantamento bibliográfico de autores(as) que corroboraram com esta pesquisa.

Para ilustrar uma pergunta, apresentamos fotografias de brincadeiras arriscadas, isto porque a noção de risco é subjetiva e ao mostrar as fotografias as professoras não precisariam imaginar as cenas para interpretá-las. As fotografias foram tratadas² para não expor as crianças. No planejamento inicial, o intuito era registrar esses momentos com crianças das turmas das respectivas professoras sujeitos desta investigação, porém, como não houve um retorno significativo de participação para a entrevista, conseguir autorização para fotografar as crianças acarretaria na falta de tempo para a conclusão desta pesquisa, então, optamos em fotografar algumas crianças conhecidas da pesquisadora.

O pai e a mãe das crianças consentiram utilizar as fotos para este estudo. As fotografias foram tiradas pela pesquisadora, algumas foram sugeridas as crianças, outras foram captadas de movimentos e brincadeiras espontâneas. As crianças apresentadas nas fotografias têm entre 4 e 5 anos e são matriculadas na rede pública

²As imagens foram tratadas pelo programa VSCO, algumas foram achatadas ou alongadas para a imagem do rosto ficar de fato impossível de reverter. Disponível em: <https://tecnoblog.net/187140/apps-editar-retocar-fotos-smartphone/> Acesso em: 15 mar. 2020.

de educação do município de Mauá divisa com Santo André. As fotos foram feitas em um parque da cidade de Santo André por ser um espaço rico em possibilitar brincadeiras mais livres.

A escolha pelo uso das fotografias teve como inspiração a pesquisa de Bento (2017), que as utilizou para mostrar crianças brincando em espaços abertos. As brincadeiras foram inspiradas nas seis categorias de risco propostas por Sandseter (2010), a saber: i) altura elevada; ii) velocidade elevada; iii) instrumentos perigosos; iv) elementos perigosos; v) jogo de luta e perseguição e; vi) desaparecer/perder-se.

Ao ver as imagens, as educadoras que participaram da pesquisa de Bento (2012) davam notas de 1 a 4 para mensurar o quão arriscado era a brincadeira para a criança, sendo 1 menos arriscado e 4 mais arriscado. A pesquisadora observou que das 18 imagens, 10 foram consideradas muito arriscadas, a maioria sobre a categoria altura elevada. Nesta etapa, a pesquisadora concluiu que:

A análise das tendências de resposta das educadoras quanto ao nível de risco presente nas imagens e a reflexão em torno das suas opiniões relativas à possibilidade de permitir as experiências de brincar arriscado permite afirmar que essas duas fontes de informação são convergentes, apontando para visões desfavoráveis em torno das experiências de brincar arriscado (BENTO, 2017, p. 394).

Apesar de inspirada em Bento (2017), optamos por não utilizar escala numérica para quantificar o risco nas fotografias, queríamos que as participantes se sentissem livres para comentá-las.

As entrevistas foram agendadas para fevereiro de 2020, pois a autorização da Secretaria de Educação para realizá-las demorou um pouco mais do que o esperado. Quando a autorização foi dada, as professoras que participariam da entrevista estavam muito atarefadas com a finalização do ano letivo de 2019. Todas concordaram que ao retornar suas atividades profissionais, em fevereiro de 2020, efetuariam a entrevista.

Isto posto, deixamos previamente agendado com a gestão de cada UE e com a participante o dia e o horário para a entrevista, a fim de não causar nenhum prejuízo em relação ao trabalho com as crianças. As entrevistas foram realizadas nos contextos de trabalho das professoras, fora do turno de trabalho. Apesar de buscarmos locais calmos e confortáveis, em todas as entrevistas ficamos na sala de aula da profissional (os demais espaços das UEs estavam sempre ocupados por outros(as) profissionais com ou sem as crianças).

Para prestar atenção ao diálogo e seguir o roteiro de forma mais tranquila, gravamos as entrevistas em áudio com o uso do aparelho celular da pesquisadora, com o consentimento das professoras. O fato de ser gravada, aparentemente, não inibiu ou interferiu nas respostas obtidas. As professoras começaram as entrevistas um pouco mais ansiosas e/ou receosas, porém no decorrer da mesma, aparentemente, a ansiedade cedeu lugar a um diálogo mais descontraído. Depois da entrevista, duas professoras disseram ter esquecido que estavam sendo gravadas.

Cada entrevista durou em média uma hora, elas foram gravadas sem interrupção no áudio, ou seja, nele consta os ruídos e as pausas que as participantes, em algum momento, tiveram que dar para atender algum(a) funcionário(a) da escola ou efetuar outra ação, mesmo efetuando a entrevista em horário em que elas não tinham turmas, mas foram poucas interrupções.

Para o momento da transcrição a pesquisadora-entrevistadora teve que distanciar-se deste papel. Na fase de coleta de dados, o enfoque da entrevistadora era “[...] as respostas, explicações, argumentações e explanações do entrevistado” (MANZINI, 2010, p. 15). Na transcrição,

[...] o enfoque será naquilo que foi ou não falado, pois é isso que é feito numa transcrição: transcreve-se o que foi falado, mas pode-se perceber o que foi ou não perguntado, o que foi ou não respondido e no que está inaudível ou incompreensível. Ou seja, ao transcrever, o pesquisador irá escutar, várias vezes, as verbalizações gravadas. Será necessário, [...] escutar e reescutar pequenos trechos gravados para poder transcrever, fielmente, o que foi dito. A transcrição pode ser entendida como uma das várias fases da entrevista (MANZINI, 2010, p. 15).

A transcrição dos áudios, primeiramente, foi feita pelo *Transcribe*³, uma ferramenta *on line* que possui algumas versões, utilizamos a versão *free*. Ela nos permitiu transcrever de forma automática os áudios com a média de 75% de acerto (o programa promete 90%). Para corrigir e organizar os dados conforme as normas técnicas, escutamos os áudios posteriormente, com a redução de velocidade, o que nos permitiu ajustar o que não foi reconhecido pelo *Transcribe* e organizar os turnos de fala, definindo alguns critérios para permitir ao(à) leitor(a) uma leitura fluída.

³A ferramenta *Transcribe* está disponível em: https://transcribe.wreally.com/pricing?sscid=31k4_fyxnm Acesso em: 15 fev. 2020.

A transcrição terá como meta transpor algo sonoro, que pode ser escutado e reescutado, algo que foi vivenciado, para uma representação gráfica, que passará a ser objeto de análise por parte do pesquisador. Assim, essa passagem deverá ter recortes e o pesquisador deverá escolher seus critérios para representar graficamente aquele dado que foi coletado. Dessa forma, ao afirmar que a entrevista foi transcrita, é necessário expor os critérios de transcrição, pois a entrevista é muito maior do que a sua transcrição (MANZINI, 2010, p.16).

Consideramos dois modos de usar os dados coletados: i) transcrição literal (não há cortes, não há reparação de concordância nominal e verbal; há elementos que indicam pausas, alongamentos, interrupções, sobreposição de vozes), ou seja, traduz graficamente a entrevista – conforme apêndice D. Entretanto, para facilitar a leitura e compreensão do(a) leitor(a) no corpo das análises utilizamos ii) a transcrição com algumas reparações: limpamos as repetições, retiramos elementos característicos da fala; algumas pausas ou sinais que demonstram interrupção ou falas inaudíveis, sempre com o cuidado de não descaracterizar a entrevista.

Quadro 3 – Transcrição literal X transcrição tratada

Regras e critérios da transcrição literal	Transcrição reparada para a análise
Uso do termo P1 para identificar a fala da entrevistadora-pesquisadora.	Substituímos o termo P1 por: pesquisadora ou entrevistadora.
Uso do termo F para identificar a fala quando feminina. F1, F2, F3 e F4 para designar cada entrevistada.	Substituímos os termos F1, F2, F3 e F4, por: Educadora A, Educadora B, Educadora C e Educadora D.
((inaudível))	((inaudível))
((sobreposição de vozes))	Mantivemos a voz ou da entrevistadora ou da entrevistada.
Pausas longas sinalizadas pela reticências (...)	Só mantivemos nos momentos em que elas indicam dúvidas.
Repetição de termos	Só mantivemos as que são coerentes com a fala e caso retirado mudariam o contexto.
Uso de expressões estritamente usuais da fala.	Retiramos.
Mantivemos a fala literal sem correção de concordância.	Efetuamos a limpeza das falas e organizamos de modo limitado a concordância, sem descaracterizar a transcrição literal.

Fonte: Adaptado (MANZINI, 2010).

Ao agendar as entrevistas, solicitamos aos(às) gestores(as) das UEs as propostas pedagógicas referentes a 2019 para leitura, de modo a conhecer um pouco mais do trabalho realizado. Assim, no dia de cada entrevista tivemos acesso às propostas pedagógicas das UEs.

4.1.3 Análise do conteúdo

Ao analisar as entrevistas, buscamos identificar semelhanças e oposições nas respostas, por meio de elementos-chave e, a partir daí, agrupar as informações em categorias apropriadas. A classificação do conteúdo em categorias permite que o(a) pesquisador(a) realize três tipos de estudo: “i) determinar as relações entre uma determinada característica (conteúdo) das comunicações e as características do comunicador, (ii) as características da audiência ou (iii) alguma outra característica (de conteúdo ou não) da comunicação” (JANIS, 1982 [1949] apud CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 189).

Assim, nas análises foi possível: (i) estabelecer a comparação entre as respostas das entrevistadas com o referencial teórico; (ii) caracterizar as repostas por meio ou não da influência da comunidade e gestão da UE sobre o brincar arriscado, e (iii) relacionar as experiências vividas com as opiniões das entrevistadas acerca do brincar arriscado.

A análise do conteúdo permitiu sistematizar as informações, criando categorias para a pesquisa. “As regras de uma análise de conteúdo especificam quais os sinais que devem ser classificados e em que categorias. Essas regras são, com efeito, regras semânticas para a linguagem da comunicação a ser analisada” (JANIS, 1982 [1949] apud CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 176).

Para estabelecer quais categorias utilizaríamos, nos pautamos em algumas regras: definir as regras e objetivos de modo claro para apresentar ao(à) leitor(a); as categorias se excluem, ou seja, o que está em uma categoria não pode estar em outra; as categorias não podem ser amplas para manter a homogeneidade; devem esgotar o conteúdo e serem objetivas para permitir a replicação do estudo (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

Isto posto, as análises foram efetuadas com base em duas categorias:

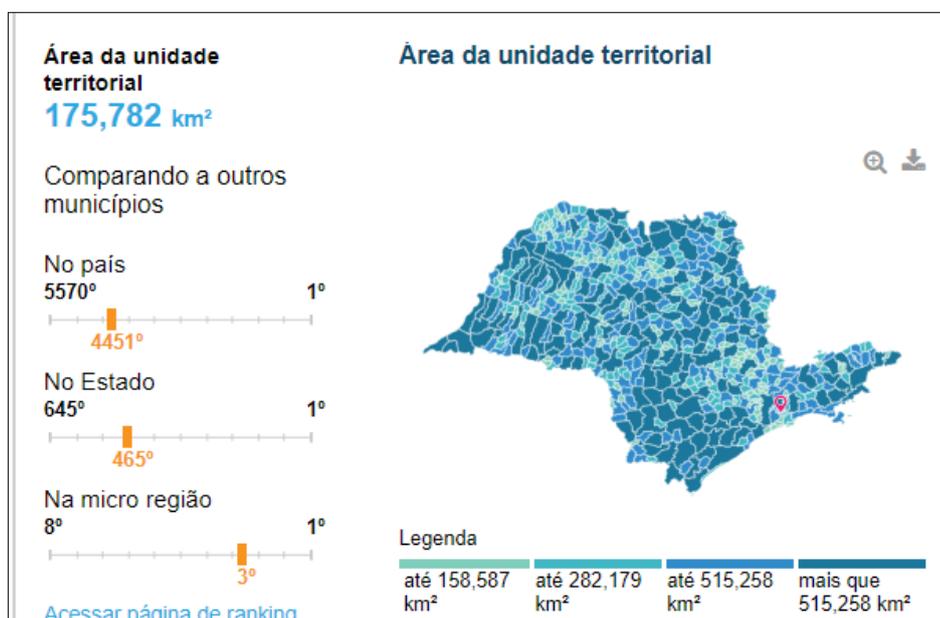
- i) Influência da cultura do medo no brincar arriscado e as percepções de risco.
- ii) O medo da responsabilização e culpabilização dos(as) gestores(as) e família.

As duas categorias foram definidas com base nos elementos-chave apresentados nas respostas, por meio das evidências textuais (a transcrição das entrevistas) e o referencial teórico.

4.2. Apresentando o campo de pesquisa

O município de Santo André, localizado na região Metropolitana de São Paulo, mais conhecida como Região do Grande ABC Paulista, foi escolhido devido ao fato da pesquisadora conhecê-la enquanto moradora da região e professora de sua Rede Municipal de Educação.

Figura 3 – Área territorial de Santo André



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>

A cidade é caracterizada por uma população bastante diversa, formada por indígenas, portugueses, africanos, italianos, espanhóis, alemães e japoneses, apresentando assim uma grande riqueza cultural. Este município possui como característica uma grande área de vegetação, fazendo divisa com os municípios de São Caetano do Sul, São Paulo, São Bernardo do Campo, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra Suzano e Mogi das Cruzes.

No que tange à Educação:

O município de Santo André possui 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Delas, 50 equipamentos atendem 9.135 crianças de 4 a 5 anos de idade (pré-escola), enquanto outras 3.500 crianças se distribuem em 21 creches particulares e filantrópicas, conveniadas com a Secretaria de Educação de Santo André. Ao todo são atendidas 21.375 crianças direta ou indiretamente pelo sistema público de educação (MARTON, 2019, p. 61).

Uma característica da Rede é que a EI está organizada em creches, que atende crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, que se encontra nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEIEF), atendendo crianças de três a cinco anos.

Para melhor organização no acompanhamento das UEs, estas foram divididas em seis setores que são acompanhados por coordenadoras do centro de formação. No interior das UEs, a gestão é realizada por um(a) assistente pedagógico(a) – conhecida em outras redes por coordenadora pedagógica –, um(a) diretor(a), e a depender do tamanho da unidade escolar um(a) vice-diretor(a). Cada sala de aula possui um(a) professor(a), às vezes um(a) professor(a) “flex” – um(a) docente de outro período ou unidade que no contra turno assume mais 10h em sua carga horária – e um(a) estagiário(a) para auxiliar às com crianças com deficiência. Além dos(as) professores(as) de sala, as escolas dispõem de docentes especialistas com formação em Educação Física, que atendem a EI nas EMEIEFs. A presença deste(a) profissional é um diferencial, já que não existe legislação que garanta a obrigatoriedade do ensino de Educação Física na EI.

4.2.1 Universo de pesquisa

Santo André possui seis regiões distintas e suas UEs possuem um responsável na Secretaria de Educação e um no centro de formação por cada região. Deste modo, o e-mail enviado a todos(as) para participar da pesquisa privilegiou a escolha de educadores(as) por região com o intuito de analisar se as especificidades de cada lugar interfere ou não nas resoluções das UEs em relação às brincadeiras escolhidas nas pré-escolas.

Para manter as UEs no anonimato, substituímos seus nomes por letras, a saber: escola A, B, C, D.

A escola A, em 2019, tinha 450 estudantes matriculados(as). Ela atende crianças da EI e do Ensino Fundamental (anos iniciais). Deste total, 130 crianças eram da EI. A escola possui salas de aulas, quadra, parque (interno e externo), horta, refeitório. Estes espaços são usados por todos(as) os(as) estudantes, desse modo a rotina da escola está predefinida para a utilização dos espaços coletivos. Em relação à comunidade, a maioria dos pais, mães e/ou responsáveis estão inseridos(as) no mercado de trabalho, as crianças geralmente ficam com algum membro da família

enquanto não estão na escola. É uma região com comércios locais e as casas são de alvenaria, com ruas asfaltadas e acesso ao transporte público, conta com UBS locais.

A escola B é pequena e, em 2019, tinha 122 estudantes matriculados(as). Ela atende crianças da EI e do Ensino Fundamental (anos iniciais). Deste total, somente 35 crianças eram da EI. A escola possui salas de aulas, quadra, parque externo, refeitório, bosque. Estes espaços são usados por todos(as) os(as) estudantes, desse modo a rotina da escola está predefinida para a utilização dos espaços coletivos. Em relação à comunidade, a maioria dos pais, mães e/ou responsáveis estão inseridos(as) no mercado de trabalho, principalmente local e informal, as crianças geralmente ficam com algum membro da família enquanto não estão na escola. É uma região considerada turística e há casas de alvenaria e casas em locais periféricos feitas de madeira, nem todas as ruas são asfaltadas e o acesso ao transporte público é mais restrito, é necessário chegar ao centro da região para ter acesso. A região está em área de manancial e, por isso, algumas crianças estão acostumadas a pescar, a nadar na represa e a andar na mata.

A escola C, em 2019, tinha 507 crianças matriculadas. Ela atende crianças da EI e do Ensino Fundamental (anos iniciais). Deste total, 235 crianças eram da EI. A escola possui salas de aulas, quadra, parque interno e externo, refeitório, ateliê, parque de areia, horta. Estes espaços são usados por todos(as) os(as) estudantes, desse modo a rotina da escola está predefinida para a utilização dos espaços coletivos. Localizada mais próximo do centro da cidade, a maioria dos pais, mães e/ou responsáveis estão inseridos(as) no mercado de trabalho, a maioria complementou o Ensino Médio e possuem graduação. A quantidade de crianças por família está em torno de duas. É uma região com comércios locais e algumas indústrias estão próximas, as casas são de alvenaria, há também muitos prédios, as ruas são asfaltadas e há acesso ao transporte público, conta com UBS locais, parques e quadras para o lazer da comunidade.

