

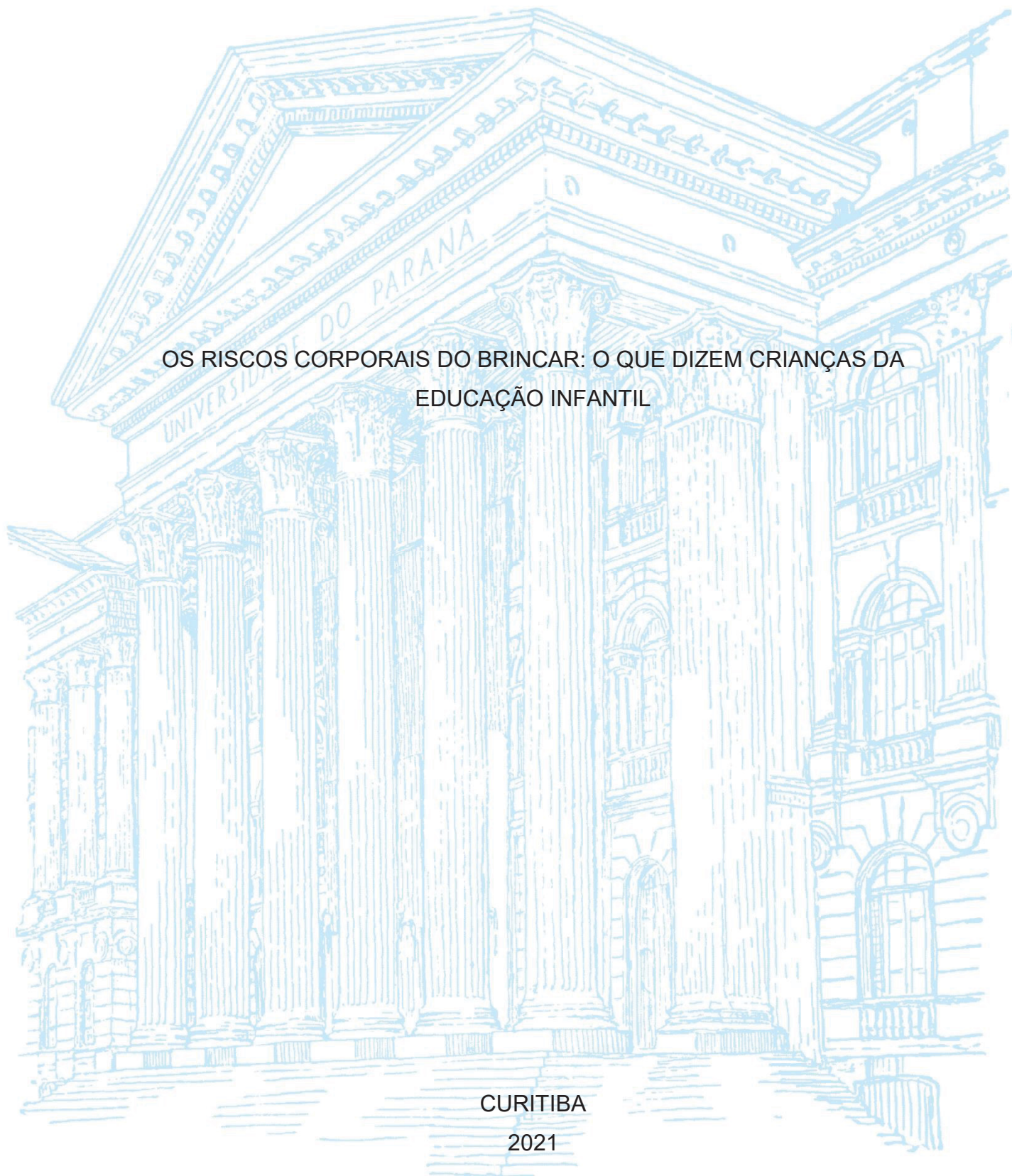
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EMANUELLE SARTORI DOS SANTOS

OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2021



EMANUELLE SARTORI DOS SANTOS

OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Relatório Final de Dissertação apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marynelma Camargo
Garanhani

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Santos, Emanuelle Sartori dos.

Os riscos corporais do brincar : o que dizem crianças da Educação Infantil / Emanuelle Sartori dos Santos. – Curitiba, 2021.
121 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prfª Drª Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação infantil. 2. Educação pré-escolar - Jogos. 3. Brincadeiras infantis. 4. Crianças – Recreação. 5. Exercícios físicos para crianças. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **EMANUELLE SARTORI DOS SANTOS** intitulada: **Os riscos corporais do brincar: o que dizem crianças da Educação Infantil**, sob orientação da Profa. Dra. **MARYNELMA CAMARGO GARANHANI**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

17/06/2021 23:07:31.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/06/2021 21:48:43.0

CLEOMAR FERREIRA GOMES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica

16/06/2021 23:25:39.0

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 96844

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 96844

AGRADECIMENTOS

“Tu, ó Senhor Deus, és tudo o que tenho. O meu futuro está nas tuas mãos; tu diriges a minha vida. Como são boas as bençãos que me dás! Como são maravilhosas!”
Salmos 16: 5-6

Inicio agradecendo a Deus pela oportunidade que me deste de concluir essa etapa de minha formação. Em meio ao caos de uma pandemia, o Senhor guardou a mim e a minha família em todas as áreas das nossas vidas. Agradeço a Ele por ter me dado força e disposição para a escrita, sem Ele nada poderia ter feito pois, Ele foi minha grande inspiração e para Ele dou toda a honra e gratidão. Que essa vitória seja dada ao meu Deus.

Agradeço a minha família pelo constante apoio, por estarem sempre comigo, por me ajudarem a manter minha rotina de estudos e escrita, por me incentivarem a ir além e por acreditarem que eu seria capaz.

Aos meus pais Antonio e Daniele e aos meus avós Darci e Glória, meus eternos agradecimentos por terem sempre investido na minha formação e me colocarem em suas orações.

Aos meus irmãos Geovanna e Luiz Fernando e aos meus primos, Rafaela e Henrique pelas ideias, falas e experiências que acompanho e acompanhei desde que eram crianças pequenas.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani que, desde a graduação despertou em mim o interesse pelos estudos das crianças e me ajudou nessa caminhada, sendo uma referência extremamente significativa em minha formação.

Às Professoras Angela Coutinho e Letícia Godoy e ao Professor Cleomar Gomes pelas contribuições dadas ao meu estudo, dedicação de tempo à leitura desse trabalho e aceite de me ajudar nessa caminhada.

Ressalto a importância do auxílio que recebi como bolsista de mestrado pela CAPES, pelo suporte financeiro para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Aos meus colegas de Grupo de Estudo EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR meus sinceros agradecimentos pelas diversas discussões, textos compartilhados, ideias debatidas. Agradeço em especial a Aline Lunardon pelo companheirismo e troca de aflições durante a caminhada de mestrado, a Michaela Camargo que, desde a graduação tem iluminado meu caminho, respondido minhas inúmeras dúvidas e sempre ter feito o possível para me ajudar. A Déborah Helenise Lemes de Paula por

ser essa pesquisadora de tantos devaneios sempre ajudando com ideias e leituras. Obrigada por fazerem essa trajetória mais leve.

Agradeço à Equipe Parlanda por terem me recebido, em especial a Daniele Vieira e às diretoras Sonia Sillas e Ivanir Dedeczek por permitirem a pesquisa nessa instituição.

Agradeço a cada criança, cada momento que pude ter, observando e escutando o que tinham a dizer e ensinar. Obrigada por nos mostrarem tantas coisas.

Agradeço a tantas pessoas que passaram por minha vida nesse processo, aos amigos, aos críticos, aos que me incentivaram ou não. Agradeço, pois com cada um pude aprender e refletir.

Obrigada àqueles que decidiram me ouvir quando falava de minhas angústias referentes a minha pesquisa, as minhas ideias e meus comentários em relação ao que lia. Muitas vezes precisei somente falar para alguém a fim de organizar as minhas ideias. Obrigada àqueles que simplesmente estavam presentes para escutar, mesmo que não tivessem o que responder ou comentar. Muito Obrigada!!!

Com o coração grato escrevo essas palavras, certa de que “...até aqui o Senhor Deus nos ajudou.” I Samuel 7:12b

Viver é o risco que risca a vida que você não arrisca. Minha vó dizia coloca o
medo debaixo do braço e siga.

MARCELA TAÍS

RESUMO

O presente estudo trata de uma investigação interpretativa, realizada com 12 crianças de 4-5 anos em uma escola particular de criança pequena, localizada no município de Curitiba/PR. A pesquisa foi construída a partir da seguinte pergunta: como as crianças de 4 e 5 anos compreendem os riscos corporais nas situações de brincadeira? E os referenciais teóricos são autores da sociologia da infância como Corsaro e Sarmento e, para a perspectiva sobre o risco: Le Breton, Bernstein e Sandseter. Devido às especificidades das pesquisas com crianças, faz-se uso dos seguintes procedimentos/instrumentos para a produção de dados: a roda de conversa com disparadores de imagens de brincadeiras consideradas arriscadas, trechos de filmes infantis, arquivos da professora das crianças participantes da pesquisa e visita monitorada no quintal da escola. A análise por triangulação foi utilizada e os dados foram organizados em três categorias temáticas, sendo elas: Tipos de Risco, A Criança Diante do Risco e Quando a Criança se Arrisca. Como conclusões, o risco foi compreendido como um componente do brincar e elemento presente nos espaços externos. Já o espaço externo foi reconhecido como mobilizador do brincar arriscado e as brincadeiras arriscadas como componente da cultura lúdica infantil. As relações com o adulto e/ou com os pares como necessárias nas experiências com o brincar arriscado e a conversa como promotora da tomada de consciência frente ao risco, onde, o corpo criança em movimento pôde ser entendido como brinquedo nas brincadeiras arriscadas.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Risco ao brincar. Movimento. Brincadeiras Arriscadas.