A escola D, em 2019, tinha 350 crianças matriculados(as). Ela atende crianças da EI e do Ensino Fundamental (anos iniciais). Deste total, 151 crianças eram da EI. A escola possui salas de aulas, quadra coberta, parque externo, refeitório, sala de informática. Estes espaços são usados por todos(as) os(as) estudantes, desse modo a rotina da escola está predefinida para a utilização dos espaços coletivos. A maioria dos pais e/ou responsáveis estão inseridos(as) no mercado de trabalho. É uma região

com comércios locais, as casas são de alvenaria, mas próximo a escola há comunidades mais periféricas que buscam matricular suas crianças na escola D, mesmo havendo outra escola mais próxima a eles(as).

4.2.2 Sujeitos de pesquisa

Após enviar o e-mail convidando todos(as) da rede de EI para participar da entrevista, obtivemos uma educadora interessada. Então entramos em contato com algumas escolas e mais três educadoras concordaram em participar, assim conseguimos uma amostra por região (considerando que há regiões com três ou mais unidades de EI). Para manter as entrevistadas no anonimato substituímos seus nomes por letras, a saber: Educadora A, B, C, D.

Quadro 4 – Perfil das educadoras partícipes da entrevista

Educadoras	Escola	Atuação na EI	Atuação na escola pesquisada	Graduação	Pós-Graduação	Idade
A	A	5 anos	5 anos	Pedagogia	Educação Infantil	26 anos
B	B	10 anos	3 anos	Magistério e Pedagogia	***	46 anos
C	C	6 anos	2 anos	Pedagogia	Educação Especial Educação Infantil	30 anos
D	D	1 ano e 2 meses	1 anos e dois meses	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	51 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5 O BRINCAR ARRISCADO SEGUNDO AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

O capítulo versa sobre os documentos da Rede Municipal de Santo André no que diz respeito ao brincar na EI e a análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professoras da EI que atuam na educação pública do município de Santo André. Os dados coletados foram discutidos e analisados a partir de duas categorias:

- i) Influência da cultura do medo no brincar arriscado e as percepções de risco.
- ii) O medo da responsabilização e culpabilização dos(as) gestores(as) e família.

5.1 As brincadeiras na Rede Municipal de Santo André: os documentos e as percepções docentes

O município de Santo André além de se pautar nos documentos federais que tratam sobre a EI, possuem documentos específicos à cidade. Dentre eles, destacamos:

- Plano Municipal de Educação de Santo André (2014-2024).
- Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (no prelo).
- Regimento escolar e Proposta Pedagógica das UEs.

O Plano Municipal de Educação (SANTO ANDRÉ, 2014) corrobora e reafirma o compromisso do município com uma educação de qualidade, equitativa e que respeite os direitos das crianças, definindo-as como sujeitos de direito. O PME de Santo André está fundamentado na legislação brasileira, em diversos documentos como: a CF (BRASIL, 1988); o ECA (1990); a LDBEN (9.394/96); RCNEI (1998); DCNEI (2010); e concebe a criança, exatamente, como a DCNEI:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12 apud SANTO ANDRÉ, 2014, p. 20).

Apesar de extrema relevância na EI, as brincadeiras e o uso de brinquedos não são citados no PME (2014-2024). Nele, há a preocupação em atender e assegurar a

matrícula para todas as crianças a fim de universalizar a EI, na cidade, até o fim de sua vigência, há também a preocupação com a formação docente e com a ampliação da rede de escolas, já que o documento supracitado tem cunho voltado às políticas públicas.

A proposta curricular de Santo André está alicerçada nos documentos federais, dentre eles a BNCC, que propugna o desenvolvimento do potencial humano por meio dos campos de experiências, reafirmando o caráter indissociável do educar e o cuidar na formação integral da criança. O Currículo de Santo André, com base na Resolução n. 5 que fixa as DCNEI, reafirma que:

[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]. Desse modo, as propostas pedagógicas devem fomentar práticas educativas calcadas na ludicidade, na interação e no ato de brincar, sempre com respeito aos saberes e experiências trazidas pelas crianças, valorizando os elementos históricos, culturais e sociais de sua formação” (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 12)

A proposta curricular de Santo André também está fundamentada nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI) e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI), documentos federais que priorizam as dimensões/área focal que asseguram uma educação com qualidade na infância (BRASIL, 2006, 2018).

No que se refere à brincadeira, a proposta curricular de Santo André pontua que o ato de brincar na EI está embasado na teoria de Vygotsky (1998) e Leontiev (1998) e, ao longo de suas explicações, reitera a importância da brincadeira na infância relacionando-a ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). As brincadeiras são instrumentos à ZDP, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado via solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Na EI, é possível centrar os projetos tendo como referência a concepção de ZDP, uma vez que as crianças são ativas e capazes de criar sentido nas mais diversas experiências, capazes de por meio da ludicidade desenvolver suas potencialidades e posturas de cidadania,

[...] criando, com elas, aquilo a que Vygotsky chama de comunidades de investigação e, em perspectiva bem à maneira de Paulo Freire, torna o sujeito do seu próprio desenvolvimento, capaz de dizer “Eu” e de ser agente ativo na transformação da sociedade, aprendendo com e através dos outros, em uma perspectiva interdependente e solidária (BARBOSA; HORN, 2008, p. 10).

As brincadeiras e os brinquedos devem, portanto, fazer parte da rotina das crianças como postula o currículo de Santo André. Ele não faz menção aos tipos de brincadeiras, mas privilegia as planejadas previamente nos planos de aulas, associadas ao desenvolvimento do potencial humano e aos componentes do currículo,

[...] considerado como eixo curricular, o brincar poderá se apresentar nas diferentes formas como faz de conta, jogos de construção ou jogos com regras, sendo pensado, organizado e disponibilizado pelo/pela docente. O planejamento claro e refletido no que faz sentido à turma, auxilia o/a docente na intencionalidade das propostas e ações que envolvem brincadeiras. Será fundamental e imprescindível que todas as considerações discorridas anteriormente sejam consideradas na proposta curricular da Educação Infantil da rede municipal de Santo André, já que nosso esforço tem sido na direção de assegurar às nossas crianças seus direitos de pleno desenvolvimento (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 32).

A proposta curricular privilegia o planejamento via projetos e tece reflexões sobre a intencionalidade pedagógica do(a) professor(a) e da gestão pedagógica, o modo como serão organizados os espaços e a frequência com os quais serão utilizados. A organização da rotina é crucial para proporcionar aprendizagens significativas, o respeito ao tempo da criança, ao seu ritmo de desenvolvimento também necessita ser levado em consideração ao planejar as estratégias.

A proposta curricular de Santo André discorre sobre a importância de o(a) educador(a) não escolarizar as práticas educativas nos espaços de EI. A aprendizagem deve pautar-se no direito de ampliar as perspectivas da criança em relação ao mundo, a si e aos que a cercam, ela não é um curso preparatório para o Ensino Fundamental (anos iniciais), por isso deve ter condicionantes que estimulem a curiosidade epistemológica dos(as) pequenos(as) sem tolher-lhes a infância. Os componentes curriculares não são conteúdos a serem ensinados, mas temáticas que oportunizam experiências e aprendizagens. Os campos de experiências vão além da conceituação de significados, eles permitem desenvolver capacidades de explorar, experimentar, levantar hipóteses e argumentar (OLIVEIRA, 2012 apud SANTO ANDRÉ, 2018).

Não há menção às brincadeiras livres dentro da sala de aula, mas nas entrevistas constatamos que elas também ocorrem nos espaços escolares. As brincadeiras livres na sala de aula, ocorrem, principalmente, quando as atividades vão sendo finalizadas para esperar as outras crianças terminarem. Conforme pontua a Educadora A: “na sala, tem jogos, brinquedos eles sentam nas mesinhas ou no chão, antes e depois das atividades [...]”. As demais educadoras pontuam que as brincadeiras livres ocorrem nos espaços externos da escola (parque e quadra).

Para analisar se a concepção de brincadeira está alinhada ao que propugna a proposta curricular de Santo André, perguntamos às entrevistadas o que era brincadeira:

[...] é a gente fazer de conta, fingir. Eles aprendem e gostam, tudo aquilo que a criança faz para imitar, usar brinquedo é brincadeira (EDUCADORA – A).

É o jeito de explorar, imitar, fantasiar [...] (EDUCADORA – B).

[...] o que dá prazer, [...] eu gosto, eu me divirto, eu sou uma adulta que gosta de brincar de professora com essa criança novinha que está chegando. Eu me divirto muito com eles, [...] então, eu como adulta observo como a gente é inocente, eles são inocentes né? (EDUCADORA – C).

É o modo de interação da criança com o meio, o fazer de conta, uma forma de jogo, livremente estruturada que geralmente inclui encenação, substituição de objetos e comportamento (EDUCADORA – D).

Para elas, as brincadeiras envolvem o fantasiar e o imitar, é uma das maneiras de explorar, é ainda um meio para a interação com os outros e com o ambiente.

Perguntamos também como as brincadeiras (livres e planejadas) se inserem na rotina, como ocorrem, em quais espaços da escola e com qual frequência. Para a primeira pergunta: como elas se inserem na rotina da escola, as entrevistadas responderam que:

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

De segunda a sexta, na sala de aula (EDUCADORA – B).

As brincadeiras, elas se inserem dessa forma: tem os projetos e dentro dos projetos, eu combino a própria brincadeira com o projeto. Então, geralmente, tem o registro, tem as brincadeiras, depois o registro, ou os registros depois as brincadeiras, sempre dessa forma. Sempre de uma forma lúdica os projetos são montados porque eles [as crianças] são muito novinhos (EDUCADORA – C).

As brincadeiras se inserem através da própria rotina estabelecida em meu planejamento semanal, dentro de uma rotina fixa, porém com abordagens e mediações diferentes (EDUCADORA – D).

Todas as entrevistadas afirmam que as brincadeiras estão na rotina da escola, ocorrem, comumente, na sala de aula (local mais citado nas respostas) e são regularmente postas no dia a dia das crianças. A Educadora C combina as

brincadeiras com os projetos de seu planejamento pedagógico conforme propõe a proposta curricular de Santo André.

Conforme a proposta do município, os projetos devem ser planejados como instrumentos rotineiros da EI, já que ele coloca a criança como sujeito ativo da aprendizagem, por possibilitar “[...] experiências de aprendizagem verdadeiramente interessantes, com gradual autonomia sobre os processos mentais na aprendizagem (observação, comunicação, análise, síntese, classificação, tomada de decisões, comparação etc.), a interdisciplinaridade” (LIBÂNEO, 2015 p. 148).

Os projetos possibilitam a interação entre os eixos de aprendizagem e favorecem diferentes modos de mediações, conforme aborda a Educadora D, “[...] as brincadeiras se inserem através da própria rotina estabelecida em meu planejamento semanal, dentro de uma rotina fixa, porém com abordagens e mediações diferentes”. As mediações são fundamentais no desenvolvimento das crianças, todavia elas precisam ser planejadas para não intervir de modo equivocado, mediar não é fazer ou responder pela criança, mas proporcionar meios para que ela solucione com autonomia os problemas. Nas brincadeiras, as mediações imbricam-se ao ato de ensinar e aprender de forma lúdica e prazerosa, já que o ato de brincar é autotélico. Nas brincadeiras, elas devem ser mais restritas (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007).

No brincar,

[...] aprender está relacionado com a elaboração de uma conversação cultural, em que se trata, sobretudo, de aprender a dar sentido, conectando com as perguntas que deram origem aos problemas que abordamos e com as perguntas que os sujeitos se fazem a si mesmos e o mundo, para poder, a posteriori, transferir esse sentido a outras situações. (HERNANDEZ, 2004, p. 50 apud BARBOSA; HORN, 2008, p. 27)

A Educadora C afirma, também, que as brincadeiras estão entre as demais atividades: “tem brincadeira e vai trocando, por exemplo, faz uma atividade de registro, acabou a gente arruma uma brincadeira, um joguinho, um jogo”, ou seja, estão entre as atividades, mas nesse contexto não configura como atividades principais. Essa mesma premissa está também na afirmativa da Educadora A: “[...] têm jogos, brinquedos, eles sentam nas mesinhas ou no chão, antes e depois das atividades”. As brincadeiras antes e depois das atividades não se configuram como essenciais no trabalho com as crianças. A brincadeira é a atividade central na vida das crianças, sendo assim, os(as) docentes, ao planejar as aulas, devem inclui-las na rotina da

escola, não para preencher tempo livre, mas para ser condutora de aprendizagens e experiências.

Chama-nos a atenção, a afirmação da Educadora C, “[...] eles não aguentam ficar um tempão concentrados, parados ou só registrando”. Sabe-se que a concentração está relacionada ao desenvolvimento do ser humano, ela é gradual e promove, entre outros elementos, a autonomia. Ela está relacionada as funções executivas do cérebro⁴, ao desenvolvimento emocional e a socialização saudável, isto porque, a falta de atenção nas ações de qualquer sujeito as deixa mecânica, ou seja, a criança só “faz coisas”, contudo quando se concentra, volta-se para o seu interior e, nestes momentos, aprende a lidar com frustrações, com sensações de fracasso e sucesso, aprende a ter resiliência a antecipar hipóteses sobre o futuro etc. (BARKLEY, 2001); contudo, as atividades promovidas pelos(as) professores(as) que não fazem sentido aos(às) pequenos(as), que não despertam o seu interesse, curiosidade, limitam seu tempo de concentração, talvez por isso, a Educadora C perceba que nos momentos de registro ou outras atividades planejadas por ela, as crianças perdem a atenção rapidamente.

As brincadeiras inventadas pelas crianças são excelentes exercícios para a concentração, além de trabalhar a imaginação e recriar o mundo com sua subjetividade, promove o ato de concentrar-se, pois ela vê sentido e propósito nela. É comum, não só na escola, mas em casa e/ou outros lugares, a criança sozinha imergir em brincadeiras em que ela manipula brinquedos e tece diálogos, criando narrativas e contextos próprios, e ao ser chamada pelo(a) o(a) professor(a), o(a) amigo(a) ou os familiares ela surpreende-se, [...] como se voltasse de algum lugar ou estado – concentração, ela estava imersa em sua construção e se assusta ou surpreende-se ao ser chamada” (BARKLEY, 2001, p. 21).

Às vezes, brincadeiras dirigidas e/ou mediadas por adultos(as), faz com que o seu propósito não tenha sentido para os(as) pequenos(as) que vão se entediar e, paralelamente, começar outras pequenas atividades (brincadeiras com os(as) colegas próximos(as), conversas, movimentos corporais que demonstram ansiedade e/ou frustração etc.). As brincadeiras arriscadas contribuem para o exercício da

⁴As funções executivas do cérebro são responsáveis pelas formas de comportamento que o sujeito desenvolve ao longo de sua vida, são respostas ao meio e a auto regulação, que contribuem para que o sujeito se desloque do contexto imediato para prever hipoteticamente as consequências de suas ações – as funções executivas determinam a atenção, o controle inibitório sobre o agir, utilizando-se da memória (BARKLEY, 2001).

atenção, pois a criança terá que tomar decisões com base em um futuro hipotético e ser o mais assertivo possível, sem atenção ela terá muito mais dificuldade para fazê-lo.

Importante mencionar que o ato de se concentrar é essencial em qualquer esfera social e, às vezes, teremos que ter atenção mesmo em ações que não consideramos lúdica ou prazerosa, por isso, os planos de aula devem fazer sentido aos(às) pequenos(as), para que, paulatinamente, aprendam a se concentrar em qualquer situação.

Observamos que na proposta curricular e em todos os projetos pedagógicos das escolas que participaram desta pesquisa, as brincadeiras e os brinquedos devem ser explorados na rotina da EI como instrumento para contribuir com as aprendizagens e desenvolvimento das crianças com 4 e 5 anos. Todavia, em algumas respostas percebemos um distanciamento entre o que consta nas propostas e o que acontece no dia a dia, a exemplo temos a Educadora A que na sala de aula só utiliza as brincadeiras entre as atividades. A Educadora C, afirma colocar as brincadeiras dentro dos projetos que constam em seu planejamento, porém em uma de suas respostas, afirma que na rotina das crianças: “tem brincadeira e vai trocando, por exemplo, faz uma atividade de registro, acabou a gente já arruma uma brincadeira, um joguinho, um jogo”; ou seja, as brincadeiras também não são utilizadas como instrumento de aprendizagem.

As propostas pedagógicas e os planejamentos das professoras estão pautados na proposta curricular de Santo André que privilegia na EI a exploração dos espaços internos e externos das escolas para propiciar a aprendizagem pelos campos de experiência (SANTO ANDRÉ, 2018).

Em relação à rotina da escola e, conseqüentemente das crianças, a proposta curricular e as propostas pedagógicas enfatizam i) que sejam previsíveis (porém, não estanques) para que a criança saiba dos combinados previamente estabelecidos e das ações que serão feitas no dia e porque serão feitas, (ii) flexibilidade para respeitar os saberes, os ritmos e o tempo de aprendizagem de cada um, não interrompendo, por exemplo, uma atividade que alguns ainda não terminaram só para seguir os horários prefixados ou abortando uma experiência em que os(as) pequenos(as) estão atentos(as) e curiosos(as) por que não dará para efetuar todas as atividades do dia; (iii) diversificar nas atividades e nos materiais utilizados para as aprendizagens,

oportunizar a mesma experiência de formas distintas para contemplar todas as crianças que apesar da mesma faixa etária é singular em muitos aspectos (SANTO ANDRÉ, 2018).

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente de suas necessidades (BARBOSA; HORN, 2008, p. 67).

A organização dos espaços é singular já que cada UE possui particularidades em relação aos seus espaços e materiais físicos e, em relação às suas crianças. Algumas escolas dividem seus espaços com os(as) estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais (geralmente, no contra turno) e/ou com os(as) estudantes da EJA. Nas escolas pesquisadas, todas possuem quadra e parque, os demais espaços variam.

Na proposta curricular de Santo André, há um item que trata somente sobre o uso dos espaços na EI e, ele ressalta a importância de pensar os espaços como corresponsáveis pelo desenvolvimento das crianças, logo devem favorecer as experiências e vivências das crianças por meio da exploração de diversos materiais, favorecendo a escolha dos pequenos com o que mais lhe apraz (SANTO ANDRÉ, 2018).

Para os IQEI, os espaços devem favorecer “[...] a convivência com a diversidade humana, e por isso, [...] ser pautado por relações de fato educativas, favorecendo e fortalecendo o desenvolvimento da cidadania e de equidade, considerando todos os sujeitos envolvidos” (BRASIL, 2008, p. 21).

O espaço central das atividades, nas escolas da prefeitura municipal de Santo André, ainda são as salas de aula, conforme ressaltam as Educadoras em suas respostas: “[...] A sala, a sala todo dia, às vezes, umas três vezes, vamos para o pátio, quadra – o parquinho fica no pátio, aí eles brincam, correm, tem amarelinha no chão, corda, bastante coisa” (EDUCADORA – A); “[...] no parque, na quadra, na sala de aula” (EDUCADORA – B); “[...] o espaço é a sala e a quadra, o pátio é mais difícil porque faz muito barulho que as ((inaudível)) não gostam (EDUCADORA – C). Ao sair da sala de aula, as crianças sentem-se mais livres e é comum que as conversas, as brincadeiras paralelas e a euforia tomem conta do ambiente:

[...] três meninos que, de maneira geral, não participam do jogo de futebol se deslocam pelos espaços intermediários, brincando de lutas. Outros dois meninos da mesma turma ficam sentados perto da porta lateral, que dá acesso ao pátio - eles brincam de *bater figurinhas*. Enquanto isso, as meninas ficam passeando ou brincando de pega-pega. [...], alguns meninos saem correndo por todos os espaços. Pedro, que estava jogando futebol, sobe no teto pelas grades da janela para buscar a bola; duas funcionárias o advertem. A bola é encontrada e eles voltam a jogar. Minutos depois, Filipe deixa a torneira aberta, e também é advertido pelas funcionárias. Um grupo de meninas, que estavam sentadas em um dos bancos perto do canteiro, passa a brincar de corrida; outras três meninas brincam num dos bancos e depois sentam no muro do canteiro. Num outro banco, está um grupo, e, no banco da frente, [...] cada grupo brincando de coisas diferentes (WENETZ, 2013, p. 12).

O trecho acima foi retirado dos estudos de Wenez que, em seu diário de campo, descreve o dia a dia de uma escola e, principalmente, o comportamento das crianças no recreio, no pátio da escola. O relato, embora seja um descritivo de uma instituição, traz imagens vívidas do que ocorre em muitas escolas e, não só no recreio, nas brincadeiras livres, em que se deixam as crianças optarem pelo o que fazer, meninos e meninas transformam o espaço, no qual, muitas vezes se misturam. Essa aparente desordem é momento de aprendizagem e permite muitas possibilidades de experiências, porém é o momento que gera insegurança nas docentes, de acordo com o apontado nas entrevistas. Para Wenez (2013, p. 12):

Tais elementos ou estruturas vão marcando e delimitando os espaços "adequados ou corretos", permeando as práticas sociais, classificando, distinguindo o lugar para cada coisa (ou para cada sujeito) [...] determinando, onde se deve estar, de que modo, por onde circular, por onde não circular, por onde e como fazer os deslocamentos. Tudo isso deixa implícito que, assim como o/a aluno/a não pode ocupar o espaço determinado para a diretora ou funcionária, ele também não pode ocupar o espaço *destinado* a outros colegas. Assim, a decisão de permanecer ou não num lugar não é uma decisão individual, já que - mesmo no momento *dito* livre [...] - o fato de querer ocupar um espaço não significa que ele possa ser efetivamente ocupado.

Nestes momentos, é possível observar formas de se estabelecer negociações por parte das crianças, a fim de organizar certa ordem ou limitar o espaço para não atrapalhar as outras brincadeiras. Essa negociação é importante para exercer sua argumentação, para aflorar potencialidades em refutar ou aceitar ideias contrárias as suas, além disso é um momento em que a tolerância, a empatia e o respeito ao outro é colocada a prova. Os(as) adultos(as) devem interferir o menos possível, mas é necessário observar e registrar o comportamento dos(as) pequenos(as) para trabalhar com atividades dirigidas o exercício do respeito, da ética, da cordialidade etc. (WENETZ, 2013).

Sobre o lugar em que ocorrem as brincadeiras na rotina da escola, as entrevistadas responderam que:

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

Quando é dirigido, brincam de acordo com os projetos, por exemplo, nessa idade eles gostam muito de ficar repetindo palavras, combinando o som, tem as brincadeiras de poema, [...] você fala e eles repetem, fica um jogo sabe? Fala, repete, fala repete. Quando não é dirigida eles brincam de forma livre, as brincadeiras que eles escolhem, vamos supor brinquedos de profissões, de casinha, de carrinho, então eles que escolhem a brincadeira, quando não é dirigida. Tem também o parque, eles vão escolhendo (EDUCADORA – C). Exploram diversos espaços como: Parque externo e interno, quadra, pista como motocas, canto de música, canto de leitura, canto de vivências, ateliê de artes, tanque de areia e painéis sensoriais. Essa é a estrutura dessa unidade escolar em particular, organizada pela equipe (EDUCADORA D).

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

Nos espaços externos as crianças terão contato maior com o frio, o calor, o vento, as aves, aviões, chuva, sujeira etc., além disso, eles favorecem a interação entre as turmas e o respeito entre as crianças, é possível que os(as) professores(as) formulem atividades com materiais não estruturados para trabalhar com a imaginação e concentração das crianças, elas poderiam, por exemplo, usar recicláveis para criar bonecos, caixas, espadas, carrinhos etc. “Os materiais e os espaços podem ser transformados em locais de criação e ludicidade” (SANTO ANDRÉ, 2018, p.118).

Embora a proposta curricular considere que as atividades (externas e internas) devam ser planejadas e mediadas, as professoras entrevistadas consideram importante, ter na rotina das crianças, momentos em que as brincadeiras e as interações sejam livres. E, esses momentos realmente são importantes, pois também possibilitam aprendizagens diversas: a criança aprende a fazer escolhas, a decidir se brincará só ou com os colegas, com quais colegas e do que brincar. A escolha do que fazer e de como fazer promove muitas aprendizagens. É necessário que o professor não deixe as crianças em situações perigosas, mas a vigilância excessiva pode toldar a capacidade da criança em solucionar problemas com autonomia e a aventurar-se em um mundo de imaginação a partir de objetos concretos, no qual o escorrega é a

entrada de um castelo ou a areia é um vilão ou o balanço é um dragão etc. (BENTO, 2017).

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

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

Apesar de não nascer com intenções pedagógicas, as brincadeiras que fazem parte do repertório lúdico, principalmente das décadas anteriores, nas quais era comum brincar na rua, trazem possibilidades de aprendizagem e podem sim ser colocadas nos planejamentos da EI. “Através das brincadeiras ao ar livre a criança descobre o mundo pela ação, percepção, sentidos, liberdade, responsabilidade, criatividade, consciência corporal, noções tempo/espaço” (KISHIMOTO, 2010, p. 50).

Ainda, sobre os espaços onde ocorrem as brincadeiras, a Educadora C, ressalta que:

Bom, tem vários espaços, tem o pátio da escola, tem dois parques na escola, parque de dentro quando está chovendo e o parque de fora quando o dia está maravilhoso, que eles amam, tem também a quadra [...], até na sala, a gente faz os cantinhos diversificados, eles vão escolhendo [...] tem os jogos, geralmente, o projeto que a gente coloca para trabalhar, [...] tem os jogos do *mind lab*, que é o tic-tac, tem jogo da velha. [...] (EDUCADORA - C).

A relação de encanto que a criança tem com os espaços externos é ressaltada também em outras respostas, quando, por exemplo a Educadora B ressalta que a “[...]”

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

Outro fato a ser mencionado é a redefinição de atitudes da sociedade contemporânea, conforme estudo recente efetuado por Carlos Neto (2018), as crianças perderam em média oito horas de brincadeira por semana, há uma variável de acordo com a classe social na qual ela está inserida. Nas classes mais ricas, este tempo é maior, cerca de 10 a 12 horas, pois a rotina da criança possui atividades esportivas, culturais, que lhe diminuem o tempo livre. Em relação às classes mais pobres, o tempo de brincadeiras livres perdidas está em torno de 4 a 6 horas por semana (depende do grau de violência da comunidade), isto porque, as crianças brincam mais nas ruas, nas vielas, nas praças e nas quadras públicas do que as demais classes sociais. Além disso, a televisão, o videogame e a internet, também contribuíram para a diminuição das brincadeiras livres:

[...] 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 ativa, pautada por hábitos saudáveis. A este cenário, que diminui a estimulação lúdica e motora 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, remetendo-se para a importância de dar liberdade à criança para brincar, principalmente, no espaço exterior, em contato com a natureza e com os riscos que está oferece (NETO, 2018, p.387).

Assim, quando a ela é permitido correr, gritar, arriscar-se, sua euforia é maior, e coloca à prova a sua capacidade de tomada de decisão a fim de gerenciar os riscos expostos nestas situações; os ambientes desafiadores permitem que as crianças liberem energia física e intelectual. Por ser desafiador é, naturalmente, mais estimulante para elas que possuem a necessidade de se superar. Em estudo realizado por Little e Eager, em 2010 nos Estados Unidos, eles concluíram que a maioria das crianças entre 4 e 5 anos preferiam as brincadeiras e os brinquedos que proporcionavam mais desafios físicos (BENTO, 2012).

5.2 A influência da cultura do medo no brincar arriscado e as percepções de risco na Educação Infantil

Após perguntar às entrevistadas sobre as brincadeiras, o roteiro da entrevista volta-se para analisar a percepção de risco e sua influência na rotina da escola. Em relação ao planejamento das brincadeiras, perguntamos o que elas consideram relevante.

[...] o que eles vão aprender, como: participar, ceder a vez, ajudar o amiguinho. Colocamos algumas brincadeiras para melhorar o senso espacial, lateralidade, letras, números [...] para aprender a desenvolver, [...] a dividir, [...] a tomar cuidado, a gente tem que explicar sempre a brincadeira, [...] para não ter conflito, briga, é isso (EDUCADORA – A).
Considero, espaço, clima/tempo e se haverá medição ou será livre (EDUCADORA – D).

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

A proposta curricular de Santo André e as propostas pedagógicas das UEs pesquisadas afirmam que as brincadeiras e o brinquedo devem ser planejados e organizados conforme a intenção pedagógica para prover vivências significativas.

É necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil. As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação. Entendo que o professor é figura essencial para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo materiais adequados e participando às crianças uma forma de assimilar a cultura e modos de vida adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa. (MALUF, 2003, p.31, apud SANTO ANDRÉ, 2018, p. 129).

A educadora D considera tanto as brincadeiras livres em seu planejamento quanto as brincadeiras mediadas. Ao considerar o direito subjetivo às brincadeiras e às aprendizagens significativas via campos de experiências, é relevante que o(a) docente reflita sobre os diversos modos de brincar. As brincadeiras livres privilegiam a espontaneidade e exige maior grau de responsabilidade dos(as) pequenos(as), nestes momentos, a mediação e o planejamento também são essenciais, porém é

preciso que a mediação e a intencionalidade pedagógica não desfigure o jogo/a brincadeira,

[...] porque se transforma não só em atividade dirigida, mas manipuladora. Deixa de ser jogo, se recordarmos que liberdade e espontaneidade concorrem para caracterizá-lo. Uma das alternativas adotadas pelos educadores para evitar este problema da anulação do sentido lúdico de uma atividade é evitar a intervenção no jogo (FORTUNA, 2004, p. 06).

As brincadeiras devem fazer parte da vida da criança dentro e fora da escola e é necessário colocá-las no planejamento, contemplando muitos modos de brincar e suas diferentes intencionalidades. A pesquisa realizada por Carlos Neto (2018) detectou que o tempo/espço das brincadeiras também diminuíram nas escolas, muitas vezes, na sala de aula, o ato de brincar está “acantonado” para não se misturar as atividades pedagógicas. Os momentos de brincadeiras são o recreio e as atividades livres quando o(a) docente não transforma em práticas pedagógicas puramente.

Para a Educadora C ao elaborar o planejamento das brincadeiras ela considera relevante:

As brincadeiras que eles gostam, né? É importante que eles tragam de casa, que o avô, o pai, a mãe brincava, geralmente eles se reportam ao que já, já ((ruído)) não pode mais brincar de pega-pega na rua porque a gente mora numa cidade, de esconde-esconde porque eles moram em apartamento. Às vezes, tem o *playground*, mas é pequeno para eles, então, a escola é grande e dá para oferecer isso. Eu gosto de fazer as brincadeiras que eles costumam trazer de casa ou senão as brincadeiras que eu gostava de fazer quando eu era criança. (EDUCADORA – C)

A Educadora C considera as brincadeiras trazidas por eles como pega-pega e esconde-esconde, salienta que nem todos(as) conseguem brincar na rua por morar na cidade grande e ressalta ainda que os *playgrounds* dos condomínios não são suficientes. A cidade grande, às vezes, é sinônimo de violência, de insegurança, de medo dos estranhos e do desconhecido, sentimentos que causam a falsa impressão de que “[...] os *playgrounds* e os gramados e os guardas ou supervisores contratados são inerentemente benéficos para as crianças, enquanto as vias públicas, cheias de pessoas comuns, são inerentemente nocivas [...]” (JACOBS, 2009, p. 90 apud WENETZ, 2013, p.348).

Ao transpor as brincadeiras originárias de outros espaços para a escola, a professora permite que a criança tenha acesso a elas, aprenda a brincar e ao mesmo tempo, minimiza a percepção de medo que os pais/responsáveis possuem em relação

ao desconhecido (como as pessoas “estranhas” das praças, das ruas, dos parques públicos):

O estranho rompe com a organização da vida diária; ele não partilha as suposições locais – e, desse modo, torna-se essencialmente o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado [...] Conviver com os estranhos implica viver na sua indesejada e incômoda proximidade, é uma condição que os habitantes da cidade acham difícil, talvez impossível de escapar [...] mas a forma pela qual os moradores das cidades se ocupam do atendimento de suas demandas é uma questão de escolha. (SARMENTO, 2007, p. 92 apud WENETZ, 2013, p. 360)

Na escola esse medo é inexistente, pois apesar de exportadas das ruas serão praticadas em um local “seguro”. Todavia, a percepção de risco dos familiares em relação às brincadeiras no pátio ou na quadra, no parque, no bosque etc.; comumente traz outros medos, como o da criança se machucar ou ficar doente ao ser exposta aos elementos naturais.

Perguntamos às professoras quais cuidados elas tomam (se tomam) antes de iniciar as brincadeiras, principalmente, quando são nos espaços externos ou são mais livres.

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

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

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

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

Há a preocupação com o respeito ao outro, com a responsabilidade de manter os espaços organizados. Essa preocupação advém em manter a ordem para que as crianças não briguem ou se machuquem. A Educadora A pede para não empurrar ou se machucarem no parquinho e a Educadora B pede para não brigarem, a Educadora C ressalta os conflitos nas brincadeiras e a Educadora D enfatiza a importância de

retomar combinados com o grupo. Nos trechos mencionados pelas entrevistadas A, B e D, as respostas são impositivas, os verbos estão no imperativo, nestes momentos, as professoras delegam ordens e são o centro da atenção. A Educadora C utiliza os termos no plural, inclui as crianças nas explicações, mostra um cuidado em fazer os pequenos entenderem de modo concreto os utilizando para exemplificar.

Perguntamos às entrevistadas qual o papel delas nas brincadeiras. A Educadora C responde,

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

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

Ela ressalta que o papel do professor é orientar. Compara os(as) pequenos(as) com os(as) estudantes do Ensino Médio e constata que a curiosidade desaparece (pelo menos na escola) ao longo do tempo, deste modo tenta por meio dos seus projetos aguçar a curiosidade das crianças. A curiosidade é inerente ao ser humano e uma característica “fundante” para o conhecimento e para o desenvolvimento do potencial humano, já que serve como um propulsor para os questionamentos. A curiosidade espontânea (inata) quando estimulada tornar-se-á metódica possibilitando a formação crítico-reflexiva do sujeito, tornando a espontaneidade em curiosidade epistemológica (FREIRE, 2009).

Após, perguntamos às entrevistadas se nas brincadeiras planejadas por elas (inclusive as brincadeiras livres) havia alguma possibilidade risco. Não explicamos na entrevista o que era risco nem ao que ele poderia relacionar-se, isto porque queríamos compreender a percepção das professoras sem influenciá-las.

As respostas citam novamente o receio das crianças de se machucarem ou machucarem o outro. A Educadora A respondeu que:

Risco! Assim de se machucar? Na sala não, estão em roda, sentados. Já no pátio, às vezes alguém cai, tromba. A gente fala para não correr, mas não tem jeito. Eles brincam muito de bater no outro, isso pode machucar, eu não deixo quando vejo, [...] risco acho que é só, correr, bater. (EDUCADORA – A)

A preocupação da Educadora A é em relação aos machucados físicos que podem acontecer quando estão fora da sala de aula, já que, aparentemente, para ela a sala é segura, pois as crianças ficam sentadas. A Educadora B, também, considera o risco atrelado aos ferimentos físicos, ela afirma que: “Não, não pode né? Vai que machuca a criança, quebra alguma coisa”.