ABSTRACT

The present study deals with an interpretative research, carried out with 12 children aged 4-5 years in a private school for young children, located in the municipality of Curitiba/PR. The research was built from the following question: how do 4 and 5 year old children understand body risks in play situations? And the theoretical references are authors of the sociology of childhood as Corsaro and Sarmiento and, for the perspective on risk: Le Breton, Bernstein and Sandseter. Due to the specificities of the research with children, the following procedures/instruments were used for data production: a conversation circle with triggers for images of games considered risky, excerpts from children's movies, files from the teacher of the children participating in the research, and a monitored visit to the school yard. Triangulation analysis was used and the data were organized into three thematic categories, these being: Types of Risk, The Child Facing Risk, and When the Child Risks. As conclusions, risk was understood as a component of play and an element present in the external spaces. The outdoor space was recognized as a mobilizer of risky play, and risky play as a component of children's play culture. Relationships with adults and/or peers were seen as necessary in the experiences of risky play, and conversation as a promoter of awareness of risk, where the child's body in movement could be understood as a toy in risky play.

Keywords: Research with children. Risk Play. Movement. Risky Play.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DAS BUSCAS PARA A PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
QUADRO 2 – RELAÇÃO DE ESCOLHA DE NOMES DAS CRIANÇAS PARA A PESQUISA OS RISCO CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	67
QUADRO 3 – ETAPAS DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	70

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - ESPAÇO EXTERNO DO CONTEXTO DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
IMAGEM 2 – ELEMENTOS DO ESPAÇO EXTERNO DO CONTEXTO DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – ETAPAS PROCESSUAIS INTERPRETATIVA.....	85
FIGURA 2: OS RABISCOS PARA AS CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	110

LISTA DE *LAYOUT*

<i>LAYOUT</i> 1 - FIGURAS E CATEGORIAS UTILIZADAS PARA A PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
<i>LAYOUT</i> 2: - INSTRUMENTO METODOLÓGICO (FILME VALENTE) DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
<i>LAYOUT</i> 3 - INSTRUMENTO METODOLÓGICO (FILME MOGLI, O MENINO LOBO) DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISADORA: O RISCO COMO UMA EXPERIÊNCIA DA VIDA	16
1.1 SER CRIANÇA: AS EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA	23
1.2 RISCO NA ESCOLA DA CRIANÇA: UM CONCEITO A SER ESTUDADO.....	29
CAPÍTULO 2- O RISCO QUE RISCA A VIDA.....	37
2.1 O CONCEITO DE RISCO, CONDUTAS DE RISCO E TOMADA DE DECISÃO	37
2.2 AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS NO RISCO: ENTRE O PERIGO, O MEDO, A CONFIANÇA E A PRUDÊNCIA	42
2.3 O RISCO COMO COMPONENTE DO BRINCAR DA CRIANÇA	50
CAPÍTULO 3 - RISCOS E RABISCOS: A COMPOSIÇÃO DO CURSO DA PESQUISA.....	55
3.1 DA DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA AO ENCONTRO COM O CONTEXTO	55
3.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	63
3.3 AS CRIANÇAS COLABORADORAS DO ESTUDO	66
3.4 AS ETAPAS DA PESQUISA	68
3.4.1 Etapa 1	68
3.4.2 Etapa 2	71
3.4.3 Etapa 3	74
3.4.4 Etapa 4	80
3.4.5 Etapa 5	81
3.5 DEPOIS DE TUDO.....	82
CAPÍTULO 4 – OLHA O QUE EU ACHEI! AS DESCOBERTAS DA INVESTIGAÇÃO	84
4.1 A TRIANGULAÇÃO COMO MÉTODO DE ANÁLISE.....	84
4.2 “É PERIGOSO PULAR DO ESCORREGA”: TIPOS DE RISCO NAS BRINCADEIRAS	87
4.3 “ A GENTE TAVA SE DIVERTINDO TANTO QUE NEM NOTOU QUE ERA ARRISCADO” A CRIANÇA DIANTE DO RISCO DAS BRINCADEIRAS	95
4.4 “ A GENTE NÃO FEZ ISSO SOZINHO” QUANDO A CRIANÇA SE ARRISCA NAS BRINCADEIRAS	103
CAPÍTULO 5 - RABISCOS PARA CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO: UM RISCO NECESSÁRIO.....	109
REFERÊNCIAS.....	116

CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISADORA: O RISCO COMO UMA EXPERIÊNCIA DA VIDA

*Dónde está el niño que yo fui,
Sigue adentro de mí o se fue?*
Pablo Neruda¹

Pensar em quem eu fui, conforme a epígrafe me mobiliza... quem sou agora, quem serei daqui a alguns dias, faz-me perceber o quanto somos seres resilientes, que se modificam, transformam-se e são transformados mediante as distintas experiências vividas diariamente, bem como o quanto somos apenas instantes.

Ao pensar na criança que eu fui, é que pude chegar ao lugar onde estou, mas antes de chegar a falar desse lugar, relembro um pouco dessa trajetória. Fui filha única até os 10 anos, primeira neta, poucos primos, poucos vizinhos, uma infância sem tantas relações com meus pares. Vivi até os 8 anos em uma chácara, repleta de árvores, parquinho e espaço em abundância, porém não foi uma infância na qual eu, enquanto criança, arriscava-me corporalmente na exploração desse espaço. Usufruí pouco de todas essas possibilidades, talvez pelo medo do desconhecido, pela insegurança ou pela falta de companhia.

Neste cenário, estabeleço um paralelo com a história de Arlo, do filme *O Bom Dinossauro*² e sempre que oportuno estabelecerei uma analogia com os caminhos percorridos por Arlo, no decorrer desse estudo.

Arlo é um dinossauro medroso, que vivia em uma fazenda com sua família e que lutava diariamente contra o medo que o roubava de viver determinadas experiências. Por mais que pudesse aventurar-se junto a seus irmãos, omitia-se frente ao desconhecido. Ao olhar para trás, na história da minha vida, percebo que poderia ter tido mais experiências, explorado mais, me permitido mais, porém não falo de minha infância com recordações tristes, pelo contrário, trago na memória as brincadeiras na minha casa de boneca, construída por meu avô, uma casa grande, com móveis, luz elétrica, onde muitas histórias ali, aconteceram.

Sempre fui uma criança tímida, quieta e muito observadora. Meus pais contam que algumas professoras os chamavam na escola para falar sobre essas minhas

¹ Poeta chileno, trecho de *O libro de las Preguntas*, 1974.

² Filme produzido pela Walt Disney Studios, dirigido por Peter Sohn e lançado no Brasil em 2016.

características e me apresentavam como uma criança que tinha dificuldades em socializar com as demais. Hoje, vejo que minha falta de exposição frente às relações sociais e aos desafios corporais me impediram de viver algumas experiências singulares desta fase.

Porém, apesar da timidez e do medo de arriscar, quando a dança entrou na minha vida, veio como uma experiência corporal que me mobilizou a expor-me. Na igreja, comecei a me envolver com essa prática que me encantou e que durante as apresentações me fazia sentir confortável em estar frente às pessoas. E essa foi uma experiência tão significativa que contribuiu com a minha opção em ser professora de Educação Física.

Hoje, reconhecer o quanto as experiências que passam pelo corpo atribuem significados à vida das pessoas, é o que me motiva a continuar. Perceber quantas vezes eu deixei de me expor, de viver experiências é o que me influencia a incentivar à exposição e a correr riscos.

Porém, na minha trajetória, antes de decidir pela formação em Educação Física, passei pela experiência do Ensino Médio técnico em Paisagismo. Foi uma época da qual me recordo com ótimas lembranças, onde pude experienciar diferentes conhecimentos, os quais perpassaram o meu corpo. Experiências estas que saíram das quatro paredes da sala de aula e ganharam significado. Foram para além da teoria e me fizeram sentido.

Ao tratar do curso Técnico em Paisagismo, as aulas práticas foram marcantes, as experiências na estufa foram memoráveis, as diferentes flores semeadas; o feitiço do minhocário³; e não posso deixar de mencionar as aulas sobre mecanização, onde tive a oportunidade de dirigir um trator, fato este que relembramos sempre entre os amigos. Eu me expus a estas experiências e elas me passaram e me afetaram, conforme os dizeres de Larrosa (2002):

Do ponto de vista da experiência o importante, não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. (LARROSA, 2002, p. 25 – grifos do autor).

³ Sistema fechado onde as minhocas transformam resíduos orgânicos em húmus.

A exposição a estas experiências marcou a minha passagem por essa formação, hoje percebo que eu vivi o curso intensamente. Por mais que não tenha seguido esse caminho profissional, percebo o significado da experiência na minha formação.

No ano de 2014, dei adeus às plantas e optei por cursar a Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Escolha que defini, mediante as inúmeras experiências que me moldaram e modificaram sempre que me permiti vivê-las. Foi uma formação onde teria que me expor diariamente a diferentes experiências corporais, algumas tendo mais facilidade e outras vindo como um desafio a ser enfrentado.

A exposição sempre se fez presente. O êxito no movimento ou a precariedade em sua execução estavam, constantemente, em evidência e, mesmo visando acertar, o risco de errar sempre foi eminente durante cada aula prática.

No segundo ano cursando a Licenciatura em Educação Física, tive a experiência de iniciar a docência como professora de Educação Física, para turmas de crianças de 3 a 11 anos, e ali começou meu contato prático com a Educação Física Escolar. O começo foi desesperador, pensei que não conseguiria dar aulas, eram tantos desafios a serem superados a cada 50 minutos e muitas aulas não funcionavam conforme o meu planejamento.

No entanto, os dias foram passando, os conhecimentos na Universidade contribuindo para a minha organização e reflexão enquanto professora. Estar naquela escola fazia com que eu estabelecesse relações entre a professora que eu estava sendo naquele momento, as experiências corporais que eu tive até então e como eu me colocava enquanto estudante frente às aulas práticas na graduação.

A escola que me proporcionou a experiência de dar aulas, enquanto ainda eu era acadêmica, foi a mesma instituição que me formou até a então 8ª série do Ensino Fundamental⁴, uma escola tradicional onde o movimento do corpo sempre foi controlado. E eu ali, uma professora de Educação Física, vivendo na Universidade experiências corporais que nunca havia vivido nas aulas de Educação Física daquela escola, durante minha infância e adolescência. Sempre pensando em como poderia proporcionar para aquelas crianças, meus atuais alunos, as experiências corporais

⁴ O que corresponde ao atual 9º ano do Ensino Fundamental.

que eu só fui ter na Universidade.