A Educadora C também ressalta o risco de machucar-se e vai além, sua fala registra receio de ter uma criança machucada por alguma atividade que ela planejou:

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

A probabilidade de qualquer criança se machucar ao brincar é fato, principalmente, quando ela se põe a correr, a equilibrar-se, a pular etc. As educadoras ao responderem citam exatamente estes momentos, a Educadora A (em muitas respostas) fala do perigo em correr e deixa claro que está sempre chamando a atenção das crianças, por isso, o seu medo é que eles trombam ou caiam. A Educadora B não cita nenhuma ação, mas tem medo que elas quebrem alguma coisa (alguma parte do corpo); e a Educadora C que traz em seu planejamento brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde tem medo que eles possam quebrar alguma parte do corpo. Esses receios são legítimos, pois saber que as brincadeiras contêm algum tipo de risco não significa ser negligente ou omissos, no entanto, é preciso mensurar se o risco vale a pena. “A preocupação com os acidentes é muito significativa, sendo dado um maior relevo às possíveis consequências negativas do que às possíveis vantagens ou ganhos que podem advir da situação” (BENTO, 2012, p. 47).

A percepção de risco da Educadora C, no dia a dia, permite que ela deixe as crianças explorarem seus movimentos físicos com maior autonomia do que a Educadora A, por exemplo, que demonstra uma intervenção muito maior na rotina das crianças por causa de seu medo em vê-los machucados. Sua percepção do ato de brincar, também é diferente, enquanto a Educadora A se refere mais a brincadeira

como um instrumento de ensino, a Educadora C ressalta sua dimensão lúdica, o prazer, o divertimento, considerando ela própria uma professora que brinca. Segundo Fortuna (2004, p. 08), “[...] a formação do educador capaz de brincar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico”.

Embora a percepção de risco da Educadora C tenha sido um pouco mais temerosa que as demais ao responder o que significava risco para ela, no dia a dia, suas respostas pendem para o oposto. Em seu planejamento há brincadeiras de rua; ela permite que as crianças ao ter contato com elementos naturais, como, por exemplo, a água, brinquem com esta de modo mais descontraído. Ou seja, a percepção de risco, nestas análises, não está somente na pergunta sobre o que é risco para você, na verdade ela mostra-se mais evidente nas demais respostas das entrevistadas. Cabe ainda pontuar que:

[...] o interesse demonstrado pelas crianças em relação aos desafios físicos e/ou aos elementos naturais é, sobretudo, apoiado pelas atitudes dos educadores e nem tanto pelas características dos equipamentos. Nos contextos observados, os profissionais gostavam de estar no exterior, apreciavam as brincadeiras que envolviam a atividade física e demonstravam uma abordagem sensível e liberal na supervisão das crianças, permitindo que estas se confrontassem com desafios e experienciassem o risco, sem que se sujeitassem a situações de verdadeiro perigo. (STEPHENSON, 2003 apud BENTO, 2012, p. 22)

Observa-se que, as brincadeiras que envolvem riscos são importantes e proporcionam muitas experiências e aprendizagens às crianças. Cabe às professoras mediar para que a criança tome consciência de seus movimentos, de sua força e da presença do outro. “[...] as crianças necessitam de limites para sentirem-se em segurança, mas de limites que se devem apenas ao perigo real que suas transgressões implicariam para a integridade de seu organismo ou a dos outros [...]” (DOLTO, 1999 apud FORTUNA, 2004, p.1). Por exemplo, quando a Educadora A cita que as crianças se batem o tempo todo, é importante investigar qual(is) o(s) motivo(s), para, a partir daí, dialogar com elas e juntos(as) encontrarem uma possível solução para esses conflitos. Aliás é preciso analisar se o fato de “lutarem” é realmente falta de respeito ou brincadeira entre elas.

Os limites são importantes e não são contrários às brincadeiras arriscadas, saber respeitar a vez do outro, o espaço do outro, aprender a ter empatia para auxiliar o outro são ações que podem ser apreendidas nas brincadeiras mais livres. É

possível, inclusive, trabalhar sentimentos mais agressivos nas brincadeiras arriscadas que envolvem, por exemplo, uso da força; “[...] quando sentimentos agressivos são expressos, por meio da brincadeira, de forma aceitável, não só o processo civilizatório está em curso, com a sujeição do indivíduo a regras socialmente construídas, como a capacidade de representação é ampliada” (WINNICOTT, 1982 apud FORTUNA, 2004, p.6).

A postura das professoras e suas estratégias didáticas influenciam nas experiências que os espaços da escola podem proporcionar, inclusive em relação às brincadeiras que as crianças podem ou não acessar. “O entusiasmo e interesse demonstrado pelo adulto em relação aos espaços naturais, reconhecendo-os como contextos de aprendizagem e crescimento, têm implicações no investimento que a criança introduz nas suas atividades” (BENTO, 2012, p.22).

Perguntamos, ainda, o que significava a palavra risco para elas. Nas primeiras respostas, obtivemos um tom negativo em relação ao risco, visto como sinônimo de negligência do(a) adulto(a) e perigo iminente que fatalmente levará a ferimentos.

Risco, eu sofrer ou a criança? Não sei, coisa sem segurança? Eh, coisa que pode machucar, matar. Coisa perigosa, escorregar, sofrer acidente, [...] morrer, Deus me livre! (EDUCADORA – A)
 Risco da criança, [...] meu maior medo é de a criança quebrar alguma coisa, alguma perna, um dedo. [...] subir em alguma coisa e pular, para mim o risco é isso [...] vira um tumulto, eu tenho uns aluninhos que gostam de cair de boca. (EDUCADORA – B)

A Educadora C, apesar de citar que tem medo delas se machucarem e isso se configura um risco, cita outra abordagem sobre o risco:

[...] risco de deixá-los desconfortáveis, deles se machucarem e de eles se sentirem acuados, e eu sou a maior, sou a adulta e uma estranha para eles. Eu sou mais velha, procuro deixá-los o mais confortáveis possível, por meio da brincadeira, de jogos, brincadeira [...] para que eles confiem nessa adulta aqui e queiram ficar aqui.

A Educadora aborda sobre o seu medo em fazer as crianças se sentirem desconfortáveis com situações que são novas a elas. Nestes casos, tenta deixá-las confortáveis por meio das brincadeiras. Situações novas serão vivenciadas, ao longo da vida, e sabiamente a professora tenta minimizar a insegurança dos(as) pequenos(as). As emoções vivenciadas no início da pré-escola e o modo como os(as) adultos(as) contribuem para as crianças sentirem-se à vontade e gostem dos espaços

da escola, possibilita a elas gerenciarem seus medos e suas inseguranças, além de aumentar sua capacidade de confiança no outro e em si mesma (BENTO, 2017).

A Educadora D,

Sim claro, o parque externo e a quadra são exemplos de espaços livres onde a criança tem a possibilidade de exploração com autonomia e nesses casos quando a proposta não é com medição e sim livre, cabe nós professores ficarmos atentos aos riscos que as crianças se expõem.

A Educadora D enfatiza que nas brincadeiras externas há maior propensão de riscos em relação aos espaços internos, todavia não cita quais são os riscos, logo cremos que estes riscos não são planejados, eles são perceptíveis para a Educadora, mas não explorado por ela para o desenvolvimento das crianças. Ao afirmar que fica atenta aos riscos, acreditamos que é para evitá-los e não os explorar.

Após, perguntamos se elas consideram que há situações de risco durante as atividades propostas, partindo da definição de risco dada por cada uma, responderam:

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

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

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

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

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

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

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

5.3 O medo da responsabilização e da culpabilização dos(as) gestores(as) e família

Em relação aos elementos naturais, as brincadeiras livres também são importantes para aprender a respeitar a natureza e saber conviver com ela. Tanto na BNCC (BRASIL, 2017) quanto na proposta curricular do município, há afirmações que corroboram com o contato com a natureza: “É muito importante que a natureza e o meio ambiente façam parte da rotina de aprendizagem das crianças, fazendo com que as mesmas cuidem de si e do mundo que as cercam” (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 108).

As DCNEI, em seu Art. 6º, que trata sobre as propostas pedagógicas de EI ressaltam, no inciso VIII, que os espaços escolares “[...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”.

Perguntamos às entrevistadas se no planejamento há momentos de exploração com elementos da natureza (brincar com água, terra, areia, gravetos, entre outros).

No plano tem que plantar o feijão no potinho, eu já fiz com outras turmas salada de fruta, pintura com tinta, argila, massinha ((silêncio)) quando era de outra escola tinha ateliê, nessa agora, faço essas coisas sempre na sala ((silêncio)) acho que só, [...] [aqui] não tem parque de areia. (EDUCADORA – A)

Só mesmo o parque que eles brincam na areia, [...] eu e a prô. M., iniciamos, a gente trouxe terra, feijão, mas aí eu fiquei doente, daí o feijão morreu e a gente desistiu. (EDUCADORA – B)

[...] o projeto de horta, do jardim suspenso, o próprio canteiro da escola, que a gente tem. A gente começa com esse projeto, vai explicando como que vai plantando, eles gostam muito de mexer com terra, depois de um certo tempo que você já explicou, regou com água, vai devagarzinho, conforme o entendimento deles, [...] tem a hora de regar, então eles brincam muito. Entra a importância da água no projeto [...] na hora de regar a gente faz umas atividades com uns regadores recicláveis, eles brincam, jogam água um no outro, faz parte da brincadeira ((risos)) eles vêm reclamar: - professora, ele me molhou! ((risos)), se está calor, está ótimo, se está frio, aí já não dá certo ((risos)), aí a gente já orienta melhor. Na hora de escovar os dentes, tem uma

brincadeira para escovar os dentes, então, canta e faz a contagem, então, você tem que misturar assim. Vamos supor se for com água, tem os projetos com água para eles, o próprio da natureza deles de escovar, da escovação, então, faz essa parte aí entre a música, a poesia, e aí eles vão se divertindo, vão escovando o dente, vão... com água, jogando água, tem bolha de sabão, um faz bolinha de sabão quando está calor, então tem. (EDUCADORA – C)
Exploram diversos espaços como: Parque externo e interno, quadra, pista como motocas, canto de música, canto de leitura, canto de vivências, ateliê de artes, tanque de areia e painéis sensoriais. Essa é a estrutura dessa unidade escolar em particular, organizada pela equipe (EDUCADORA – D).

Nas respostas, observamos como os espaços disponíveis são fundamentais, a Educadora A pontua que não há parque de areia na unidade, nem espaço para plantar. Os espaços, nesta escola, são limitados, há a quadra e o pátio interno com alguns brinquedos (escorregador, trepa-trepa, balanço). A Educadora B afirma que eles possuem só o parque de areia e que alguns projetos começaram (uma pequena plantação), mas não progrediram porque ela precisou se afastar. A Educadora C e a Educadora D afirmam que a interação entre alguns elementos da natureza e as crianças acontecem em muitos momentos. A Educadora D afirma também que: “[...] sim claro, a exploração com elementos da natureza é de extrema importância visto que hoje que as crianças pouco têm contato com a natureza”.

Em 2019, Joana Filipa Gonçalves dos Reis efetuou uma pesquisa com crianças para avaliar a percepção delas nas situações que os(as) adultos(as) consideram arriscadas e, em sua análise, as crianças afirmaram que gostariam de ter nos espaços externos da escola uma gama maior de elementos naturais. A água foi um dos elementos mais citados para compor os jogos. O contato com os elementos naturais, muitas vezes restritos no dia a dia, conforme cita a Educadora D, é “[...] um campo de formação, em que se pode experimentar com todos os sentidos, [...] exercitar e manter o corpo e a mente ligados [...] a criança encontra um espaço de diálogo interior” (MALAVASI, 2018 apud REIS, 2019, p. 29).

A Educadora C chama-nos a atenção, pois no decorrer da entrevista se diverte ao lembrar de alguns momentos vividos com as crianças. A pré-escola, na qual leciona, possui uma estrutura ampla, tem bastante espaço. Além de citar a horta, ressalta que na instituição há um jardim suspenso mantido pelas crianças e um canteiro, o que sugere que as crianças estão acostumadas a brincar com a água na hora de regar as plantas; o mesmo em relação a hora da escovação, enfatiza ainda que brinca com bolha de sabão.

Apesar de descontraída e, aparentemente, dar a entender que estas atividades, inclusive as brincadeiras, estão no planejamento e são situações recorrentes, a professora não cita se os(as) familiares reclamam ou não, ou se há um prévio combinado com eles(as), todavia enfatiza que: “[...] se está calor, está ótimo, se está frio, aí já não dá certo ((risos)), aí a gente já orienta melhor”.

Após explicar as professoras o conceito de *risk play* mostramos algumas fotografias⁵. As professoras revelaram um misto de divertimento e consentimento ao ver as fotografias, alinhados a preocupação de colocar os(as) pequenos(as) em risco e, principalmente, com a reação de serem responsabilizadas caso alguma criança se machucasse em atividades propostas por elas.

Imagem 1 – Altura elevada



Fonte: acervo da pesquisadora.

⁵As imagens foram tratadas pelo programa VSCO, algumas foram achatadas ou alongadas para a imagem do rosto ficar de fato impossível de reverter. A fotografia 1 – tem a altura mais elevada na foto original.

As fotografias não foram mostradas para as professoras de forma agrupada, a montagem e o tratamento delas foram realizados após as entrevistas, com a finalidade de esconder os rostos das crianças e facilitar a observação do(a) leitor(a), já que elas fazem parte da mesma categoria de risco aferida por Sandseter (2010).

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

Ao ver as fotografias a Educadora A:

Imagem A e B: [...] parece bastante divertido [...], eles gostam, né? Oh, ah que bonitinhos.

Imagem C: [...] acho que é perigoso fazer aqui na escola. Eu não sei se eu faria dá medo de machucar.

Imagem D: Ah, essa aqui é bacana, é saudável, né? [...] Dá um pouco de medo também porque vai que machuca, machuca sério. É melhor fazer com o pai e com a mãe ((risos)) que aí a responsabilidade é deles, né? ((risos)).

A Educadora B,

Imagem A e B: Aí, está vendo? A criatura já pulou ((riso)), mas é tão legal vendo eles se divertindo assim, ((riso)) para eles essa ideia é muito bacana.

Imagem C: Nossa, aí eu já vejo risco ((riso)) embora eu ache muito legal [...] eu acho que tinha que estar com a mãe, com o pai [...]. Na educação, para a gente já, eu acho uma atividade com risco.

Imagem D: Eu acho que não faria pela questão de quantidade porquê [...] é só a gente, trinta crianças, se fosse uma quantidade menor ou se conseguíssemos dividir, eu exploraria com as crianças.

A Educadora C,

Imagem A e B: É uma lembrança ótima.

Imagem C: Também outra lembrança ótima.

Imagem D: Mais lembranças.

Pesquisadora: Quando você fala em lembrança o que quer dizer?

Lembrança de quando eu era criança. Eu fazia isso, meu quintal tinha um pomar, aqui tem, mas [...] tem escola que não tem nem árvore, né? Entendeu? Por isso que eu falo são lembranças ótimas, risco aí, eu não vejo, eu não vejo risco nenhum aí. Mas você tem que estar ali, junto, igual a mãe faria com seu filho, né? Se você larga a criança num lugar desse, subindo em árvore, em primeiro lugar você não estará com uma criança, você estará com vinte, trinta crianças, você tem que ficar atento, não pode porque se uma vai, a outra vai e aí pode acontecer um acidente e isso é o que eu não quero que aconteça. Tem que ficar atento, eu até ajudo a subir na árvore ((risos)).

O receio das professoras são três: i) a criança se machucar (exceção Educadora C); ii) como fazer estas atividades com a quantidade de crianças na escola (Educadoras B e C); iii) a responsabilidade de proporcionar esse tipo de atividade, as Educadoras A e B ressaltam que estas atividades necessitam ser com o pai e a mãe,

assim a responsabilidade será deles e a Educadora C salienta que se fizesse esse tipo de atividade teria que redobrar a atenção como se fosse pai e mãe.

A Educadora A enfatiza que:

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

No decorrer das respostas, há sempre o receio de que se a brincadeira ocorrer com o docente é um problema, mas com os pais/mães, tudo bem. Como a percepção de risco é subjetiva, se uma criança se machuca na escola por causa da brincadeira e/ou atividade proposta pelo(a) professor(a) há quem achará que a culpa é dele(a), a quem achará que o machucar-se faz parte do processo e, por isso, não é culpa de ninguém. Para cada situação, haverá pós e contras e no decorrer das respostas essa premissa pende mais para a culpa e a responsabilidade primeiro do(a) docente, depois da escola. A culpabilização e a responsabilização também são aspectos relacionados a cultura do medo, essa percepção é das professoras e também é citada nas pesquisas de Neto (2018), Reis (2018) e Bento (2012).

A escola deve ser um lugar seguro para as crianças, mas a segurança não deve ser confundida com excesso de cuidado. Os medos sociais contemporâneos impõem aos(às) docentes e seus/suas gestores(as) receios de que incentivar a criança a fazer, a movimentar-se e/ou a brincar com os elementos naturais ou de forma mais livre é ser negligente. A subjetividade da percepção de risco é uma linha tênue para que os(as) pais/mães e os(as) gestores(as) das escolas atribuam a culpa aos(às) professores(as) aos machucados dos(as) filhos(as).

Imagem 2 – Risco no parque



Fonte: acervo da pesquisadora

Com relação à imagem 2, assim se posicionaram as educadoras:
Educadora A,

Imagem A: Essa aqui as crianças fazem direto, querem subir pelo o escorregar do lado errado, dá uma confusão, um já chora porque quer descer, o outro não quer deixar, o outro quer subir, o outro não quer deixar [...] lá vai a gente de novo, conversar, orientar, falar que tem que respeitar a vez do amiguinho, que tem que subir pelo lugar certo, tem que descer pelo lugar certo, porque que senão machuca, [...] é conflito o tempo inteiro, eles não entendem, eles querem sempre subir pelo lado errado. Isso quando não quer subir e descer pela escada e aí, também, quem está subindo, fica bravo com quem está descendo e é um tormento, tem que ficar em cima, não dá para deixar não. É muita criança, se for deixar fazer o que eles querem, nossa senhora, né! Tudo bem que aí explora [...] mas mesmo assim, se for deixar livre desse jeito tem criança que não vai conseguir nem brincar porque são trinta crianças para usar os brinquedos do parque, eu não tenho trinta brinquedos, então, tem que ficar em sistema de rodízio. Eu acho que aqui na escola não dá para deixar tão livre assim, tão solto assim, faz do que jeito que quer, porque senão daqui a pouco estarão ficando de pé na balança, vão balançar de pé, que nem eles já querem fazer [...] a gente não pode deixar também, vai que escorrega da balança, cai, quebra o pescoço, Deus me livre!

Esse tipo de coisa tem que ser mesmo com pai com a mãe, sei lá, eu fico um pouco com medo de deixar essas coisas, entendeu?

Imagem B e C: Ah, essa aqui é do balanço, falei do balanço agora, então, essa ok, né? Eles fazem isso não vejo tanto risco assim, tanto perigo assim. A gente só pedi sempre aqui na escola para as outras crianças não ficarem correndo atrás do balanço para não bater porque se bate é um tombo feio. Já aconteceu aqui de a criança ficar com galo na cabeça porque o menino balançando não vê quem está atrás ou não consegue [...].

A Educadora B,

Imagem A: [...] uma brincadeira normal, subir pelo escorregador por cima. É uma coisa que a gente evita bastante porque machuca bem, mas ao mesmo tempo eu estou deixando eles explorarem os espaços, então, eles estão conhecendo. De alguma forma, é bacana, mas não se deve.

Imagem B e C: F4 – ((risos)) eles estão adorando, voar no balanço. Aí, eu gosto, acho que eles estão bem livres aí. Acho que eles pensam que estão voando, não sei. Dá uma felicidade nesse balanço.

Imagem D: Falta esse brinquedo na escola [...].

A educadora C,

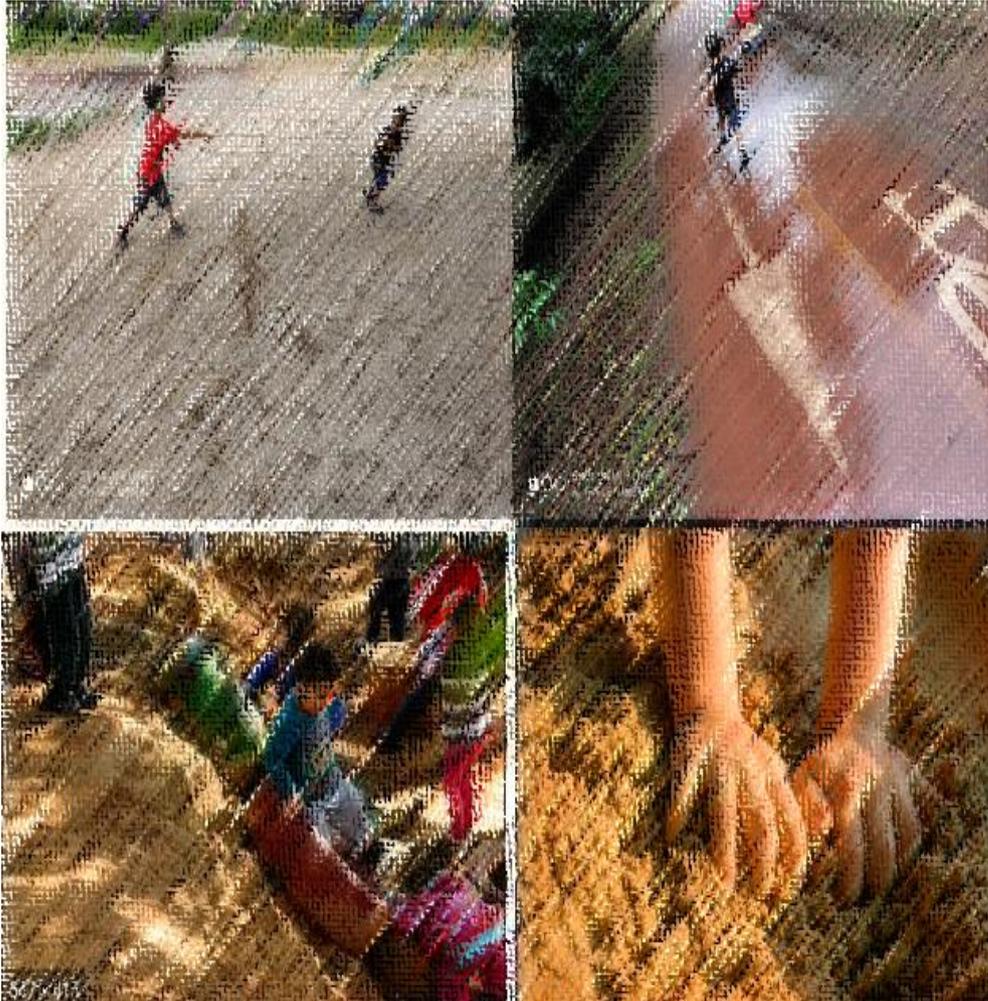
Imagem A: excelente, porque faz parte do desenvolvimento, né? Tem que ter mesmo. Eu gosto de levar as crianças no parque para eles brincarem. Não estou vendo nada de perigo aí, de risco.

Imagem B e C: [...] eles chegam aqui com quatro aninhos, três aninhos não sabem andar no balanço, aqui estou vendo, porque esse aqui já sabe, olha como ele está ((risos)).

Imagem D: Olha que fofo, falta um desse aqui no nosso parque.

Apesar das crianças também correrem o risco de se machucar, as atividades, na imagem 2, foram mais tranquilas para as educadoras que riram, elogiaram e as relacionaram à sua realidade, como o fato de as crianças subirem pelo lado oposto do escorregador ou alguém se machucar por trombar no balanço. A relação entre sujeito e contexto gera maior ou menor percepção de risco, isto é válido para as crianças ao gerenciarem o risco nas brincadeiras que nunca praticaram ou nas que estão acostumadas, e ocorre também com os adultos(as). Na imagem 1, o receio nas brincadeiras é maior porque não há familiaridade com as brincadeiras, neste caso, o leque para perceber os riscos é maior (são os riscos potenciais); ao contrário da imagem 2 em que as situações são familiares e, portanto, a percepção de risco é menor (são os riscos atualizados) (BENTO, 2012).

Imagem 3 – Velocidade e elementos naturais



Fonte: acervo da pesquisadora

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

Imagem C e D: Aí que bonitinho. Então, essas imagens me remetem a crianças fora do ambiente escolar. Pesquisadora - Mas aqui você acha que não, na escola?

Eu acho que daria, seria uma boa ideia, a escola né, é areia né? Então, o parque acho que deveria ser feito na areia, seria uma felicidade para nós, daria sim.

Imagem A e B: Já teria mais cautela, é um chão já perigoso, eu acho. Barro do lado. (EDUCADORA – B)

Imagem A: Cabo de guerra, faz parte, é o imaginário da criançada, aí a gente tem que ficar atenta mesmo, porque esse cabo de guerra pode alguém se machucar, queima, né, porque a cordinha se passa na pele, no pescoço queima, então tem que ficar muito atento. Pedir muita proteção aos anjos da guarda, a Deus.

Imagem B: Excelente essa, nós já fizemos aqui, pedimos para as mães trazerem, como é que chama? Essas “tonguinhas” para fazer brincadeiras. (EDUCADORA – C)

Novamente, as imagens que remetem à realidade das professoras foram mais tranquilas, elas riam e comentavam com mais tranquilidade; as fotografias com brincadeiras que elas não possuem o costume causam um receio maior.

No decorrer das falas, percebemos que há uma preocupação legítima com a criança, inclusive em relação as suas emoções ao chegar na pré-escola. A criança deve aprender e desenvolver-se, isso é fato e prerrogativa que não é contestada por ninguém, porém o modo como isso irá ocorrer na escola dependerá muito da percepção de risco que os(as) educadores(as) possuem. É importante que o(a) docente ao planejar suas ações, juntamente, com a gestão, tenha objetivos claros em como irá proceder nas brincadeiras e atividades e quando deve intervir e mediar nestas situações “[...] 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” (REIS, 2019).

Sobre a primeira categoria, observamos nas entrevistas que as educadoras ao fazer seus planos de aula, consideram a brincadeira como um instrumento de aprendizagem e reconhecem a importância da intencionalidade pedagógica nelas, porém na rotina das crianças a brincadeira, na sala de aula, ocupa espaço secundário, pois é usada para ocupá-las antes e depois das atividades, não é o objeto central.

Em relação às brincadeiras externas, o processo de mediação tem alguns pontos semelhantes: todas conversam com as crianças antes de sair ao espaço externo para orientá-las ao que devem ou não fazer nas brincadeiras, inclusive, sobre o comportamento que devem ter com os demais. No momento em que as crianças estão brincando, há sempre a preocupação de não as deixar se machucar, e essa preocupação está relacionada a percepção de risco que cada entrevistada possui, sendo mais moderado nas educadoras C e D, e mais aguçado nas educadoras A e B. Observamos ainda que a percepção de risco nem sempre é clara, pois a Educadora B em um dado momento da entrevista refaz a sua fala por refletir que algumas brincadeiras, como o circuito feito na quadra, possuem sim alguns riscos.

Sobre a segunda categoria, o medo de serem responsabilizadas caso a criança se machuque ou fique doente é latente, pois ao permitir que a criança explore seus movimentos ou explore os elementos naturais na escola, a culpa de um machucado será atribuída a educadora (é essa a percepção delas).

Ao ver as fotografias, mesmo percebendo riscos nas brincadeiras, de um modo geral as educadoras riram e consentiram a importância dessas brincadeiras no desenvolvimento dos pequenos, mas acreditam que na escola elas não são possíveis e que devem ser realizadas com o aval dos pais ou responsáveis fora do ambiente escolar.

6 PLANO DE INTERVENÇÃO – FORMAÇÃO PARA DOCENTES

Com base em nossa pesquisa sobre o brincar arriscado, pontuamos que ele não ocorre (pelo menos de forma planejada) na rede municipal de Santo André. As brincadeiras arriscadas são importantes ao desenvolvimento da criança por propiciar múltiplas aprendizagens que a auxiliarão nas diversas esferas sociais ao longo de sua vida. Ao considerar que gerenciamos o risco quando estamos munidos de certos conhecimentos e segurança para administrar o medo e os receios, o brincar arriscado propicia maior autonomia e certeza nas decisões que serão tomadas, por isso, apresentamos como proposta interventiva um plano de formação para os(as) educadores a fim de contribuir para futuras discussões e estudos sobre a importância do brincar arriscado nos espaços coletivos das UEs da Rede Municipal de Educação de Santo André.

6.1 Proposta formativa

Justificativa: optamos pela formação contínua por entender que antes e após o período escolar continuamos a aprender e a se desenvolver em um processo contínuo e, por isso, a formação para compreender o brincar arriscado e suas contribuições na EI podem propiciar discussões e reflexões sobre o planejamento educativo proposto pelo(a) educador(a), ofertando a ele(a) novas possibilidades de construir sua didática e de explorar, principalmente, os espaços externos e os elementos naturais a favor da aprendizagem sobre o gerenciamento de risco possibilitando maior autonomia à criança para tomar decisões.

Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações (FREITAS et al, 2010, p. 370).

A perspectiva do plano formativo é que ele seja dialógico, de modo a sensibilizar as equipes docentes da EI para a importância do brincar arriscado no

processo de formação das crianças pequenas. O público alvo desta pesquisa são os(as) gestores(as) e os(as) educadores(as) das pré-escolas do município de Santo André. A formação está estruturada em três encontros de quatro horas, totalizando uma formação de doze horas.

Objetivo: sensibilizar os(as) educadores(as) sobre as potencialidades que o brincar arriscado possui para o desenvolvimento das crianças matriculadas na EI da rede municipal de Santo André.

Estrutura dos encontros:

I – Concepção de criança e o direito à brincadeira: com base na pesquisa, percebemos que as entrevistadas em seus planejamentos organizam as brincadeiras como instrumento de aprendizagem, porém na prática as brincadeiras são usadas, na sala de aula, antes ou depois das atividades para ocupar a criança ou para que ela tenha momentos livres sem considerar as aprendizagens que estes momentos podem proporcionar e, por isso, devem ser também planejados e observados com intencionalidade.

O objetivo deste primeiro encontro será: i) o de sensibilizar os(as) educadores(as) para a concepção de criança como um ser singular, capaz de aprender e de tomar decisões, e que embora a intervenção e mediação do(a) educador(a) é importante há que se tomar cuidado para que ela não se torne um mecanismo de controle que descaracteriza as crianças e suas particularidades; ii) o de sensibilizá-lo para a importância do brincar e de suas múltiplas possibilidades na EI.

II – Introdução ao brincar arriscado: com base na pesquisa, observamos que as brincadeiras também ocorrem nos espaços externos e algumas escolas permitem as crianças manusear alguns elementos naturais, mas as práticas externas nem sempre são planejadas considerando a tomada de decisão das crianças ao gerenciar os possíveis riscos.

O objetivo deste segundo encontro será: i) apresentar e discutir com os(as) educadores(as) a definição de risco e a cultura do medo na nossa sociedade, após discussões e reflexões; ii) apresentar o conceito de brincar arriscado e suas potencialidades.

III – O brincar arriscado na EI: com base na investigação, verificamos que, mesmo sem reflexões a este tema, às crianças se arriscam em muitos momentos, inclusive nas brincadeiras, assim, é possível planejar brincadeiras que possibilitem

determinados riscos para que elas aprendam a ter autonomia nas suas escolhas, além de aprender a lidar com o sucesso e com o fracasso, juntamente com suas emoções. Os objetivos, portanto, deste terceiro encontro serão: i) apresentar brincadeiras e situações que podem auxiliar as crianças no gerenciamento de riscos; ii) montar, com os(as) participantes um material com acervo de brincadeiras e atividades que envolvam risco.

As estratégias metodológicas a serem utilizadas nos encontros são: grupos de discussão; leitura e discussão de textos; exibição e discussão de documentários e filmes relacionados à temática; tematização de situações de brincadeiras “arriscadas”, realização de brincadeiras com as crianças; pesquisas em diferentes fontes; construção de um acervo de brincadeiras; e outras que se fizerem necessárias ao longo da formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade, o risco é vivenciado constantemente, em maior ou menor grau a depender da situação. O ser humano tenta, deste modo, aprender a controlar os riscos e a gerenciá-lo para que suas tomadas de decisões sejam favoráveis a si, aprende a precaver-se e a antecipar possíveis cenários para aferir quais serão suas escolhas, e no caso de não haver escolhas que lhe trarão sucesso, qual será a escolha que menos danos irá lhe causar.

Por entender que o fator risco é inerente ao desenvolvimento do ser humano, esta pesquisa seguiu por um contexto analítico com o propósito de compreender as percepções dos(as) educadores de pré-escola da rede pública municipal de Santo André sobre o brincar arriscado. A problemática norteadora que fomentou a pesquisa foi: quais são as percepções que os(as) professores(as) de pré-escola do município de Santo André têm a respeito do brincar arriscado?

A hipótese estabelecida pressupunha que as professoras pouco compreendem o brincar arriscado com as crianças de 4 e 5 anos, uma vez que, a comunidade escolar, em especial gestores(as) e docentes, não reconhecem o brincar arriscado enquanto prática pedagógica, visto ser ele uma prática que difere do que normalmente ocorrem nas escolas, com práticas bem controladas, soma-se ainda o fato do receio da equipe escolar quanto as possíveis reclamações de familiares, comuns em situações com este tipo de brincadeira.

Os relatos advindos das entrevistas confirmam a hipótese acerca da ausência do brincar arriscado no cotidiano das instituições, considerando como brincar arriscado aquele que tem como características: altura elevada; velocidade elevada; instrumentos perigosos; elementos perigosos; jogo de luta e perseguição e; desaparecer/perder-se. Familiares e educadores(as) querem proteger as crianças, e, muitas vezes, não percebem que o excesso de zelo é prejudicial ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e que o risco é um elemento constante na nossa vida, que nem sempre findará em situações negativas.

As brincadeiras que promovem riscos coadjuvam para exercitar atenção e concentração, pois ao tomar decisões de riscos faz com que elas sejam mais assertivas. É possível constatar, por meio dos relatos das entrevistas, que o processo de formação vivenciado pelas docentes quanto ao brincar arriscado é nulo, estando

suas percepções mais pautadas no senso comum, ou em situações advindas de experiências próprias, de suas vidas pessoais. Assim, o risco, em suas percepções, está associado à negligência.

Nesse sentido, constata-se que a presença do medo é o principal sentimento cerceador na ação de brincar arriscado das crianças, ou seja, as educadoras, percebem o risco como algo negativo e estanque, quando na verdade ele é um elemento probabilístico de ações que podem ou não se realizar. O medo das crianças se machucarem ou ficarem doentes com ações planejadas pelas educadoras e o medo de serem responsabilizadas por estes machucados ou doenças são preponderantes nos depoimentos das entrevistadas. O brincar arriscado confunde-se com negligência, para as educadoras ao permitir que as crianças se arrisquem nas brincadeiras de modo planejado elas estarão sendo descuidadas.