No entanto, percebi que quando estamos expostos e optamos por correr certos riscos, quando nos abrimos às experiências e nos sujeitamos a viver o novo, estamos vulneráveis. Uma das primeiras cenas do filme *O Bom Dinossauro* mostra o nascimento de Arlo e seus irmãos e, como dinossauros que nascem de ovos, tiveram que romper a casca para iniciar uma vida nova, fora da proteção que o ovo lhes proporcionava.

Com o fim do período de vida envoltos pela casca, abriram-se infinitas possibilidades. Arlo sai do ovo com um olhar de insegurança, mirando seus pais que o incentivavam, sai devagar, passo a passo, afinal tudo era novo, inesperado e cheio de surpresa, assim como cada aula de Educação Física que eu ministrei.

Lembro-me de uma aula em que as crianças brincavam de pega-pega⁵, quando uma delas caiu com o corpo sobre o próprio braço, fui rapidamente ver o que havia acontecido e quando olho para aquele membro, percebo que ele estava quebrado. A experiência naquela brincadeira resultou, naquele caso, em um braço quebrado, o que me fez pensar que da mesma maneira que aquela experiência corporal de brincar de pega-pega era divertida, poderia ter riscos, da mesma maneira que Arlo, quando saiu de seu ovo, abriu-se às experiências divertidas, mas também às arriscadas.

Mediante essas inquietações e questionamentos, tive a oportunidade de deixar a escola, onde trabalhava e, em 2019, ingressar como bolsista no Mestrado em Educação da UFPR, para estudar os riscos corporais que envolvem o brincar. Afinal, as experiências que envolvem o brincar na infância marcam toda uma vida, porém são estas carregadas de riscos, naturalmente oriundos da exposição ao novo.

Dessa maneira, como Arlo que buscava fazer algo significativo em sua vida, a ponto de ser permitido imprimir a marca de sua pata em uma das pedras do silo, construído na fazenda da família, busquei construir esse estudo. Mas, para conseguir a marca, o pai de Arlo disse: *Vocês têm que merecer sua marca fazendo algo importante* e na busca em construir algo significativo é que sigo na construção da **minha marca**.

⁵ Brincadeira tradicional, podendo ter variação no nome, conforme a região em que as crianças vivem.

Para isto, mobilizei-me a conhecer o já elaborado na literatura sobre o risco em relação às práticas corporais de movimento⁶ da criança, e um mapeamento de estudos realizei. Nesta tarefa delimito a busca por estudos em dissertações e teses encontradas no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por ser um sistema de busca bibliográfica que institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de mestrado e doutorado reconhecidos. A palavra **risco** foi utilizada para o mapeamento inicial, sendo encontrados 62.771 resultados.

Ao entender que o risco envolve diferentes áreas de estudo, tantas irrelevantes para a pesquisa atual, optei para o refinamento pela área de conhecimento. Na categoria **Área de Conhecimento** foram utilizadas as palavras **Educação Física**, onde 826 resultados foram encontrados, dos anos 1989 a 2018, sendo 643 dissertações e 169 teses. Destes, a partir da leitura dos títulos, que segundo Ferreira (2002, p. 261) “anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo”, foram encontrados 26 trabalhos que abordavam o risco nas práticas corporais de movimento.

A leitura de resumos dos 26 trabalhos foi realizada, pois os resumos divulgam com mais abrangência os trabalhos produzidos (FERREIRA, 2002) e 2 deles foram selecionados por abordarem o risco em relação às práticas corporais de movimento da criança.

Um desses estudos foi o de Uchoga (2012) em que analisou meninos e meninas nas aulas de Educação Física e constatou uma noção entre os sujeitos da pesquisa de uma certeza sobre uma maior capacidade dos meninos nas atividades corporais⁷, independente do conteúdo trabalhado. Como se o fato de ser menino estivesse diretamente relacionado às maiores habilidades⁸ motoras.

A autora afirma que a partir desse discurso foi possível observar uma legitimidade maior para os meninos que se sentiam mais confiantes em se arriscar

⁶ A partir de Valter Bracht (2005) esse termo foi eleito por dentre as inúmeras práticas corporais que possam existir, opto pelas práticas corporais de movimento, estando “a movimentalidade e corporeidade ali presentes” (BRACHT, 2005, sp)

⁷ Termo mantido conforme utilizado por Uchoga (2012).

⁸ Segundo Garanhani e Nadolny (2015) habilidades motoras são movimentos de locomoção, de equilíbrio e de manipulação de objetos, sendo as habilidades, condições socioculturais que adquirimos através de aprendizagens.

corporalmente quando comparados às meninas, as quais apresentavam uma falta de confiança em si mesmas e em suas habilidades.

Outro estudo, de Duarte (2008), investigou sobre a manifestação do medo em crianças ginastas (categoria pré-infantil), considerando que o medo pode gerar, como consequência, a diminuição da autoestima, o desconforto ou a vergonha diante dos colegas, o comprometimento da integridade física, a dificuldade no aprendizado de novos exercícios e até o abandono, em casos extremos, da prática corporal⁹. Sendo as principais situações causadoras do medo, nestas ginastas, o de lesão, o de errar, o do desconhecido e o do próprio técnico.

Com a finalidade de descobrir como a área de Educação aborda o risco em seus trabalhos, por se tratar de uma área de baliza entre os estudos que envolvem a criança, o refinamento na **Área de Conhecimento** foi realizado em um segundo momento usando a palavra **Educação** e mantendo a palavra **risco** como palavra instituída para a busca.

Foram, então, encontrados 713 resultados, dos anos 1987 a 2018, destes, 507 dissertações e 183 teses. Após a leitura dos títulos foram selecionadas 2 dissertações e 1 tese, as quais apresentavam títulos possíveis de trabalhos que abordavam o risco nas práticas corporais de movimento da criança. Porém, desses 3 trabalhos, após a leitura dos resumos, foi constatado que nenhum condizia com a proposta que envolve o risco e o movimento da criança que pretendo abordar neste estudo.

Eram trabalhos que abordavam o risco em perspectivas filosóficas, ambientais e riscos em relação ao ambiente escolar, mas de uma maneira que analisava a percepção das emoções em relação ao rendimento escolar das crianças; as expectativas depositadas na escola e nos estudos.

A busca pelo tema **risco** na **Área de Conhecimento de Psicologia do Ensino e da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento Humano** trouxe 35 resultados. Por ser uma possível área de baliza entre os estudos, a busca e análise dos títulos foi realizada. Destes, foram encontrados 18 teses e 17 dissertações dos anos de 1995 a 2018. No entanto, nenhum trabalho se encaixou na temática de busca.

Ainda pensando em abranger a maior rede de possibilidades na procura por trabalhos na temática, o termo **risco físico** foi inserido e resultou em 34 resultados,

⁹ Termo mantido conforme utilizado por Duarte (2008).

sendo 21 dissertações e 8 teses. Destes foram selecionados, a partir do título, 1 tese e 1 dissertação. E, com a posterior leitura do resumo, foram excluídas por não tratarem de riscos nas práticas corporais de movimento da criança. Vale ressaltar que o período mencionado nas buscas foi o intervalo em que apareceram pesquisas, não havendo exclusão ou definição de um período específico.

Combinações de palavras entre aspas também foram realizadas, sendo elas **“Risco no Brincar”**¹⁰, **“Brincar de Risco”**, **“Risco e Criança”** sem nenhum refinamento e nenhum resultado foi encontrado. A busca usando a combinação **“Risco nas Creches”**, sem nenhum refinamento, apresentou 1 Tese, a qual foi descartada por tratar sobre as avaliações das habilidades em matemática das crianças. O termo **“Risco na Infância”** apresentou 11 estudos, sendo que nenhum deles respondia ao objetivo da busca.

O Quadro 1 mostra a sistematização dos achados:

QUADRO 1: SISTEMATIZAÇÃO DAS BUSCAS PARA A PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PALAVRAS DE BUSCA	REFINAMENTO POR ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE ESTUDOS ENCONTRADOS	ANÁLISE PELOS TÍTULOS	ANÁLISE PELOS RESUMOS
risco	-	62.771	-	-
risco	Educação Física	828	26	2
risco	Educação	713	3	0
risco	Psicologia do Ensino da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento Humano	35	0	0
Risco Físico	-	34	2	0
“Risco e Criança”	-	0	0	0
“Risco nas Creches”	-	1	0	0
“Risco na Infância”	-	11	0	0
“Risco no Brincar”	-	0	0	0
“Brincar de Risco”	-	0	0	0

FONTE: A autora (2021).

Conforme nos mostra o Quadro 1, existe uma escassez de pesquisas que analisam os riscos que envolvem as práticas corporais de movimento da criança.

¹⁰ Os termos destacados em negrito se encontram entre aspas, pois foram usados dessa maneira na busca.

Diante disso é que esse estudo foi organizado com o título **Riscos corporais do brincar: análise do que dizem crianças da Educação Infantil**.

Assim, apresento esse relatório da pesquisa, que se organiza da seguinte forma:

- no Capítulo 1, intitulado **A Trajetória de uma pesquisadora: o risco como uma experiência da vida**, narro a minha trajetória e, na sequência, problematizo o tema da pesquisa e apresento o seu objetivo.

- no Capítulo 2, intitulado **O risco que risca a vida** apresento os referenciais teóricos para a pesquisa, a partir dos estudos de Bernstein, Le Breton, Sarmento e Corsaro.

- no Capítulo 3, intitulado **Riscos e rabiscos: a composição do curso da pesquisa** descrevo o caminho metodológico e os instrumentos/procedimentos utilizados para a pesquisa.

- no Capítulo 4, intitulado **Olha o que eu achei! As descobertas da investigação** mostro a análise dos dados produzidos.

- e por fim, no Capítulo 5, intitulado **Rabiscos para conclusões e considerações do estudo: um risco necessário...** apresento as considerações finais do estudo.

1.1 SER CRIANÇA: AS EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA

Em meio ao trabalho na plantação, surge um aviso: *Chegou a hora!* Mãe e pai dinossauros se reúnem em torno de três diferentes ovos, com grandes expectativas pelo que virá: três filhotes. De repente, o ovo da esquerda começa a se mexer, as primeiras ranhuras na casca aparecem, a expectativa aumenta e então surge uma cabecinha, o primeiro filhote chegou! Em disparada ele saiu, rápido, esperto.

Logo em seguida, o segundo ovo se movimenta, uma pata, duas patas, três patas, quatro patas e um filhote correndo somente com as patas fora da casca. Esse era travesso, forte. Mas ainda falta um ovo, o maior de todos. Começam os primeiros movimentos. *Esse será grande!* Diz o pai. Quebra-se o ovo e espere! Parece estar vazio. Não! Olhe com mais atenção! É pequeno, parece frágil, assustado, não quer sair do ovo, precisa de incentivo. O pai vira o ovo e ele sai descoordenado atrás de seus irmãos, tropeçando em suas próprias patas. Eis aí os três!

Por mais que o filme *O Bom Dinossauro* trate-se de animais, características

humanas são a eles empregadas. Essa descrição de cena nos remete a refletirmos sobre as diferenças entre os filhotes e o quanto essas diferenças se apresentam também nas crianças.

Uma pergunta que carrega profundas reflexões é: o que é ser criança? Talvez respostas imediatas sejam que ser criança é viver em um mundo de fantasia, é não ter preocupações, é só pensar em brincar. Mas, ao nos aprofundarmos nessa resposta, acabamos formando mais questionamentos, afinal, não existem várias maneiras de ser criança? Então, de qual criança estamos falando?

Na construção da sociedade moderna, segundo Schmidt (1997) a criança deixa de ser apenas responsabilidade de seus pais e passa a ser também responsabilidade do Estado, surgindo então o processo de escolarização, o qual colocou a família no papel de criação e cuidados, não mais como um lugar de aprendizagem sistematizada.

Nesse cenário, a escola associou-se, segundo Sarmiento (2004), à construção social da ideia de infância, que se define como categoria social de estatuto próprio, passando a criança, neste momento, a existir como objeto de afeto e de conhecimento para a sociedade (GARANHANI; MORO, 2000).

Logo, buscar entender a criança é ir ao encontro da infância, estando esta fase, “em contínuo processo de mudança, mas mantendo suas próprias características” (SARMENTO, 2004, p. 10). Essa fase é a única etapa da vida do homem, onde obrigatoriamente todos irão passar, pois os seres humanos são ou já foram crianças. No entanto, apesar de passarmos pela infância, nós a atravessamos de maneiras distintas, o que nos permite refletir sobre a pluralidade dessa etapa da vida e assumir a compreensão de que há infâncias e não infância.

As diferenças históricas, sociais e culturais são fatores preponderantes na distinção entre as infâncias. Nas conversas informais entre família, nota-se através dos relatos de experiências que a infância dos avós foi diferente da infância dos netos. As distintas formas de brincar, os artefatos tecnológicos, a mudança nas próprias habitações, são fatores que contribuem para as diferenças. Gill (2007) afirma que:

O crescimento de tráfego rodoviário e de estilos de vida dependentes de carro, aumento da jornada de trabalho dos pais, declínio na quantidade e na qualidade do espaço público e o crescimento das atividades de lazer em recinto fechado, isso tudo tem reforçado uma lógica da contenção¹¹ (GILL, 2007, p. 14, tradução minha).

Infâncias que eram vividas em espaços abertos, tendo a possibilidade de subir em árvores, brincar na rua, sair desacompanhadas de adultos para lugares próximos às próprias casas estão cada vez mais escassas. Temos, atualmente, infâncias pautadas em passar a maior parte do dia na escola, muitas não tendo espaços amplos para brincar, vivendo em apartamentos e completamente conectados às tecnologias. Segundo Francisco e Silva (2015, p. 278) “estamos inseridos em uma sociedade na qual os recursos tecnológicos se tornaram importantes elementos constitutivos da vida de adultos e também de muitas crianças”.

As diferenças entre as classes sociais configuram aspectos distintos nas infâncias. O acesso a aulas extracurriculares, a práticas esportivas, desigualdade ainda mais acentuada quando se trata do distanciamento de realidades marcadas pelo trabalho infantil. Infâncias carregadas de precariedade em sua condição, e ainda transpassadas pelo trabalho infantil, e dificuldades de frequentar instituições educacionais. Segundo Nascimento (2007, p. 27) “no Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas.”

A realidade vivida pelas crianças, durante a fase da infância, proporciona experiências e uma formação sobre diferentes ângulos. Porém, segundo Sarmiento (2005) mesmo tendo atores diferentes, vivendo infâncias específicas, a categoria infância é independente das crianças, pois a categoria sempre será **enchida** e **esvaziada**, mudando os sujeitos que a compõem. Analisando as inúmeras diferenças de infâncias dentro da categoria geral, encontramos características próprias dessa etapa.

Sarmiento (2004) afirma que há uma **universalidade** das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança, sendo que crianças em diversos contextos produzem cultura infantil, seguindo

¹¹ “The growth of road traffic and of car-dependent lifestyles, parents’ longer working hours, a decline in the quantity and quality of public space, and the growth of indoor leisure activities have all reinforced the logic of containment.” (GILL, 2007, p.14).

princípios que norteiam a infância.

Para exemplificar esses princípios, Sarmento (2004) compara com elementos da gramática, sendo: a semântica, a sintaxe e a morfologia seus componentes. O primeiro (a semântica) é caracterizado pela diferença de visão e significação existente entre a criança e o adulto; o segundo (a sintaxe) pela ausência de sequência de uma lógica formal, a maneira de organização do tempo para a criança pode ser diferente, ora ela faz papel de adulto e logo em seguida de um bebê, sem encontrar erros nessa maneira de articulação das ideias. E a terceira (a morfologia) aborda os instrumentos da cultura da infância, como os jogos, os brinquedos, os gestos, as festas de aniversário.

Sarmento (2004) também aponta quatro eixos estruturadores das culturas da infância, os quais se apresentam como características necessárias nas relações com a criança. São eles a interatividade, que consiste na importância das relações entre pares e partilhas de espaços, objetos e culturas. A fantasia do real, que consiste em ser capaz de viver diferentes tempos em um único momento, transpondo o real imediato e o reconstruindo de maneira criativa e inovadora.

A reiteração que seria o processo de repetição para melhor apropriação. Afinal, assistir a um filme mais de uma vez é algo necessário para a criança experimentar e vivenciar cada vez mais intensamente aquele momento. E, por fim, a ludicidade, a qual segundo o autor é um traço fundamental da cultura infantil, sendo o brincar uma condição de aprendizagem.

A partir dessas condições, pode-se ressaltar que o brincar “cruza diferentes tempos e lugares, sendo marcado ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança” (BORBA, 2007, p. 33). Segundo Spréa e Garanhani (2014, p. 725) ao “brincar a criança utiliza múltiplas referências, inclusive as que encontra imediatamente à sua volta, e as adapta a suas capacidades e aos seus interesses”.

Pelo fato de se encontrar dentro de um contexto histórico, social e cultural, que possui determinados valores, estruturas, costumes, regras, sendo estas já institucionalizadas e determinadas pelos sujeitos, a criança acaba levando essas influências para sua experiência de brincar e na imitação reproduz o contexto social no qual está inserida.

No entanto, não podemos limitar as crianças a meros imitadores e sujeitos passivos no processo de produção de cultura. Corsaro (2011, p. 31) afirma que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando

selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”.

Diante disso, Corsaro (2011) introduz o termo **reprodução interpretativa** que inclui a ideia de que as crianças colaboram na produção e modificação de cultura na sociedade em que estão inseridas, sendo sujeitos ativos nesse processo. Logo, incorporam a cultura do brincar vindo das relações sociais estabelecidas, mas também são capazes de criá-las e recriá-las baseadas na sua própria capacidade imaginativa.

Nesse cenário, o adulto não deve esperar que a criança brinque como ele brincou, ou que as experiências da infância da sociedade atual sejam similares a de anos atrás. Em uma sociedade que hoje se constitui diferente da sociedade de ontem, esperar que o brincar tenha se mantido sem alterações é menosprezar a capacidade da criança de reinventar suas experiências.

Segundo Borba (2007, p. 34, grifo do autor) “reduzimos a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, vendo-a como um ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o **outro** do adulto”. Consideramos ver a nossa infância na infância das crianças, esquecendo-nos da possibilidade que existe de ressignificação das experiências humanas.

O brincar é “um dos pilares da constituição de culturas da infância” (BORBA, 2007, p. 39). Segundo a mesma autora, o brincar supõem diferentes aprendizados, inclusive o aprendizado do próprio brincar, sendo o brincar aprendido desde cedo, a partir das relações que as crianças estabelecem com seus pares e com a cultura na qual estão inseridas.

Ao brincar, segundo Borba (2007), a criança aprende a se relacionar com o mundo, adquire-se uma comunicação específica que permite o estabelecimento do universo simbólico e ressignifica o real.

Quando falamos em brincar, falamos de um corpo que precisa estar envolvido nesse processo. Segundo Garanhani e Nadolny (2015, p. 273) “O corpo em movimento constitui-se como uma ferramenta que a criança utiliza para brincar e, conseqüentemente, conhecer, compreender e se apropriar de conhecimentos culturalmente construídos”.

Através do movimento, a criança pode experimentar as diferentes possibilidades corporais, descobrindo a si mesma, o outro, o espaço, desenvolvendo suas capacidades físicas através da aprendizagem de habilidades de movimento.

A criança precisa e sempre estará em busca do movimento para o seu pleno

desenvolvimento e apreensão do mundo que a cerca. E essa busca se dará em um corpo potente em sua constituição. As potências exploratórias das crianças se dão no corpo e pelo corpo e as aprendizagens são sempre uma ação ativa do sujeito que a aprende (BEBER, 2014a).

Nesse sentido Prado (2013) afirma:

A transgressão, a possibilidade de questionar o que existe e de instaurar uma nova ordem, por meio da cultura e das relações com a sociedade apreendida por suas contradições e vazios, que permitem o novo, o inusitado, a descoberta (PRADO, 2013, p. 143).