Daí a necessidade de uma formação que coaduna com a ruptura da cultura do medo dentro da pré-escola e que possibilite os(as) educadores(as) da Rede Municipal de Santo André refletirem para além do senso comum, no que tange a concepção de criança, brincadeira e, principalmente, no que tange as potencialidades do brincar arriscado no gerenciamento do risco e no desenvolvimento integral da criança, visto contribuir na construção de sua autonomia e possibilitar uma melhor percepção em relação ao seu corpo e aos seus movimentos, além da ampliação de tomada de decisões com base em experiências vividas, calculando se o risco vale ou não a pena e, em caso positivo, qual melhor ação a tomar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B. de. **Gestão do risco e da incerteza**: conceitos e filosofia subjacente Gestão do risco e da incerteza: conceitos e filosofia subjacente. (2014) Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/35747> Acesso em: 05 mar. 2019.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetualidade em diferentes tempos**: na escola e na sala de aula. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARKLEY, R. A. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. **Neuropsychology review**, v. 11, n. 1, p. 1-29, 2001.

BENTO, M. G. P. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. v.22 n. 69 p. 385-403. abr-jun.2017.

BENTO, M. G. P. O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância. 2012. 73f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra 2012.

BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In.: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª Versão**. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_227_.asp Acesso em: 12 mai. 2018.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In.: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. 4 ed. São Paulo: Cenage Learning. 2008.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. O que é a brincadeira. **Revista Criança**. Brasília, MEC, n. 31, dez. 1999.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**. São Paulo. v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Buenos Aires, v.1, n.1, p. 36-45, jun., 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf> Acesso em: 10 mai. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIAS, R. N. P. Dentro, fora, aqui e ali: a cidade como direito da criança. In.: NASCIMENTO, M. L.; GOBBI, M. A. (org.). **Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação**. São Paulo: FEUSP, 2017, p. 214-256.

FORTUNA, T. R. O Brincar na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**. São Paulo: Editorial, Ano I, n.3, p. 1-9, dez 2003/ mar2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, T. C. et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

GILL, T. **Dia de aprender brincando**. (2018). Disponível em: <https://diadeaprenderbrincando.org.br>. Acesso em: 08 ago. 2019.

GILL, T. **Equilibrando riscos e benefícios de aprendizagens e brincadeiras ao ar livre** (2013). Disponível em: https://diadeaprenderbrincando.org.br/wp-content/uploads/sites/6/2016/10/160428_PROJECTDIRT_OCD_BOOK7_BALANCIN_G_RISK_A4_Brazil.pdf Acesso em: 10 maio 2019.

GILL, T. **Sem medo: crescer em uma sociedade com aversão ao risco**. Cascais: Principia, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brincar é diferente de aprender. Entrevista concedida ao Portal do Professor. **Brinquedos educativos**, Brasília, v.01, n. 38, s/p. abr., 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=453>
Acesso em: 06 de fev. 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (Org.). São Paulo: Cortez, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MANZINI, J. E. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In.: MANZINI, J. E. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. São Paulo: Unesp de Marília, 2010.

MARTON, M. T. Espaços pedagógicos na creche Herbert de Souza: um olhar para a pequena infância. 2019. 168f. Dissertação de Mestrado. São Caetano do Sul, Universidade de São Caetano do Sul – USCS, 2019.

MEIRELLES, R. O Território do Brincar em um encontro com o Educador. In.: **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana 2015.

MENDES, J. M. **Sociologia do risco: uma breve introdução e algumas lições**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NAVARRO, M. S. O Brincar na educação infantil. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná: EDUCERE, 2009. Anais... v.1, p.2123-2127.

NEIRA, M. G. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática**. São Paulo: Porte editora, 2004.

NETO, C. Conversas observador: libertem as crianças. Disponível em: <https://observador.pt/eventos/conversas-observador-libertem-as-criancas/> Acesso em: 03 abr. 2019.

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25 out. 2019.

ONU. **Declaração universal dos direitos das crianças**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em: 03 jun. 2019.

PAIXÃO, J. A. da. Esporte de aventura: processo instrucional e situações de risco. **Revista Movimento & Percepção** (Online), São Paulo, v.11, n. 20, p.90-100, maio., 2010.

PASTANA, D. R. Cultura do medo e democracia: um paradoxo brasileiro. **Revista Medições**, Londrina, v. 10, n. 2, p.183-198, jul./dez. 2005.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

REAL, H. R. et al. O brincar livre: reflexões para o professor de pré-escola. Educere. **VI Seminário Internacional de profissionalização docente: formação de professores, contextos, sentidos e práticas**. São Paulo, 2017.

REIS, J. F. G de. **Crescer com o risco: das representações às ações – potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2019.

SANDSETER, E. B. **Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play: examining the influence of personality and gender**, 2010.

SANTO ANDRÉ. **Anuário de santo André 2016** (ano base 2015). Prefeitura Municipal de Santo André. São Paulo, 2016.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal de Santo André. **Lei n. 6833**. Dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal, Santo André, 1991. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699661/lei-6833-91>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. Lei n. 9723, 20 jul. 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, seção 1, Santo André, SP, ano 101, n. 16219, p. 7, 23 jul. 2015.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. Lei 6.235 de 28 de agosto de 1986. Institui o Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, seção 1, Santo André, SP, ano 101, n. 8036, p. 12, 30 ago. 1986.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Proposta curricular do município de Santo André**. Santo André, 2018.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jun./jul., 2005.

SILVA, M. R. P. da. Essa ciranda não é minha só, é de todos nós: o brincar e as culturas infantis. **Guia do estudante do curso de Pedagogia EAD**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2017.

SILVA, M. R. P. da; FRANCESCHINI, L. Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: o que dizem as educadoras? **Dialogia** (UNINOVE. Impresso), São Paulo, v. 33, p. 218-232, 2019.

SPINK, M. J. P. Suor, arranhões e diamantes: as contradições do risco na modernidade reflexiva. **Revista de Pensamento e Investigacion Social**. Coimbra. v.19, n.01, p.01-21, mar., 2019.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018b.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. (2006). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf> Acesso em: 25 out. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

WENETZ, I. As crianças ausentes em ruas e nas praças: etnografia dos espaços vazios. **Revista de Ciências Sociais**. Rio Grande do Sul. v.13, n.2, p.346-363. maio/ago., 2013.

VYGOTSKY, L. S. 1930-1933. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – Termo de esclarecimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE
MUNICIPAL DE SÃO
CAETANO DO SUL



Prezado(a) Professor(a),

O meu nome é Camila Lopes Souza professora da rede pública do município de Santo André e mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Marta Regina Paulo da Silva, na qual estou desenvolvendo a dissertação intitulada, *Concepções de professores de educação infantil sobre o risco: o brincar arriscado na pré-escola*, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Gestores. A coleta de dados será por meio de entrevista presencial, gravada em áudio. Os dados obtidos serão protegidos, tratados de forma confidencial e utilizados apenas e exclusivamente para efeitos desta investigação.

Caso tenha alguma dúvida sobre o seu preenchimento ou sobre o projeto de pesquisa, poderá entrar em contato com a investigadora responsável, por meio do e-mail: mimis_ef@yahoo.com.br.

Abaixo segue algumas informações, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido.

Natureza da pesquisa: O(a) Senhor(a) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade identificar a percepção de risco nas brincadeiras da EI.

1. Participantes da pesquisa: Docentes atuantes na EI, município de Santo André, São Paulo.
2. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que a pesquisadora Camila Lopes Souza utilize informações obtidas nesta entrevista para elaboração de sua Dissertação de Mestrado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. O(a) entrevistado(a) tem liberdade de se

recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, por meio do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

3. Sobre a entrevista: Desta será gravada o áudio, com o objetivo de o pesquisador não interromper falas do(a) entrevistado(a) para anotações ou apontamentos. O pesquisador desde já se compromete que, em momento algum, fará uso do nome do(a) senhor(a) em sua dissertação e que manterá sigilo quanto à gravação feita e as informações prestadas. O áudio da entrevista, ao término da pesquisa, será gravado em CD e uma cópia ficará em posse do pesquisador, que será arquivado pelo período de 5 anos a contar do término da pesquisa.

4. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados coletados.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa o(a) entrevistado(a) declara ciência de que não terá nenhum benefício direto.

7. Pagamento: O entrevistado (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, bem como a utilização dos dados para este estudo.

() sim () não

Nome Completo:

Assinatura

APÊNDICE B – Carta convite aos participantes da pesquisa

Carta Convite

A mestranda em Educação, Camila Lopes de Souza, vinculada ao curso de Mestrado da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), convida os(as) professores(as) da Educação Infantil que atuam com crianças em idade pré-escolar a participarem de sua pesquisa sobre o brincar, desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

O objetivo da investigação é compreender como o brincar, ocorre nas pré-escolas municipais no intuito de contribuir para o desenvolvimento do brincar na Educação Infantil.

A pesquisa será realizada por meio de entrevista semiestruturada podendo esta ocorrer na unidade escolar, sem prejuízo das aulas do(a) professor(a) ou em outro local previamente combinado entre o(a) participante e a pesquisadora. Vale destacar que a pesquisa é acadêmica e não tem fins de avaliação da carreira.

As respostas às entrevistas serão trabalhadas apenas pela pesquisadora e sua orientadora. O resultado da pesquisa será divulgado na dissertação e em periódicos científicos, porém a identificação dos(as) participantes será mantida em sigilo.

Informo que os(as) professores(as) interessados(as) em contribuir com a investigação para entrarem em contato até o dia 29 de novembro no seguinte e-mail: camila.professora@outlook.com

Desde já agradeço a sua participação.

Camila Lopes de Souza

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para os(as) educadores(as) participantes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERFIL DOS(AS) DOCENTES:

1) Nome: _____

2) Unidade Escolar _____

3) Faixa Etária:

- 20 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 Acima de 60 anos

4) Gênero: Feminino Masculino outros

5) Formação acadêmica:

- Magistério
 Graduação em Pedagogia
 Outras graduações: _____
 Pós-Graduação Lato Sensu: _____

 Mestrado: _____

 Doutorado: _____

6) Período em que atua na pré-escola:

- Manhã Tarde

7) Tempo de atuação como docente:

8) Tempo de atuação na docência da educação infantil:

9) Tempo de atuação na rede Municipal de Santo André:

APÊNDICE D – Transcrição literal das entrevistadas

1. Como as brincadeiras se inserem em sua rotina com as crianças?
F1- Sim, eu coloco brincadeiras todos os dias, elas estão na rotina da escola, eh..., eu faço sempre na sala de aula e, algumas vezes, no pátio externo.
F2 – De segunda e sexta, na sala de aula ((silêncio)) sempre.
F3 – As brincadeiras, elas se inserem dessa forma: tem os projetos, a gente começa com os projetos e dentro dos projetos, a gente já, pelo menos nos projetos que eu faço, eu combino a própria brincadeira da criança com o projeto, então, geralmente, de registro eh... as brincadeiras, geralmente, têm o registro, ((ruído)) tem as brincadeiras, depois o registro, ou os registros depois as brincadeiras, sempre dessa forma. Então, sempre de uma forma ((silêncio)) lúdica né, os projetos são montados porque eles são muito novinhos.
P1 – Você coloca todas as brincadeiras dentro dos seus projetos ((sobreposição de vozes))
F3 – Todos os projetos que eu tenho, acho que tenho cinco né, projetos desse ano, trabalhei cinco, todos eles têm. Como eles são muito novinhos, eles não aguentam ficar um tempão assim de concentração parados ou só registrando.
P1 – Então, na sua rotina diária você sempre tem a brincadeira, todo dia?
F3 – Sempre. Tem brincadeira e vai trocando, por exemplo, faz uma atividade de registro, acabou a gente já, já arruma um, uma brincadeira, um joguinho, um jogo.
F4 - As brincadeiras se inserem através da própria rotina estabelecida em meu planejamento semanal, dentro de uma rotina fixa, porém com abordagens e mediações diferentes.

2. Do que brincam as crianças no tempo em que estão aqui na pré-escola?
F1 – Então, eh..., depende, na sala eu digo as brincadeiras ((silêncio)), sabe como é, está no planejamento. Eh, no pátio, às vezes, eles ficam livres e escolhem, sabe como é criança, né? Correm o tempo todo.
F2 – Jogos, com brinquedos, no parque, na quadra, na sala de aula.
F3 – Quando é dirigido, brinca dos projetos que a gente faz, por exemplo, nessa idade eles gostam muito de ficar repetindo palavras, combinando o som, tem as brincadeiras de poema, vamos supor, você fala e eles repetem, fica um jogo sabe? Fala, repete, fala repete. Aí, quando não é dirigida, eh... eles brincam livre, as brincadeiras que eles escolhem, eh..., tem vários, tipo de..., vamos supor, brinquedos de...profissões, de casinha, de carrinho, então eles que escolhem a brincadeira, quando não é dirigida. Tem também o parque né, eles vão escolhendo.
F4 - Exploram diversos espaços como: parque externo e interno, quadra, pista como motocas, canto de música, canto de leitura, canto de vivências, ateliê de artes, tanque de areia e painéis sensoriais. essa é a estrutura dessa unidade escolar em particular, organizada pela equipe.

3. Quais são os espaços que você utiliza para as brincadeiras? Com que frequência os utiliza?
F1 – A sala, a sala todo dia, tem jogos, brinquedos eles sentam nas mesinhas ou no chão, antes e depois das atividades, às vezes, umas três vezes vamos para o pátio, quadra – o parquinho fica no pátio, aí eles brincam, correm, tem amarelinha no chão, corda, bastante coisa.
F2 – ((ruído)) duas vezes, segunda e sexta. Na segunda, eu gosto porque não tem aula de Ed. Física, e a gente conseguiu usar a quadra, mas não ((inaudível)) com muita frequência ((inaudível)) nossa foi muitas tentativas... então, eu gosto da segunda porque uso a quadra, as crianças gostam muito da quadra, a felicidade deles é a quadra. Só que lá tem que ser umas brincadeiras mais dirigidas, então, tipo, eh... não dá pra ser brincadeiras simbólicas, tem que ser brincadeira mesmo eh... com circuito, ((inaudível)) pega-pega, mas tudo direcionado, a gente faz umas brincadeiras assim... Qual mais é a pergunta que não lembro.
P1 – Hã, quais espaços e com que frequência, espaço você falou na quadra ((sobreposição de vozes)) F4 – frequência segunda a sexta. P1 - você já falou e a rotina, segunda e sexta.
F4 – O espaço é a sala e a quadra, o pátio é mais difícil porque... faz muito barulho... que as ((inaudível)) não gostam.
P1 – O pátio é interno, né? Entrevistada 4 – ahã.

<p>F3- Bom, tem vários espaços, tem o pátio da escola, tem dois parques na escola, parque de dentro quando está chovendo e o parque de fora quando o dia está maravilhoso, que eles amam eh..., tem também a quadra e tem aqui atrás que era uma pracinha e agora está em obras né, mas agora está condenada, então em todos os lugares, até na sala, a gente faz nos cantinhos diversificados, que então, eles vão escolhendo, tem os jogos, geralmente, o projeto que a gente coloca para trabalhar, tem outros que eles aprenderam, já sabem, aí eles vão escolhendo o que eles querem brincar. Então, tem as diversificadas, tem oito tipos de jogos, aí já passou, vamos supor, um que eles já aprenderam, já ensinou, então como o jogo dos dados, da tartaruga, dos numerais, são brincadeiras que eles vão escolhendo, tem os jogos do <i>mind lab</i>, que é o tic-tac, tem oh..., como chama, jogo da velha. Então, tem a mesinha que ((silêncio)) tem os jogos de mecânica que eles vão consertar carro ((inaudível)) tem os jogos de passar roupa, são os jogos de profissões, vamos supor, né? A gente coloca, eles vão escolhendo.</p> <p>P1 – Há uma frequência, tipo eles vão ao parque tantas vezes por semana... ((sobreposição de vozes)) F3 – Sim, aqui... como eles novinhos, graças a Deus, todos os dias eles podem fazer essa parte, imagina ficar aqui quatro horas eh... eh... ficar só registrando, só desenhando, não dá, então a gente vai diversificando.</p> <p>P1 – Assim, o pátio externo é umas cinco vezes por semana e o pátio interno... ((sobreposição de vozes)) F3 – Sim, cinco vezes por semana, oh... externo e, o interno, eh...às vezes, vou duas ou três vezes, fico uns vinte minutos que eles... é diferente né, tem piscinas de bolinhas, então você vai na piscina de bolinha, tem escorregador, diferente do de lá de fora, eles gostam e, geralmente, quando está chovendo, aí a gente, nós temos essa, esse socorro aí, o pátio interno.</p> <p>F4 - Utilizo todos os espaços citados na questão anterior e fazem parte do planejamento semanal como uma rotina fixa.</p>