A descoberta vem a partir da possibilidade de questionamentos e das proposições que não se dão apenas por palavras faladas, mas também por movimentos do corpo. E a criança precisa dessa descoberta, do novo e da permissão de questionar e propor através do corpo para o seu pleno desenvolvimento e apropriação do mundo.

A escola, diante disso, precisa ser um ambiente de aprendizagem com espaços garantidos para as descobertas. No entanto, essa necessidade de experimentar o novo vem acoplada aos riscos inerentes a essas ações humanas, principalmente, quando as descobertas envolvem o corpo em movimento.

Para falarmos sobre a escola, torna-se necessário esclarecer a partir de Forneiro as definições de ambiente e espaço. Forneiro (1998, p. 232) define **ambiente** como “conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo”, ou seja, o ambiente é formado tanto pelos objetos, quanto pelas cores, texturas, sensações, emoções que cercam as crianças e adultos. Segundo a autora o ambiente pode evocar recordações, passar segurança ou inquietação.

Já o termo **espaço** “refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (FORNEIRO, 1998, p. 232). Logo, nessa pesquisa trataremos de espaço externo da escola, o espaço físico localizado fora e ao redor do espaço interno da escola, que consiste em sua construção principal, onde se encontram as salas de aula, refeitório, banheiros, etc. Considerando então, espaço externo aquele com áreas abertas e contato direto com a natureza.

Forneiro (1998) afirma que dependendo de como o espaço físico da sala de aula estiver organizado, este se constitui um ambiente de aprendizagem que acaba

condicionando as aprendizagens que são possíveis nesse espaço. Toda a escola é um ambiente de aprendizagem e essa dinâmica não se restringe apenas ao espaço da sala de aula, mas de todos os espaços que compõem a escola, inclusive o **espaço externo**. Ou seja, a maneira como é organizado o espaço externo e o ambiente escolar influenciam nas descobertas que as crianças farão e nas oportunidades de brincar que terão. Espaços que podem oferecer inúmeras oportunidades de movimentação ou serem dotados de muitas restrições, bem como ambientes que transmitem segurança ou contribuem para a falta de confiança em si mesmo.

Diante disso, enquanto pesquisadora, surge a questão para investigação: **como as crianças de 4 e 5 anos compreendem os riscos corporais nas situações de brincadeira?**

1.2 RISCO NA ESCOLA DA CRIANÇA: UM CONCEITO A SER ESTUDADO

Prontinho diz a mãe! Ela termina de encher com espigas de milho a cesta que Arlo segurava. *Posso fazer outra coisa, mamãe?* Diz Arlo inseguro. *Vamos lá!* diz a mãe e empurra Arlo com a cauda. Arlo segue, com medo, rumo ao galinheiro, ofegante, engole em seco, abre o portão. Entrou, ele está dentro do cercado das galinhas, então começa a espalhar as espigas.

De repente, um movimento no arbusto, *Quem está aí?* diz Arlo, escondendo-se atrás da cesta. Surge um pintinho precisando de ajuda. Arlo respira aliviado, vai ao encontro daquele animalzinho pequeno e tão fofinho. Porém, enquanto solta suas patinhas de algo que prendia o filhotinho, surge quem ele temia, a galinha amarela, parecia enorme, cacarejando... Arlo sai em disparada do galinheiro, correndo como se sua vida dependesse disso.

O galinheiro para Arlo era um ambiente de aprendizagem. Ele aprendia a ajudar, a enfrentar seus medos, a cuidar dos animais que pertenciam à família. Era como uma escola onde ele se inseria diariamente e desde cedo para viver algumas experiências ali proporcionadas.

Em relação à criança, a escola é um ambiente social onde ela está sendo inserida cada vez mais cedo e, segundo Elali (2003, p. 309), “atuando de modo não-verbal, por sua vez o meio físico tem impacto direto e simbólico sobre seus ocupantes,

facilitando e/ou inibindo comportamentos”. Logo, a escola é um ambiente formador e seu espaço físico influencia nesse processo.

Assim, dar maior atenção às características sociofísicas dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial (ELALI, 2003, p. 311).

O planejamento desses espaços externos torna-se essencial quando se alia a concepção de educação da instituição com o espaço, proporcionador de distintas experiências formativas. “A organização do ambiente da instituição de educação infantil nunca é neutra, mas reveladora da concepção pedagógica e dos princípios predominantes sobre educação, criança e processos de ensino e aprendizagem” (CRUZ; CRUZ, 2017, p. 72).

A forma como tudo é pensado e organizado nos espaços diz muito sobre como a criança é ali entendida. Nas concepções de educação italiana, o espaço é considerado um **terceiro educador** e, segundo Cruz e Cruz (2017, p. 73), a “qualidade do contexto no qual acontece a educação de crianças pequenas decorre da crença no direito da criança a um ambiente de qualidade”. Sendo esse ambiente seguro e potente, tanto nas possibilidades de relações ali estabelecidas, como nos elementos que o compõem.

Forneiro (1998) afirma que quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, a decoração, enfim, tudo apresenta o tipo das atividades que ali são realizadas, as relações e os interesses ali construídos. Logo, segundo essa autora “os elementos do espaço transformam-se assim, em componentes curriculares” (FORNEIRO, 1998, p. 238). Afinal, esses elementos influenciam o que acontece com as crianças e mostram como se organizam e vivem as experiências naquele ambiente.

Na perspectiva de desenvolvimento de Wallon, o meio é um fator integrante e, segundo Cruz e Cruz (2017, p. 76), para Wallon (1986, p. 170) a maneira pela qual o indivíduo pode satisfazer suas necessidades mais fundamentais depende do meio¹²,

¹² Segundo Cruz e Cruz (2017), a noção de meio para Wallon pode ser associada à ideia de ambiente, pois se refere ao conjunto de circunstâncias nas quais se desenvolvem as existências individuais, sendo elas circunstâncias físicas, humanas ou ideológicas que acontecem em um mesmo momento.

o que nos permite entender que a escola é um meio onde a criança se insere para satisfazer suas necessidades de desenvolvimento.

A partir disso, planejar esses espaços torna-se essencial na prática pedagógica. Segundo Elali (2003, p. 312), nos espaços externos “a existência de áreas livres espaçosas, partes ensolaradas, partes sombreadas, têm assumido cada vez maior importância na delimitação dos ambientes destinados à educação infantil”.

O Guia de Atividades do Mês Internacional do Pátio Escolar¹³ (INTERNATIONAL SCHOOL GROUNDS ALLIANCE, 2018, sp, tradução minha) afirma que “os pátios escolares¹⁴ são espaços públicos cada vez mais relevantes para o desenvolvimento saudável das crianças e para a experiência que estas têm com o mundo que as rodeia”¹⁵.

Este Guia apresenta atividades desenvolvidas em diferentes países onde se usa o espaço externo das escolas para trabalhar com a arte, a expressão dos sentimentos, a exploração de diferentes materiais naturais, atividades que proporcionam saúde e bem-estar e os jogos.

Na dinâmica de sugestões para a melhor organização dos espaços externos que o guia se propõem a oferecer, o risco aparece como um componente importante.

Um componente importante de um pátio escolar que funciona bem são as oportunidades que se oferece para assumir riscos. Estas oportunidades são fundamentais para promover uma boa saúde durante toda a vida. Os educadores são responsáveis por oferecer às crianças e jovens oportunidades para desenvolver competências como o senso comum, a resolução de problemas e a confiança. Deve-se encorajar quem planeja, projeta, administra, supervisiona e mantém os pátios escolares que levem em conta os benefícios deste tipo de risco. Os pátios da escola não devem ser extremamente seguros, mas só seguros quanto sejam necessários. (INTERNATIONAL SCHOOL GROUNDS ALLIANCE, 2018, p. 17, tradução minha).

Cabe reafirmar que quando falamos no risco, não falamos sobre a falta de segurança nesses ambientes. É indispensável o perfeito estado dos materiais, sendo

¹³ Guia desenvolvido pela International School Grounds Alliance (ISGA) que é uma rede internacional de organizações e profissionais que trabalham para melhorar a forma como os pátios escolares se desenham, são utilizados e gerenciados com o propósito de enriquecer a aprendizagem e o jogo das crianças.

¹⁴ Os pátios escolares são entendidos como os ambientes externos das escolas.

¹⁵ Original segundo International School Grounds Alliance (2018, sp) “ Los pátios escolares son espacios públicos cada vez más relevantes para el desarrollo saludable de los niños, niñas y jóvenes, y para la experiencia que estos tienen con el mundo que los rodea”

a manutenção desses ambientes inquestionável.

Segundo Sandseter (2009a), as questões que envolvem os riscos ao brincar e até onde esses riscos devem ser regulados e controlados são debates contínuos e necessários¹⁶. Sendo assim, cabe ao adulto lidar com o paradoxo de permitir que a criança explore e corra riscos, bem como proporcionar lugares seguros para a criança e adequados ao seu desenvolvimento e investigação.

Essa percepção acerca do cuidado nos remete a pensar não somente nas fragilidades do corpo, mas igualmente a pensá-lo na sua individualidade e diferença (BEBER, 2014a).

Reconhecer a necessidade de uma rede de proteção que envolve a vida humana, ou seja, o compartilhamento da vida social deveria nos inserir numa rede permanente de cuidado, com e para o outro e a manutenção da vida humana depende desta relação de cuidado (BEBER, 2014a, p. 8).

Logo, o corpo humano, seja ele o corpo infantil ou o corpo adulto, necessita ser cuidado. E cada etapa do desenvolvimento necessitará de cuidados específicos, respeitando os limites impostos pela própria constituição biológica. Segundo Beber (2014a), a partir das ideias de Wallon (2008), o corpo infantil está longe de ser formado ao nascer, no entanto, apresenta os instrumentos necessários para os processos interativos fundamentais à sobrevivência da criança. Sendo então, o brincar e os riscos constituintes dessa vida.

Em busca de leitura sobre os riscos envolvendo o brincar, alguns artigos foram encontrados através de pesquisas não sistematizadas realizadas em sites de busca, onde foi observada essa temática sendo investigada com mais ênfase fora do Brasil.