4. Dessas brincadeiras, há alguma(s) que possibilitam riscos? Por quê?
<p>F1 – Risco ((silêncio)) assim de se machucar? Na sala, não, estão em roda, sentados ((silêncio)), já no pátio, às vezes eh, alguém cai, tromba, a gente fala pra não correr, mas não tem jeito. Eles brincam muito de bater no outro, isso pode machucar, eu não deixo quando vejo, ah... risco acho que é só, correr, bater.</p> <p>F2 – Não, não pode né? Vai que machuca a criança, quebra alguma coisa.</p> <p>F3 – Não, eu prefiro não por criança nenhuma em risco de se machucar, ao risco de morte. Pelo amor de Deus! Sempre com segurança, sempre ((interrupção)) criança a gente não pode ((silêncio)) é igual ao mar né, onda não pode virar as costas porque eles estão aprendendo ainda, nem tem noção do que é perigo. Então, estou sempre observando isto, não deixar nenhum perigo, nem se machucar, para mim, eu acho que é terrível, assim, a mãe deixa a criança aqui com segurança, aí depois, o que acontece? Faz parte né, de quebrar um braço, ou acontecer um risco, para mim, isto é um risco muito grande levar uma pedrada que, às vezes, a outra jogou a pedra para cima e aí ((inaudível)) enche a cabeça de sangue, para mim isso é muito triste, eu prefiro que não aconteça, de jeito nenhum.</p> <p>F4 - Sim claro, o parque externo e a quadra são exemplos de espaços livres onde a criança tem a possibilidade de exploração com autonomia e nesses casos quando a proposta não é com medição e sim livre, cabe nós professores ficarmos atentos aos riscos que as crianças se expõem.</p>

5. O que é a brincadeira para você?
<p>F1 – Brincadeira pra mim é a gente fazer de conta, fingir ((silêncio)) eh, eles aprendem e gostam, bom... ah...,tudo aquilo que a criança faz de imitar, usar brinquedo é brincadeira.</p> <p>F3 – Ah... o que dá prazer, por exemplo, para mim né, eh... eu gosto, para mim, eu me divirto, eh... pra mim...eu sou uma adulta que gosta de brincar de professora com essa criançada novinha que está chegando. Eu me divirto muito com eles, assim, então para mim é uma brincadeira ((risos)) e é uma brincadeira que eu como adulta observo como a gente é inocente, eles são inocentes né? E a gente já tá nessa parte, então ((silêncio)).</p> <p>F4 - É o modo de interação da criança com o meio, o fazer de contas uma forma de jogo livremente estruturada que geralmente inclui encenação, substituição de objetos e comportamento.</p>

6. Quando planeja uma brincadeira para as crianças, quais são os fatores que considera mais relevantes? Por quê?
<p>F1 – Ah..., o que eles vão aprender, né, eh..., tipo participar, ceder a vez, ajudar o amiguinho, colocamos algumas brincadeiras pra melhorar o senso espacial, lateralidade, eh..., letras, números</p>

((silêncio)) eh..., ((silêncio)) muita coisa é importante, né? Pra aprender a desenvolver, ah..., a dividir, eh... a tomar cuidado, a gente tem que explicar sempre a brincadeira, né, para não ter conflito, briga, é isso.
F2 - Pergunta/ Resposta não estão no áudio.
F3 – As brincadeiras que eles gostam, né? É importante que eles, que eles trazem de casa, que o avô, o pai, a mãe brincavam, geralmente eles se reportam ao que já, já ((ruído)) não pode mais brincar de pega pega na rua porque a gente mora numa cidade, de esconde esconde porque eles moram em apartamento, às vezes, tem, como chama, <i>playground</i> , né, mas é pequeno para eles, então aqui a gente ((silêncio)) aqui como a escola é grande dá para oferecer isso, eu, eu gosto de fazer as brincadeiras que eles costumam trazer de casa e que... ou senão as brincadeiras que eu gostava de fazer quando eu era criança eh... eles acabam ((ruído)) se envolvendo.
F4 - Considero, espaço, clima/tempo e se haverá medição ou será livre.

7. Durante a rotina você proporciona momentos de exploração junto a natureza? Como? (Brincar com água, terra, areia, gravetos, entre outros...)
F1 – Ah..., assim, no plano, no planejamento, tem que plantar o feijão no potinho, eu já fiz com outras turmas sala, eh...((silêncio)) eh..., salada de fruta, pintura com tinta, argila, massinha ((silêncio)) quando era de outra escola tinha ateliê, nessa agora, faço essas coisas sempre na sala ((silêncio)) acho que só, assim, não tem parque de areia aqui, eh, eu acho que só.
F2 – Só mesmo o parque que eles brincam na areia, mas eu não explorei muito isso ((silêncio)) eu até tentei, agente iniciou, eu e a prô. M., aí a gente trouxe terra, feijão, mas aí eu fiquei doente, daí o feijão morreu, a gente desistiu.
F3- Sim, no projeto que a gente tem aqui, que é o projeto de horta, do jardim suspenso, o próprio canteiro da escola, que a gente tem. A gente começa com esse projeto, vai explicando como que vai plantando, eles gostam muito de mexer com terra, eh... aí depois de um certo tempo que você já explicou, regou com água, va devagarzinho, conforme o entendimento deles, eles vão regar, tem a hora de regar, então eles brincam muito di... a importância da água entra no projeto eh... eh..., na hora de regar a gente faz umas atividades com uns regadores, assim, recicláveis, aí eles brincam, jogam água um no outro, faz parte da brincadeira ((risos)) eles vem reclamar: - professora, ele me molhou! ((risos)), se está calor, está ótimo, se está frio, aí já não dá certo ((risos)), aí a gente já orienta melhor. Na hora de escovar os dentes, tem uma brincadeira para escovar os dentes, então, canta eh... eh..., faz a contagem, então, você tem que misturar assim. Vamos supor se for com água, tem os projetos com água para eles, o próprio da natureza deles de escovar, da escovação, então, faz essa parte aí entre a música, a poesia, e aí eles vão se divertindo, vão escovando o dente, vão... com água, jogando água, tem um bolha de sabão, um faz bolinha de sabão quando está calor, então tem.
F4 - Sim claro, está exploração com elementos da natureza é de extrema importância visto hoje que as crianças pouco têm contato com a natureza.

8. Qual o seu papel durante as brincadeiras?
F1 – Ah, o meu papel na brincadeira? Eu ensino a brincadeira, os combinados, apresento os jogos ((silêncio)) acho que é isso, ah... no pátio eu falo para tomar cuidado e não cair, bater, trombar essas coisas.
F2 – O meu é mais de observar e intervir na hora em que as crianças entram em conflito, esse é mais o meu papel.
F3 – Ah, o meu papel é de ser ah..., a brincalhona mais velha ((risos)) é de orientar, orientar para não se machucar, de saber em quem cai, de esperar a vez do colega, porque nessa idade eles são muito voltados pra o umbiguinho deles, né? Então, eles querem do jeito deles, então você vai orientando, esse é o nosso papel orientar para cada vez eles se sentirem mais confortáveis um com o outro, porque ficar confinado num espaço com mesma idade às crianças, se você não orienta a criançada, aí fica difícil não é, não é a parte do professor ((silêncio)).
P1 – Você falou que é a brincalhona mais velha, você brinca com eles?
F3 – Brinco, eu me divirto, é uma parte assim, como eu trabalho com o ensino médio, o ginásio e, Deus me deu a graça de trabalhar com essa criançadinha nova que está com quatro aninhos, três aninhos, né, então eu me divirto muito, eh..., eles são muito mais inocentes do que o pessoal que já está ((silêncio)) do que o pessoal que já está no ensino médio, dou aula de inglês eh..., do ginásio que é aula de inglês, então, a gente percebe que tem reclamação que chega lá no ensino médio, no ginásio porque que eles não tem a mesma curiosidade de quando eles chegam aqui com a gente,

quando são crianças né, parece que para os porquês né, por causa disso, porque a gente não pode deixar da curiosidade ser mais divertida, então por isso que eu falo que eu brinco por causa disso, eu ((ruído)), os projetos que eu trabalho com eles é uma maneira de deixá-los curiosos eh, dá para fazer a brincadeira.
F 4 - Por vezes mediadora, por vez observadora.

9. Existe algum cuidado que toma antes de proporcionar as brincadeiras às crianças?
F1 – Sim, falo pra ter cuidado com o amiguinho, não empurrar no parquinho, eh..., deixar um de cada vez, falo pra prestar atenção, pra não machucar. Na sala, eh, quando as brincadeiras são na sala, tem os combinados, então pega e guarda o brinquedo, não pode perder pecinha, essas coisas, deixa a vez do outro, né, pode escolher o cantinho que quer brincar, mas tem de respeitar ah, a hora pra brincar, essas coisas, assim, quando é brincadeira individual tem que respeitar o brinquedo que está com o colega, o amiguinho não pode tomar do colega, senão dá briga, esse tipo de coisa.
F2 – Normalmente, antes de toda a brincadeira ((silêncio)) antes de toda a brincadeira eu explico, eh..., a brincadeira como eles tem que brincar, se comportar, e aí não brigar né, e deixo depois à vontade, mas os combinados, então a gente retoma os acordados.
F3 – Sim, geralmente a gente senta em roda ou um do lado do outro, e a gente conversa como vai ser, a gente dá exemplos né, de como a gente pode brincar, pega dois ou três de teste pra fazer um, uma... um exemplo né, ali na oralidade eh concreto mesmo, vai brincar assim, vamos jogar o jogo da velha, vamos supor, chamo: - vem você, você, você vamos jogar aqui nós. Aí os outros ficam observando, vão olhando e tal para saber de quem é a vez, quem vai jogar primeiro, quem vai ficar por último ((inaudível)) quem começa, então com a letrinha A, fica mais fácil assim, para eles não entrarem em conflito, porque sempre tem conflito, jogos, você fala jogos tem conflito o tempo todo.
F4 - Sim, nos momentos que antecedem as brincadeiras, reforçamos as condutas e combinados com o grupo.

10. Quando se fala em risco o que lhe vem à memória, o que você entende por risco?
F1 – Risco, eu sofrer ou a criança? Não sei ((silêncio)), coisa sem segurança? Eh, coisa que pode machucar, matar ((silêncio)), é isso? Coisa perigosa né, escorregar, sofrer acidente, eh morrer, Deus me livre! É isso, né?
F2 – Risco da criança, ah... meu maior medo é de a criança quebrar alguma coisa, alguma perna, um dedo. Então, tipo, subir em alguma coisa e quer pular, pra mim o risco é isso ((silêncio)) maior ((silêncio)) aí acontece as pequenas ((inaudível)) vira um tumulto, eu tenho uns aluninhos que gostam de cair de boca ((silêncio)).
F3 – Eh, risco de deixá-los desconfortáveis né, deles se machucarem e de eles se sentirem acuados né, e eu sou a maior, sou a adulta e uma estranha para eles, né? Quando eles entram na escola, a primeira vez que eles estão entrando, certo? Eu sou mais velha pra eles, então, esse é o risco, procuro deixá-los o mais confortáveis possível, então por meio da brincadeira, eh, de jogos, brincadeira... que eles conseguem começar a confiar nessa adulta aqui, que fica aqui. Eles não tem entendimento do que é escola, que eu sou a professora, eles acham que: - minha mãe vai me deixar aqui!, não é? Embora muitos vem da creche e mesmo assim, mesmo lá na creche eles, eles ficam cansados, eles não querem fazer algum tipo de brincadeira, não querem brincar, ah, estão cansados então..., esse risco que eu não quero, procuro não correr, deixá-los desconfortáveis por que eles são muito pequenos.
P1 – Você fala que eles vêm para um ambiente estranho... ((sobreposição de vozes)). F3 – Sim, é um ambiente estranho, porque faz parte do sistema escolar, da educação do Estado, da Prefeitura de qualquer lugar... a sala maravilhosa que eu gosto... eu gosto desse lugar aqui, mas você pensa, você vai confinar trinta crianças, trinta seres humaninhos com a mesma idade ((silêncio)) dentro de uma ala de aula com um professor ((silêncio)) então, são muito novos, né? Muito conflito e resistência, é lógico: - Vou deixar minha casa para ficar aqui? Por mais bonita que essa escola seja, que eu acho que essa escola aqui, ela é um castelo que a gente procura oferecer, então é complicado deixar o amor de mãe, de pai em casa, para ficar aqui.
F4 - Uma vez que os riscos fazem parte da nossa vida, desde a infância até a velhice, saber que eles existem e aprender a lidar com essas situações fora da zona de conforto é fundamental para que as crianças sejam mais seguras, confiantes e resilientes. Além disso, se expor a brincadeiras com certa medida de riscos, proporciona aprendizados que, mais tarde, poderão ser aplicados a outras áreas da vida.

11. Você diria que há situações de risco durante as atividades propostas por você? Se sim, quais? Por quê?
F1 – Que eu sei, não ((silêncio)) aí, aís ((risos)) a gente pedi pra eles tomarem cuidado, mas sabe como é criança, né, às vezes, eles trombam, brigam, cai, eh..., mas eu não coloco brincadeira de risco, assim, pra tipo... de propósito, você fala? De propósito não, eh... a gente orienta, fica bastante em cima, ensina, fala que não pode pra, pra não machucar, né? Imagina a mãe se a criança chega em casa lá toda machucada, eh, meu Deus do céu, não pode, né? Eles são pequenininhos ainda, não tem muita noção, aí sai correndo, às vezes, e não presta atenção que o amigo está na frente, ixe não, não, não, eh..., eu não faço brincadeira assim pra, porque eu acho que tem risco, né, mas o fato deles se movimentarem o tempo todo, aí sim, eles podem eh..., eh..., se trombar, cair, né, sei lá, de repente vai pular corda e escorrega, tropeça, mas a gente, nossa, fala pra tomar bastante cuidado, conversa, orienta, fala o tempo inteiro, é o tempo inteiro em cima, não pode deixar, né?
F2 – Não ((silêncio)) se tinha, assim, eu não observei, mas assim, a gente sempre toma cuidado pra não ter risco, a gente está lidando com trinta crianças né, então assim, nunca teve nenhuma brincadeira de risco ((silêncio)). Quando P1 começa a falar, F2 interrompe e retoma a fala: ((sobreposição de vozes)) F2 – Talvez, possa ter né? Porque têm várias coisas de risco também né, por exemplo, no circuito, corrigindo a minha fala, no circuito tem que pular pneu, acaba sendo um risco pra eles, entrar dentro, fora, então, acaba tendo o risco de cair, de machucar, tem vários ((inaudível)).
F3- O risco que você fala... eu falei duas formas de risco, né? O risco deles se machucarem de jeito nenhum, não quero isso para o meu público de vida, de ser humano, eh..., também que eu não quero que eles fiquem desconfortáveis, eh..., vamos supor, passar mal, eh..., ficam tristes, porque já tem a separação aí, a mãe deixa a criança com a gente aqui já é difícil pra ele, então é esse risco que ele fala. Tem dois tipos de risco.
F4 - Sim, oportunizo essas possibilidades, pois nossas crianças têm passado muito tempo em confinamento em suas casas, de acordo com a caracterização feita por nossa unidade escolar. Muitas crianças não têm oportunidade de sair para praças e parques ou simplesmente não dispõem desses aparelhos de lazer.

12. Você conhece o termo brincar arriscado? Se sim, o que seria? Se não, o que pensa que poderia ser?
F1 – Não ((silêncio)) é ((silêncio)) brincadeira perigosa? Tipo, a criança brincar com coisa que corta, perigosa.
F2 – Não conheço ((silêncio)), realmente, não sei.

No decorrer das imagens, cada entrevistada foi efetuando observações.
Ao ver a imagem A (informação da P1): F1 - Aí, oh, eu, eu.. acho que é perigoso, né, fazer na, aqui na escola? Eu não sei se eu faria ((silêncio)) dá medo, né, dih, dih, de machucar assim. Ao ver a imagem B (informação da P1): F1 – Essa aqui, deixa eu ver, ah... essa aqui, é a B, né? Peraí que eu mudei aqui. Ah..., eh, parece bastante divertido assim, eles gostam, né? Oh, ah que bonitinho. Ao ver a imagem C (informação da P1): F1 – Ah, essa aqui é bacana, é saudável, né? Eh, mas assim, eh, dá um pouco de medo também, né, porque vai que machuca, machuca sério assim. É melhor fazer com o pai e com a mãe ((risos)) que aí a responsabilidade é deles, né? ((risos)) Vou para a outra. Ao ver a imagem D (informação da P1): F1 – Essa aqui as crianças fazem direto, querem subir pelo o escorregar do lado errado, ah..., dá uma confusão, ah... um já chora porque quer descer, o outro não quer deixar, o outro que subir, o outro não quer deixar, aí... lá vai a gente de novo, conversar, orientar, falar que tem que respeitar a vez do amiguinho, que tem que subir pelo lugar certo, tem que descer pelo lugar certo, porque que senão machuca, ah... é conflito aqui o tempo inteiro, eles não entendem, eles querem sempre subir pelo lado errado. Isso quando não quer subir e descer pela escada e aí, também, quem está subindo, eh, fica bravo com quem está descendo e é um tormento, tem que ficar em cima, não dá pra deixar não. É muita criança, né, se for deixar fazer o que eles querem, assim, nossa senhora, né! Tudo bem que aí explora né o, as brincadeiras lá que nem na explicação que você colocou para mim, mas mesmo assim, né, eh..., primeiro que se for deixar livre desse jeito tem criança que não vai conseguir nem brincar porque são trinta crianças pra usar os brinquedos do parque, eu não tenho trinta

brinquedos, né, então, tem que ficar em sistema de rodízio aí direto, né, eu acho assim que, que aqui na escola, não dá pra deixar tão livre assim, tão solto assim, né, eh, faz do que jeito que quer, porque senão daqui a pouco estarão ficando de pé na balança, não vai sentar na balança, aí vai querer balançar de pé, que nem eles já querem fazer isso, né, aí a gente não pode deixar também, vai que escorrega da balança, cai, quebra o pescoço, né, Deus me livre! Esse tipo e coisa tem que ser mesmo com pai com a mãe, sei lá, eu eu fico um pouco com medo di, di, eh, de deixar essas coisas, entendeu?

Ao ver a imagem E (informação da P1):

F1 – Ah, essa aqui é do balanço, falei do balanço agora, então, essa ok, né? Eh..., eles fazem isso, eles balançam, né, não vejo tanto, tanto, eh..., risco assim, tanto perigo assim, né, a gente só pedi sempre aqui na escola pra, pra outras crianças não ficarem correndo atrás do balanço pra não bater, né, porque se bate é um tombo feio, já aconteceu aqui de criança ficar com galo na cabeça, né, porque o menino balançando não vê quem está atrás ou não consegue... ele não vai conseguir parar se for na frente também, então essas coisas a gente fala, fala para ficar bem longe, eh..., eh..., do balanço, né.

Ao ver a imagem F (informação da P1):

F1 – Ah, eu não sei, eh, brincadeira na areia, né? Eu acho bacana, eh..., brincar na areia, eu acho legal assim, né, a criança fica à vontade né, mas aqui a gente não tem, eh... banco de areia, a gente não tem parque de areia, não tem espaço, né? Então, aqui não dá pra fazer não, mas eu acho super tranquilo, né, não, não, está bonitinho, está só brincando, né.

Ao ver a imagem G (informação da P1):

F1 – Então, eu estou entendendo que é um chão molhado? Está, está, é água isso aí? É chão? Se for assim um chão que está molhado, ah... brincar na escola di, di, de água ((silêncio)) aqui não dá, também acho que tem que ser fora da escola, de repente a mãe deixa né, sei lá, num, num lugar próprio assim, porque... eh..., às vezes, a criança está doentinha, aí você vai deixar com água, trinta, mas não pode deixar aquele porque ele está doente, aí já viu, né? Ou se deixa todo mundo aí fica doente, eh..., não, aqui eu acho que não dá para fazer não, né? Fora que, pensa, a assistente a, a AP, imagina, vai ficar doida, né, porque vai ter um monte de pai, de mãe aqui, querendo falar as coisas, né?

Ao ver a imagem A (informação da P1):

F2 – Nossa, aí eu já vejo risco ((riso)) ((inaudível)) embora eu ache muito legal esse tipo ((interrupção)) embora eu ache muito legal esse tipo de exploração com a criança, mas a gente na educação aí é diferente, eu acho que tinha que estar com a mãe, com o pai, aí é uma coisa. Na educação, pra gente já, eu acho uma atividade com risco.

P1 - Ah... acha que você faria?

F2 - Eu acho que não faria pela questão de quantidade porque co... é só a gente, trinta crianças, se fosse uma quantidade menor ou, então, a gente conseguisse eh dividir, eu exploraria com as crianças, mas assim, eu fico eh nesta questão.

Ao ver a imagem B (informação da P1):

F2 – Aí, está vendo? A criatura já pulou ((riso)), mas é tão legal vendo eles se divertindo assim, ((riso)) para eles essa ideia é muito bacana.

Ao ver a imagem C (informação da P1):

F4 – Eu acho que é uma brincadeira saudável de criança, neh, mas eh, acho que na nossa realidade fica difícil.

Ao ver a imagem D (informação da P1):

F2 – Aí, uma brincadeira normal, beleza, subir pelo escorregador por cima. É uma coisa que a gente evita bastante porque machuca bem, mas ao mesmo tempo eu estou deixando eles explorarem os espaços, então, eles estão conhecendo. De alguma forma, é bacana, mas não se deve.

Ao ver a imagem E (informação da P1):

F2 – ((risos)) eles estão adorando, voar no balanço. Aí, eu gosto, acho que eles estão bem livres aí. Acho que eles pensam que estão voando, não sei. Dá uma felicidade nesse balanço.

Ao ver a imagem F (informação da P1):

F2 – Aí que bonitinho ((silêncio)) ah legal. Então, essas imagens vamos lá, o que está me remetendo mais eh, são crianças fora do ambiente escolar ((silêncio)).

P1 – Mas aqui você acha que não, na escola ((interrupção))

F2 – Assim? Eu acho que daria, oh, eu acho que a escola, até que você deu uma boa ideia, a escola né, é areia né? Então, o parque acho que deveria ser feito na areia, seria uma felicidade para nós, daria sim. Mas é assim, teria também muitos pais não saindo com as crianças do parque, aí fica mais difícil.

Ao ver a imagem G (informação da P1):

F2 – Ah... ((ruído)) o que é? É água ali?
 P1 – É o chão, é o chão.
 F2 – Ah, é o chão, mas está liso?
 P1 – Está úmido, está molhado.
 F2 – Eh... aí, então, já teria mais cautela, é um chão já perigoso, eu acho. Barro do lado.
 P1 – Mas se fosse só o chão mesmo?
 F2 – Ah..., eu acho que não, pela criança eu acho que teria ((interrupção)) na escola, na educação eu acho que teria, seria ruim.
 ((inaudível))
 P1 – Retoma a questão anterior.
 F2 – Mas ele está com ferramenta de verdade? Ai, não. ((risos)) ué, minha opinião é simples. Acho que aí já envolve muita coisa, um martelo de verdade, um prego, talvez, se fosse tudo de brincadeira beleza, mas assim, eu acho que é muito mais risco pra criança, pra quem está ao lado dela. Então, eu acho que... é que ela está trabalhando ali com o pai, com o pai está certo ele já está incentivando.
 P1- Eu montei essas cenas, ele é meu vizinho... ((interrupção)).
 F2 – Eh, então, mas assim, olhando pela visão de que ele está dentro da casa dele e trabalhando com o pai, o pai auxilia eu acho bacana, tem gente que é contra, eu não, a criança ela imita o adulto e ela gosta, ela se sente importante quando ela faz alguma coisa com o pai, com a mãe, eu sei porque eu sou mãe e minha filha foi assim, e isso deixa a criança mais independente, desenvolve, ali eu acho bacana eu não vejo nenhum problema, eu acho que o pai está certo, se ele trabalha com isso está arrumando, faz parte se não cresce aquela criança que não sabe nada da vida.
 F2 – Falta esse brinquedo na escola (trepa trepa) comentei esses dias. Eu acho legal levar a criança para explorar, o problema é que são trinta para uma pessoa tomar conta e, deixar em lugar aberto, o Sabina é um lugar fechado, você chega lá, tem o instrutor que vai acompanhar, a gente fica tranquila, para fugir um de lá é mais difícil, agora no parque central, eu não tenho criança com laudo, mas tem as prô. Com criança com laudo, aí tem que redobrar a atenção. Eu não tenho com laudo, mas eu tenho criança ((inaudível)). ((interrupção)) Essa eu acho adequado levar para o parque ((inaudível)) ((interrupção)).

Ao ver a imagem A (informação da P1):

F3 – Essa é a lembrança ótima ((risos))

P1 – É uma lembrança?

F3 – É uma lembrança ótima.

Ao ver a imagem B (informação da P1):

F3 – Também outra lembrança ótima.

P1 – Quando você fala em lembrança, é lembrança de... ((interrupção))

F3 – Lembrança de quando eu era criança. Eu fazia isso. Porque eu penso assim, quando a criança entra muito novinha na escola, o que acha está oferecendo é o que o pai e a mãe deveriam oferecer em casa, ou melhor, entendeu? Então, assim, eh, por exemplo subir na árvore, no meu quintal tinha um pomar, aqui tem, mas nas escolas não vai ter, tem escola que não tem nem árvore, né? Entendeu? Por isso que eu falo são lembranças ótimas, risco aí, eu não vejo... eu não vejo risco nenhum aí, mas você tem que estar ali, junto, igual a mãe faria com seu filho, né? Se você larga a criança num lugar desse, subindo em árvore, em primeiro lugar você não estará com uma criança, você estará com vinte, trinta crianças, você tem que ficar atento, não pode porque se uma vai, a outra vai e aí pode acontecer um acidente e isso é o que eu não quero que aconteça. Tem que ficar atento, eu até ajudo a subir na árvore ((risos)).

Ao ver a imagem C (informação da P1):

F3 – Oh, excelente, porque faz parte do desenvolvimento, né? Tem que ter mesmo. Ixe, eu gosto de levar as crianças no parque para eles brincarem mesmo. Não estou vendo nada de perigo aí, de risco.

Ao ver a imagem D (informação da P1):

F3 - Oh, uma coisa que eu acho assim, interessante, eles chegam aqui com quatro aninhos, três aninhos não sabem andar no balanço, aqui estou vendo, porque esse aqui já sabe, olha como ele está ((risos)) então, estou achando muito bom, excelente. Olha que fofo, falta um desse aqui no nosso parque.

Ao ver a imagem E (informação da P1):

F3 – Também, faz parte brincar de..., aí é de pular corda, né? Como chama ((interrupção)) P1 – Uma corda.

F3 – Uma corda, mas eles brincam de cabo de... como que chama aquela brincadeira? ((interrupção))

P1 – Cabo de guerra?

F3 – Cabo de guerra, faz parte, é o imaginário da criançada, aí a gente tem que ficar atenta mesmo, porque esse cabo de guerra pode alguém se machucar, queima, né, porque a cordinha se passa na pele, no pescoço queima, então tem que ficar muito atento. Pedir muita proteção aos anjos da guarda, a Deus, porque...

Ao ver a imagem F (informação da P1):

F3 – Excelente essa, daí nós já fizemos aqui, pedimos para as mães trazerem, como é que chama? Essas “tonguinhas” para fazer brincadeiras.

((interrupção)) P1 – O destaque da foto é ela... ((sobreposição de vozes))

F3 – Ela, ela correndo? Mas eu desconfio que não é na escola, oh, tem lugar para ela... é um parque porque aqui tem um lugar para andar de bicicleta e ali tem um lugar que ((inaudível)).

P1 – A imagem quis destacar ela correndo neste tipo de chão.

F3 – Bom, aqui eu já acho que é perigo, porque, porque ele está no parque e tem ciclistas andando ((silêncio)), mas também não vejo... se vier uma bicicleta do lado de lá, a criança vai para a direita, né, do lado esquerdo é a cerca, né?

Ao ver a imagem G (informação da P1):

F3 - Faz parte desse meio da criançada de ter robótica, martelo, de ter... mas sempre que estar com adulto, né, porque tem criança que, às vezes, está com problema de... eh, vai pôr na boca, então, tem que ter orientação, essa faz parte da nossa educação.

13. Durante suas aulas considera que promove ou permite esse brincar? Por quê? Caso não, se pudesse o faria?

F1 – Assim, oh..., do jeito que estão nas fotos não, mas se eu for vê, eh, o que a criança... o que eles fazem sem a gente pedir pra fazer... está assim no pátio, na quadra, às vezes, eles correm, não adianta a gente falar que não, eh..., às vezes, se penduram em algum brinquedo, mas peço para parar. Eu deixo eles pularem amarelinha, pular com um pé só, não sei, nessas eles podem machucar também sem querer né? Aí se for assim eu deixo um pouco ((silêncio)).

F1 – ah..., no pátio e na quadra, ahh na fila também eles brincam de lutinha, se jogam no chão, fico com medo de se machucar, aí a mãe cai matando, já viu né? Mas assim, eles acabam fazendo algumas coisas que podem ser perigoso, né, mas eu assim, não permito não.

F2 – Então, eu gosto muito da questão da criança está explorando esse tipo de ambiente, que é o ambiente externo, vê a natureza, embora, eu não proporcionei muito isso. Então, acho que nisso a criança acaba, eh... ((silêncio)) desenvolvendo um pouco mais, principalmente, a questão do corporal deles ((silêncio)).

F2 – Algumas eu acho que permitiria, vamos lá, aquele parque que você mostrou com areia, acho que ali, era o ideal para as crianças porque ali você deixaria melhor porque é areia, as crianças brincam mais, eu acho que não tem tanto risco.

P1 – Se fosse no chão da quadra por exemplo?

F3 – Eu acho que o chão da quadra é pior do que a areia, igual está lá na foto.

P1 – Você já comentou que já fez algumas dessas... ((interrupção))

F3 – Todas, martelo, tudo, só que assim, sempre com um adulto por perto, geralmente a gente quer imitar o adulto, então se tem martelo, prego, quando eu fiz a minha casinha, a gente fazia casinha di, na árvore, fui eu e meu irmão que fizemos ((inaudível)) a criança está com martelo, tem que construir alguma coisa aí, curiosidade e criança mesmo.

P1 – Você consegue lembrar da sensação que você sentiu quando era criança, sei lá, ao subir em árvore? Você tem alguma lembrança de como você se sentia... ((interrupção))

F3- Sensação de liberdade, de liberdade de você subir na árvore, de você subir ... como eu vivi essa criança que estava com martelo, prego para construir a casa, liberdade, o pai e a mãe ali perto olhando.

P1 – Mas e se não fosse em casa fosse na escola? Seria a mesma coisa?

F3 - Se estivesse dentro do projeto do professor, com o professor ali orientando, ok. Mas vamos supor, tem esse material que é de adulto na escola, ih, e não está dentro do projeto e a criança vai mexer ela pode se machucar e isso é muita responsabilidade, então a gente tem que orientar sempre. Professora é para isso, é para ensinar, orientar, pra brincar junto ((inaudível)) está ali, parceiro, junto e tudo o mais para evitar o risco. Deus me livre de o pai me entregar a criança inteira e entregar... e ter que ir para o hospital, alguma coisa, que é um risco que nós corremos, infelizmente, porque pode acontecer, pode tropeçar, está bem assim, sendo orientada, sendo... como eu posso dizer pra você, está ali com a professora do lado e ela tropeça, bate e quebra o dente ou quebra o braço é triste pra nós, acho muito triste isso.

14. Quando criança já praticou alguma forma de brincadeira que considera arriscada? Comente quais foram e como se sentiu ao fazer essas práticas.
F1 – Ah... claro, eu morava em rua sem saída, tinha um bando de criança, brincávamos nas férias e os fins de semana, nossa, era muito legal. Eh, tinha um morro perto da onde morava, escorregávamos nele com papelão. Com certeza, já, mas era na rua, eh..., na escola não podia ((risos)).
F2 – Eu, eu era chonga, nossa eu era a criança que minha mãe botava ali e ali eu ficava nem respirar, respirava, minha mãe tinha que me dar água, eu era muito tímida, eu tinha muito medo, e eu não era de falar, então, eu tinha medo, timidez, tudo. Eu não falava nada para a minha mãe, eu tinha; eu vivia com febre totalmente o oposto da minha filha. Graças a Deus que ela não é assim. Eu nunca fui uma criança de me arriscar muito, eu comecei a me arriscar na adolescência, mas de criança não brincava, não me enturmava, acho que eu já tive até algum déficit ((risos)) nessa época, não existia ((interrupção)) eh, acho que é a percepção de cada um.
F3 – Não vou dizer que todas, mas tem criança que já percebi, tem criança que não consegui perceber o perigo, tem criança que não sabe. Até nós adultos não sabemos, acha que vai pular, vamos supor, vai pular um, uma valeta vai... na praia assim, você acha que vai conseguir e mediu errado não consegue, cai de cara ((risos)). Então assim, a criança mais ainda, né? Tem criança que consegue, tem. Mas existe o risco de... ((ruído)) correr e acabar se machucando, sempre tem.

15. Na sua opinião, haveria influência do risco no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças? Quais?
F1 – Eh... não sei ((silêncio)) acho que não, não sei mesmo. Dá para desenvolver sem risco, já pensou ter que perder um dedo para saber que não pode pular.
F3 – A vida é um risco, a vida é um risco, a vida é um desenvolvimento o tempo todo. Então eu, me apego muito a Jesus Cristo e Nossa Senhora porque eu morro de medo de..., porque não são meus filhos, são alunos, eu sou para pra isso, então eu quero entrega-los melhor do que o pai e a mãe me entregou. Então, não sei se eu respondi ((riso)) sai da pergunta pra você.
F3 – Você fala assim, existe risco no desenvolvimento da aprendizagem? O tempo todo, a vida é um risco, porque, às vezes, a gente fala assim: - Colocou em risco lá, a criança subiu num...; professor está lá pra brincar de pular com alguns obstáculos, não sei o que lá..., mas a vida é um risco, não aconteceu nada com aquilo que pareceu que eh, é um risco de se machucar. Ele pode pular, obstáculo pode pular e quebrar um braço aí a criança vai ali tropeça e bate a cabeça do nada, então a vida é um risco. Eu acredito muito nos anjinhos da guarda porque é um risco muito grande mesmo. Vamos supor, não está fazendo nada, pediu para ir ao banheiro, daqui até o banheiro tropeçou, colocou a mão... como é num... na tomada, colocou um pauzinho ((interrupção)).
P1 – Você está diferenciando o risco de uma atividade que você calculou... ((sobreposição de vozes))
F3 – Isso, de uma atividade que é o cotidiano, um incidente que acontece, né?
P1 – Mas pode haver algum desenvolvimento ((sobreposição de vozes))
F3 – Sim, daqui até, vamos supor, quando eles entram bem novinhos na escola, agora eles já estão no final, três anos e meio, daqui até o banheiro..., tem que criança que não dá para você deixar isso, é perigoso ele pode ver uma tomada, eh..., pode acontecer um acidente, então você tem que ficar vigiando.
F3 – Às vezes, a gente faz um projeto que parece perigo, por exemplo, salto... subir em árvore, eh..., plantar uma semente está dentro do meu projeto, tem um risco lá de ter um fungo que a criança tem predisposição para pegar.
P1 – Dentro do molde de projetos, pode ser uma coisa benéfica?
F3 – Pra mim, é ((sobreposição de vozes)) para o desenvolvimento dela, mas a mãe não vai entender assim, pra mãe ela pegou um fungo... se bem que pode usar luva. Mas pra brincar de areia eles não usam e pode pegar um fungo lá e faz parte do desenvolvimento também. Aí é a vida, a vida é um risco, vai no médico tratar, é alérgico a alguma coisa vai tratar ou brincar de areia com luva, né? ((riso))