Sandseter (2009a), em seu estudo com crianças norueguesas afirma que há uma busca deliberada por brincadeiras arriscadas e que as crianças realizam várias estratégias para aumentar o nível de risco dessas brincadeiras, sendo aumentar a altura atingida ao brincar e a velocidade, os fatores mais comuns.

¹⁶ Original em Sandseter (2009a, p. 1) “the issue of children’s risky play and the extent such play should be regulated are ongoing and important debates”.

As crianças foram observadas aumentando o nível de velocidade em suas brincadeiras em situações em que estavam deslizando / trenó, balançando, correndo, andando de bicicleta, patinando e esquiando. Para aumentar a velocidade, as crianças procuravam as colinas mais longas e íngremes para andar de trenó no inverno, se empurravam colina abaixo ou escorregavam, jogavam areia ou água no escorregador e se empurravam no balanço, tudo na esperança de alcançar uma velocidade maior¹⁷ (SANDSETER, 2009a, p. 5, tradução minha).

Segundo a autora citada, quando as crianças se arriscaram na brincadeira, expressaram profunda concentração e intensa excitação, rindo e gritando até mesmo antes de iniciar a atividade. A recompensa imediata de tais brincadeiras para as crianças foi a emoção.

Na análise dos riscos ao brincar, Sandseter (2007), os classificam em 6 categorias¹⁸, a partir do seu estudo com crianças norueguesas, sendo: 1) brincadeiras que se relacionam com grandes alturas; 2) brincadeiras que envolvem o aumento de velocidade; 3) brincadeiras que envolvem o manuseio de ferramentas perigosas; 4) brincadeiras próximas a elementos perigosos; 5) brincadeiras de contato¹⁹; 6) brincadeiras em lugares onde as crianças podem se perder²⁰. Essa pesquisa observou e realizou entrevistas com as crianças e os adultos responsáveis por elas, naqueles locais.

Nesse mesmo estudo, concluiu-se que tanto escalar, quanto pular envolvem grandes alturas e perigo de lesões por quedas, sendo que as crianças e os adultos responsáveis por elas perceberam essas atividades como brincadeiras arriscadas, bem como atividades que envolvem aumento de velocidade foram percebidas por ambos como arriscadas.

Em relação a brincar com ferramentas perigosas²¹, como pregos, facas,

¹⁷Original: *"Children were observed heightening the level of speed in their play in situations when they were sliding/sledding, swinging, running, bicycling, skating and skiing. To heighten the speed, the children sought out the longest and steepest hills for sledding in the winter, pushed each other down the sledding hill or the slide, threw sand or water on the slide, and pushed each other on the swing, all in hopes of attaining a greater speed in the play"* (SANDSETER, 2009a, p. 5).

¹⁸ Os termos originais da pesquisa são: 1) *Play with great heights*, 2) *Play with high speed*, 3) *Play with harmful tools*, 4) *Play near dangerous elements*, 5) *Rough-and-tumble play*, and 6) *Play where the children can "disappear" / get lost*. (SANDSETER, 2007).

¹⁹ O termo na língua inglesa (*Rough-and-tumble play*) se refere a brincadeiras em que as crianças sobem uma sobre as outras, rolam e brincam de lutinha.

²⁰ Essa categoria se refere a espaços onde não há limites de cercas e as crianças podem explorar o território por conta própria. Uma das escolas que o artigo investigou tratava-se de uma escola na floresta, o que proporciona a exploração daquele ambiente e o aparecimento dessa categoria.

²¹ Segundo a autora, brincar com essas ferramentas é comum na Noruega e pode não ser tão comum em outros países.

machados, junto com a categoria de brincar perto de elementos perigosos, como lagos, fogueiras, lugares íngremes, ambos foram classificados como categorias arriscadas do ponto de vista do adulto, enquanto as crianças estavam mais dispostas a sentir que isso era apenas uma atividade emocionante.

Nas brincadeiras de contato, estavam incluídas as brincadeiras de contato corporal entre as crianças, como as de lutas sem e de lutas com paus ou gravetos. Nessa categoria, as crianças as perceberam como arriscadas, porém divertidas. Já os adultos distinguiram diferentes formas dessas brincadeiras acontecerem e dependendo, classificavam como arriscadas ou não, sendo os meninos os que mais participavam das mesmas.

A categoria de brincar em ambientes onde possa haver a possibilidade de se perder, foi apontada como de risco pelas crianças, uma emocionante e arriscada atividade que envolve superar o medo e tentar algo nunca feito antes, já os adultos não consideraram essa categoria como arriscada.

Logo, há uma diferença existente entre a percepção dos riscos que envolvem o brincar quando comparamos as diferentes gerações. Uma geração pode ser determinada considerando aspectos biológicos, como o corte etário, e que segundo Mannheim (1993, p. 194, tradução minha), a partir dessa perspectiva positivista, “há vida e morte e que isso se dá em uma duração de vida limitada, que pode ser medida, sendo as gerações dadas a partir de intervalos determinados.”²² Respeitando a lógica da demarcação biológica.

No entanto, tendo em vista a abordagem histórico-romântica, trazida por Mannheim (1993), a geração não pode ser limitada a um entendimento linear, cronológico e mecanizado, mas que deve ser considerado “um tempo interior que não é mensurável”²³ (MANNHEIM, 1993, p. 199, tradução minha). Ou seja, as vivências que constituem a geração, o momento histórico, as influências, os modelos políticos e sociais que a moldam. Logo, o que define uma geração não pode ser apenas a faixa etária, mas também aspectos qualitativos que envolvem as experiências individuais.

²² “*Que hay vida y muerte y que se da una duración de la vida limitada y medible, que las generaciones se relevan según intervalos determinados*” (MANNHEIM, 1993, p. 194).

²³ “*...tiempo interior no mensurable.*” (MANNHEIM, 1993, p. 199).

Viver a vida consiste, desde que se nasce, num “trabalho” que constrói a criança, o adulto, o velho, não como “seres” dotados de “natureza”, mas produto e produtores de experiências. Tais experiências decorrem da heterogeneidade social e cultural e são uma construção tanto individual como coletiva, já que o individual só existe quando reconhecido e partilhado pelos outros”. (DUBET, 1996, p.104 *apud* GUSMÃO, 2003, p.18, grifos do autor).

Sendo assim, as gerações são construídas tanto por experiências individuais como coletivas, e isso as distingue frente às percepções de risco ao brincar. Isso quer dizer que, “por mais socializados que sejamos, sempre permanece um espaço “em aberto” ou “vazio” a ser preenchido pela experiência vivida, imaginada e refletida, geradora de várias lógicas de percepção e construção do real” (GUSMÃO, 2003, p. 18, grifo do autor). As gerações são, portanto, constituídas por pessoas com histórias pessoais, porém com traços que as reúnem.

Ao considerar as experiências individuais e geracionais, encontramos características diferentes na percepção dos riscos. Gusmão (2003, p. 30) afirma que “a criança não tem ainda sua imaginação cativa e se abre plenamente à experiência”, em contrapartida os mais velhos, os quais se encontram no outro extremo de uma linearidade etária e geracional quando comparada à criança, já são capazes de refletirem sobre o que veem e lhe fazer a crítica através da experiência vivida e impressa no corpo e na memória (GUSMÃO, 2003). Sendo assim, a percepção do risco sempre irá “se misturar à subjetividade das representações sociais e culturais” (LE BRETON, 2009a, p. 17).

Essas características corroboram o entendimento de risco como uma noção socialmente construída e que varia de uma época para outra. Nesse cenário ressalta-se a importância das relações entre as gerações, a transmissão de saberes, as trocas de experiências e de cuidado que transmitem segurança em certos momentos e fazem com que os riscos sejam avaliados por diferentes perspectivas objetivando um pleno desenvolvimento, o qual inevitavelmente passa pelo risco.

As crianças são competentes no que fazem, considerando as suas experiências e as suas oportunidades de vida, sendo que suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta (SARMENTO, 2008). Por isso merecem ser escutadas em suas necessidades, opiniões e observadas em suas tomadas de decisões, estas cercadas de riscos, os quais são avaliados por uma perspectiva diferente da dos adultos. Logo:

[...] as crianças são competentes e têm capacidade de formularem 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 (SARMENTO, 2005, p. 373).

Diante disso, acredita-se em uma criança capaz de pensar e agir em relação àquilo que a cerca, à sociedade, aos seus pares, aos desafios impostos pelas brincadeiras e pelas relações.

Beber (2014b) afirma que a criança denota em suas ações a avaliação dos riscos que corre mediante a tomada de decisões e mobiliza seus saberes para realizar a sua hipótese de seguir em frente ou não. Bem como um adulto avalia os riscos que corre ao decidir viajar ou não de avião.

Segundo Bernstein (1997) não há razão para supor que os riscos estimados por cada indivíduo devam ser considerados de mesmo valor. Ou seja, cada pessoa possui uma maneira de avaliar os riscos e, segundo o mesmo autor, isso é considerado positivo, pois “se todos avaliassem cada risco exatamente da mesma forma, muitas oportunidades seriam perdidas” (BERNSTEIN, 1997, p. 104).

Diante das pesquisas referentes aos riscos, que envolvem o brincar, serem predominantemente oriundas de outros países, e naturalmente envolverem outra cultura e outras práticas corporais, faz-se necessário investigar como isso tem sido abordado com as crianças brasileiras. A partir disso, levo-me a **analisar como as crianças de 4 e 5 anos compreendem os riscos corporais durante o brincar**. E apresento para a realização do estudo as seguintes perguntas norteadoras:

- **Quais riscos corporais as crianças de 4 e 5 anos se submetem ao brincar?**
- **O que as crianças falam sobre os riscos corporais nas situações de brincadeira?**

2 O RISCO QUE RISCA A VIDA

Os asteroides estão orbitando agrupados de maneira circular, mas quando um deles tem sua trajetória alterada, atinge outro corpo celeste que, conseqüentemente, desprende-se e segue em direção à Terra. Essa é a hipótese, apresentada no filme, que explica a extinção dos dinossauros há milhões de anos.

Porém, **e se** tivesse sido diferente e o asteroide não tivesse atingido a Terra, como seria a história? E, é nesse panorama que a animação *O Bom Dinossauro* se baseia. Reflito sobre isso e opto por ressaltar intencionalmente a combinação de palavras **e se**, afinal **e** separado do **se** não apresenta um significado tão profundo, mas juntas nos remetem a pensar sobre as possibilidades e incertezas que a vida propõe e sobre os riscos que nos envolvem.

A partir disso, sistematizo esse capítulo com a intenção de abordar o conceito de risco e condutas de risco, bem como, elucidar as diferenças entre risco e perigo, percorrendo as distintas atitudes e emoções envolvidas nessas circunstâncias.

2.1 O CONCEITO DE RISCO, CONDUTAS DE RISCO E TOMADA DE DECISÃO

Segundo Bernstein (1997), no período Renascentista, foi onde o risco começou a ter um estudo sério, “quando as pessoas se libertaram das restrições do passado e desafiaram abertamente as crenças consagradas, foi uma época que grande parte do mundo seria descoberto e seus recursos explorados.” (BERNSTEIN, 1997, p. 3).

A palavra risco, é comumente utilizada e que carrega reflexões profundas sobre seu significado e conceituação, pode ser entendida a partir de Bernstein (1997) da seguinte maneira:

A palavra “risco” deriva do italiano *risicare* que significa “ousar”. Neste sentido, o risco é uma opção, e não um destino. É uma das ações que ousamos tomar, que dependem de nosso grau de liberdade de opção, que a história do risco trata. E essa história ajuda a definir o que é um ser humano (BERNSTEIN, 1997, p. 8, grifos do autor).

Logo, o risco é uma circunstância onde há a possibilidade de se fazer escolhas. Correr risco não é algo imposto e predefinido, mas uma opção feita individualmente. Porém, essa escolha depende do grau de liberdade que o sujeito detém, o que se

relaciona diretamente com os aspectos cultural e socialmente construídos.

Segundo Paixão *et al* (2010), o risco vai se construindo nessas condições sociais e culturais, incorporando fragilidades e variando-se em função de tempo e lugar. A partir disso, pode-se entender que há distinções sobre o risco em detrimento de onde se está e quando se ocupa esse lugar.

Já Martins (2008) afirma que, de algum modo, pelo menos potencialmente, o risco atravessa todas as dimensões da existência humana, porque não é possível separar o risco das experiências até então desconhecidas.

Diante disso, o risco é entendido como algo que vai se construindo, modificando-se com o tempo e lugar, mas que estará sempre presente quando se trata do desconhecido, sendo percebido sempre de maneira diferente.

Le Breton (2019, p. 43) afirma que “se o risco for livremente escolhido é percebido como motivo de prosperidade, uma possibilidade de confrontar-se a uma situação inédita”. Logo, o risco é inerente à vida humana, no entanto, é uma escolha e Bernstein (1997) afirma que há uma forte tensão oriunda da opção de acreditar que as melhores decisões frente ao risco devam ser tomadas baseadas em métodos quantitativos, considerando padrões que ocorreram no passado ou em optar pelas decisões pautadas em crenças mais subjetivas e sobre um futuro incerto. E segue afirmando que:

Uma coisa é estabelecer um modelo matemático que parece explicar tudo. Mas quando enfrentamos a luta do dia-a-dia, das constantes tentativas e erros, a ambiguidade dos fatos, assim como o poder das emoções humanas, pode destruir rapidamente o modelo (BERNSTEIN, 1997, p. 6).

Ou seja, há uma grande complexidade envolvida em relação ao risco, complexidade essa que envolve a medição, o uso da racionalidade e as emoções que envolvem a subjetividade das tomadas de decisão frente aos riscos. E Bernstein (1997) considera que não há razão para esperar que os riscos estimados por cada um devam ser considerados de mesmo valor.

A pluralidade das ações humanas, as diferentes formações e culturas acarretam sujeitos com diferenças, sendo essas, perceptíveis na maneira de pensar e agir frente às decisões, o que contribui para uma contínua diferenciação entre os seres humanos. Ao observarmos como os sujeitos enfrentam determinados desafios, optando pelas escolhas mais arriscadas ou escolhendo pelas oportunidades sem, ou

com pouco risco nos mostra que cada sujeito, a partir de suas experiências, possui condutas diferenciadas.

Essas diferenças não se restringem aos sujeitos, pois segundo Le Breton (2009a), com o passar dos anos e as mudanças das gerações, das formas de viver e encarar o mundo que nos cerca, aconteceu uma, sutil mudança no próprio sentido do termo risco:

[...] passou de uma referência a uma probabilidade para a de uma ameaça ou de um perigo, é sintoma de uma sociedade obcecada pela segurança e preocupada em garantir a prevenção das diferentes formas de obstáculos e de infortúnios que atingem a condição humana (LE BRETON, 2009a, p. 14).

O que antes eram possibilidades estatísticas, hoje o risco pode ser visto como ameaças às garantias da vida. As tecnologias avançadas que trazem um conforto crescente ao cotidiano, aplicativos que facilitam as ações rotineiras, permitindo que com alguns cliques uma refeição chegue à porta de casa, propostas de planos de seguro para todos os tipos de acidentes e possibilidades de acontecimentos, remetem-nos a sempre procurarmos pelo que já é garantido e seguro.

É comum ouvirmos nos discursos políticos, no trabalho em empresas, que a segurança precisa estar em primeiro lugar, mas com tamanha busca pela segurança e eliminação de riscos, não podemos permitir que as oportunidades de experienciar o novo também sejam eliminadas.

Gill (2007, p. 6, tradução minha) observa a importância de “que nosso desejo de defender os jovens contra alguns perigos reais não nos leve a um mundo higienizado no qual a criatividade e o crescimento pessoal sejam sufocados”²⁴.

A segurança, segundo Santos (2016), possui um conceito amplo e o significado não é único e depende do contexto político em que é concebido. Santos (2016, p. 14) apresenta ser comum reconhecer segurança a partir da ideia de Booth (2005) como um “estar ou sentir-se seguro perante ameaças ou perigos”. Logo, entendemos que a segurança traz garantias contra perigos e ameaças e isso é essencial, pois a vida é finita e precisa ser resguardada. No entanto, a busca desenfreada pela segurança e uma consequente superproteção é sinônimo de

²⁴ “that our desire to defend young people against some very real dangers does not lead us into a sanitised world in which creativity and personal growth are stifled” (GILL, 2007, p.6).

preocupação. Le Breton (2019, p. 35) afirma que “as sociedades mais seguras e que vivem com maior conforto, são as mais preocupadas”.

Quando sanamos uma questão, outra aparece para ser solucionada. Quando o problema do saneamento básico é resolvido, surge o problema da poluição dos alimentos por agentes nocivos. Quanto mais se avança em técnicas de segurança pública, mais inesperadas são as ações terroristas. Logo, quanto mais garantias se buscam, mais longe delas nos encontramos, sendo uma corrida que parece não ter fim.

Le Breton (2019, p. 36) afirma que “quanto mais a pessoa busca proteger-se, mais ela percebe o que está completamente fora de seu alcance, e mais aumenta seu sentimento de vulnerabilidade”. E, a partir da perspectiva de vislumbrar o risco como uma ameaça e buscar desenfreadamente a segurança, o sujeito pode “condenar-se a nunca transformar as coisas, mesmo que pudessem ser melhores, por exemplo, manter-se em estado de sujeição ou sofrimento, ser impotente para inventar-se” (LE BRETON, 2019, p. 34).

Dessa maneira, estar seguro, procurando as garantias e evitando ao máximo os riscos, acarreta um perigo ainda maior. Le Breton (2009a, p. 9) afirma que “o perigo inerente à vida consiste certamente em nunca se arriscar, em fundir-se em uma rotina sem aspereza, sem procurar inventar, nem em sua relação com o mundo, nem em sua relação com os outros”.

Logo, os riscos acabam sendo necessários para transformar aquilo que nos é comum. Permanecer imóveis, buscando sempre pela segurança nos torna seres incapazes de conhecer e vislumbrar o desconhecido. Permitir correr riscos é permitir viver o novo, transpondo limites próprios, superando o medo, demonstrando confiança em si mesmo e naquilo em que se acredita. A partir disso entende-se que é necessário ter condutas de risco, que segundo Le Breton (2009a) é:

Um jogo simbólico ou real com a morte, um arriscar-se não para morrer, muito pelo contrário, mas que contém em si a possibilidade não desprezível de perder a vida ou de vir a sofrer a alteração das capacidades físicas ou simbólicas do indivíduo (LE BRETON, 2009a, p.2).

Aqueles que optam pelo risco, escolhem em ter condutas de risco, que seriam atitudes onde simbolicamente ou de maneira real ocorre uma relação com a chance de perder a vida, ou sofrer algum dano, não que isso seja o objetivo da conduta de

risco, porém não se retira essa possibilidade. São desafios que segundo Le Breton (2009a, p. 3) “põem à prova o valor de sua existência”.

Por sermos sujeitos únicos, as condutas de risco se diferem e se baseiam em noções próprias de percepção de risco. Segundo Renn (2008) as pessoas respondem ao risco conforme as próprias construções e imagens sobre o risco, sendo na área da psicologia e das ciências sociais chamada de percepções.

Renn (2008, p. 93, tradução minha) afirma que “é altamente importante saber que o comportamento humano é impulsionado principalmente pela percepção e não pelos fatos”²⁵. Ou seja, aquilo que percebemos frente ao risco é o que nos motiva a seguir ou desistir.

Le Breton (2009a p. 17) afirma que a percepção do risco é “a consequência de uma projeção de sentido e de valor sobre certos acontecimentos, certas práticas”. E segue dizendo que “não é um decalque, na consciência do indivíduo, dos perigos que corre” (LE BRETON, 2009a, p. 17) e “que as formas de perigos apontadas remetem em profundidade aos modos de vida, aos valores coletivos, refletem uma moral em ação, uma visão do mundo” (LE BRETON, 2009a, p. 17).

Logo, a percepção do risco não é uma falta de raciocínio e ponderação, mas sim, de uma construção de um significado individual. Le Breton (2009a) exemplifica da seguinte maneira:

O antigo refém de sequestradores é dominado pela angústia ao voltar a entrar em um avião; perseguido pelo medo, o piloto de automóvel já não atinge o desempenho de antes, após um acidente em que quase perdeu a vida; o sobrevivente de um atentado não volta mais a tomar o metrô onde viveu o drama, etc. Dados pessoais aumentam o sentimento do risco e, por vezes, tornem o indivíduo mais vulnerável pelo simples fato de sentir-se indefeso diante da adversidade (LE BRETON, 2009a, p. 17).

Desse fato, noto que a percepção do risco é algo particular, diretamente relacionado com as experiências de cada sujeito, sendo essas experiências preponderantes para as percepções do risco e as tomadas de decisão frente a ele.

²⁵ It is highly importante to know that human behaviour is primarily driven by perception and not by facts” (RENN, 2008, p. 93).

2.2 AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS NO RISCO: ENTRE O PERIGO, O MEDO, A CONFIANÇA E A PRUDÊNCIA

Quando falamos em risco é comum associarmos a ideia de perigo e para muitos são palavras usadas como sinônimos. No entanto, podemos encontrar uma distinção no sentido do uso dessas palavras. Para Serrano (2009, p. 233) “uma inundação é um perigo, porém, aquele que constrói sua casa no leito de um rio expõe-se a um risco”. Ball, Gill e Spiegel (2012, p. 27, tradução minha) afirmam que “perigo são fontes potenciais de danos²⁶”.

Nesse sentido, perigo são circunstâncias que podem oferecer danos à vida e olhando ao redor não existem objetos ou ações que deixem de oferecer algum dano. As quinas podem ser perigosas, os degraus das escadas podem oferecer maiores possibilidades de queda, os carros podem ser usados como máquinas para matar e morrer.

Enfim, tudo pode ser considerado perigoso quando não se percebe o perigo ou quando não se sabe lidar com ele. Subir em uma árvore alta torna-se um perigo para aqueles que não detêm habilidades para isso, uma quina torna-se um perigo quando não se aprende a perceber e desviar o corpo desse elemento. Um carro torna-se um perigo quando não conduzido por alguém que tenha as habilidades necessárias para a condução.

Nessa perspectiva, entendo que os perigos precisam ser avaliados e evitados, como um fator de cuidado e segurança. Mas os riscos frente aos perigos precisam ser incentivados como escolhas capazes de ampliar os limites e experienciar o novo. Le Breton (2019, p. 44) afirma que “o risco adotado deliberadamente é uma escola de caráter” e segue afirmando que “é uma ferramenta propícia para perturbar a fixidez das coisas, as posições estabelecidas, abrir novos caminhos”.

É necessário aprender a avaliar os perigos e evitá-los, subir uma escada com degraus molhados, fazer escalada sem equipamentos, dirigir alcoolizado, por exemplo, são perigos que precisam ser evitados. Mas, proporcionar a uma criança pequena a experiência de subir escadas, mesmo tendo o risco de queda, experienciar a escalada com os equipamentos necessários, o que não acaba com os riscos de

²⁶ “Hazards are potential sources of harm” (BALL;GILL; SPIEGAL, 2012, p. 27).

danos durante a prática, são ações que garantem a oportunidade de diferentes aprendizagens sobre a vida. Sendo essas experiências envolvidas fortemente com as emoções do próprio sujeito e daqueles que o cercam.

Segundo Zarias e Le Breton (2019), é difícil falar sobre emoções sem falar do corpo. Afinal, “O indivíduo habita seu corpo em consonância com as orientações sociais e culturais que se impõem, mas ele as remaneja de acordo com seu temperamento e história pessoais” (LE BRETON, 2009b, p. 41). Ou seja, as emoções são expressas pelo corpo e influenciadas pelo meio.

Logo, o corpo que se habita por mais que apresente características similares a todos os seres humanos, em sua constituição muscular, nervosa, nos processos fisiológicos e entre outras, pode sofrer modificações oriundas do meio social e cultural. Le Breton (2009b) exemplifica que todo ser humano possui um aparelho fonador, mas o utiliza de maneira diferente, tendo cada língua pronúncias e sons distintos. Mesmo sofrendo as influências do meio, o próprio sujeito, a partir de suas experiências, singulariza seu corpo, tornando cada sujeito único com um corpo ímpar.

Dessa maneira, podemos atribuir uma ação do meio na constituição desse corpo. Corpo este que não guarda os segredos das emoções de uma forma apenas fisiológica, mas segundo Le Breton (2009b) vem tratá-las a partir de uma lógica de relações, tanto com os outros, com o meio, como consigo mesmo.

As emoções nascem de uma avaliação mais ou menos lúcida de um acontecimento presenciado por um ator provido de sensibilidade própria. Elas são pensamentos em ação dispostas num sistema de sentidos e de valores. Enraizadas numa cultura afetiva, elas também se exprimem mediante uma linguagem gestual e de mímica, que pode em princípio ser reconhecida (a menos que o indivíduo dissimule seu estado afetivo) pelos integrantes de seu meio social. A cultura afetiva oferece os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais o indivíduo tece sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e, notadamente, sua avaliação da situação (LE BRETON, 2009b, p. 11 -12).

Segundo Le Breton (2009b), as emoções estão dentro de um sistema de significados atribuído pela cultura e as relações, onde cada sujeito atribui uma percepção própria a eles mediante as particularidades das experiências individuais.

Segundo Almeida (2008), há muitas controvérsias em relação às definições de emoção e sentimentos. São termos que vêm sendo interpretados de diferentes maneiras, trazendo uma variedade de sentidos mesclados entre si, proporcionando distinções pouco claras.

A partir de Le Breton (2009b, p. 118), “a emoção é a definição sensível do acontecimento tal como o vive o indivíduo, a tradução existencial imediata e íntima de um valor confrontado com o mundo” e esse mesmo autor segue afirmando que a identidade é um sentimento que “somente pode se configurar na pluralidade das ressonâncias da experiência” (LE BRETON, 2009b, p. 119). Ou seja, aquilo que se sente e se vive é o que nos atribui um valor de existência, uma identidade própria e que se configura pelas experiências. Sendo essas experiências, segundo Larrosa (2002, p. 21), “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Considerando, assim como Le Breton (2009b, p.114), que emoções e sentimentos “ambos se integram e decorrem de uma mesma impregnação social” e “nascem de uma relação com um objeto, de definição pelo sujeito da situação em que se encontra” (LE BRETON, 2009b, p. 114) não será atribuída uma distinção clara entre emoção e sentimento, pois ambos são oriundos de uma sensibilidade individual e de meios sociais e culturais, sendo interpretações únicas e particulares.

No cenário em correr riscos, as emoções estão intimamente presentes. Para uns, essas emoções serão de alegria e excitação, para outros temor e medo, ainda terão os que serão acometidos pela mistura de todas elas. Sendo sempre traduzidas de maneiras diferentes, por indivíduos diferentes em circunstâncias percebidas de formas distintas, obedecendo a lógicas pessoais e sociais.

Voltemos ao filme *O Bom Dinossauro*. Arlo em sua saga de volta ao lar, após ter se perdido de sua família, enfrenta uma terrível tempestade. O céu começa a escurecer, os ventos uivam em seus ouvidos, as árvores balançam de maneira feroz. Os olhos de Arlo demonstram pavor e medo, mas ele e seu amigo Spot continuam andando em direção contrária às correntes do rio. Os relâmpagos, raios e trovões cada vez mais fortes e constantes aterrorizavam aquele momento, no entanto, Spot seguia sem demonstrar tamanho temor.

De repente, em meio aos pedidos a Spot para que parasse a caminhada, Arlo rememora um momento traumático de sua vida, a morte de seu pai. Era uma tempestade como a que Arlo vivia naquele instante. O rio começa a subir rapidamente, forçando pai e filho a procurarem um lugar mais alto. O pai grita *Corre, Arlo!* Quando uma forte correnteza, desce rio abaixo o levando, restando apenas Arlo.

Ao lembrar isso, o dinossauro começa a correr sem direção. Poeira, galhos e folhas atrapalham sua visão, ele corre por medo, por temor, buscando uma maneira

de fugir daquela realidade. Encontra um abrigo em uma árvore já derrubada pela ventania. Ali ele fica até tudo passar.

A tempestade para Arlo era algo que relembrava um momento de perda e dor. O medo o atemorizava. Diferente de Spot que enfrentou a tempestade como apenas mais uma, ele não tinha traumas em relação àquilo, o que nos faz pensar sobre as diferenças nas emoções sentidas durante cada experiência, sabendo que ambos os personagens estavam enfrentando o mesmo desafio, porém enfrentaram de maneiras diferentes.

Quando tratamos sobre o medo, tratamos de uma emoção comum a todos. Segundo Queiroz e Guimarães (2014), a maioria dos medos tem início na infância, vindos de experiências nessa fase vivenciadas. É difícil conceber uma definição para medo, pois a ele são atribuídas inúmeras sensações particulares.

Queiroz e Guimarães (2014, p. 55) apresentam o medo como “um sentimento de insegurança em relação a uma pessoa, a uma situação ou objeto, é um sentimento pessoal, o que assusta um pode ser indiferente para o outro”. Já Chauí (1987, p. 40), faz referência a Descartes, entendendo como medo “um frio na alma que paralisa o corpo (...) é o contrário da ousadia”.

A partir disso, o medo pode ser visto como uma emoção paralisadora, que nos leva a frear frente a determinadas situações. Já Gama-Khalil (2018, p. 13) afirma, a partir de Aristóteles, que “o medo e o espanto são sentimentos e reações que promovem no homem um movimento em seu espaço, deslocando-o, retirando-o muitas vezes da passividade”. Ou seja, o medo tanto pode ser encarado como um promotor de estaticidade, como pode ser uma mola promotora de movimento e mudanças. É um agente limitador ou aquilo que gera um romper de limites e instiga ao conhecimento daquilo que é novo.

Chauí (1987, p. 40) cita que o medo para os pagãos “é divindade que se abate sobre os fortes, para a sua vergonha, e sobre os fracos, para confirmá-los na desonra” e afirma que a coragem é a virtude oposta ao medo. Logo, a partir dessa perspectiva, o medo é motivo de fraqueza e fracasso.

Em uma de suas idas ao galinheiro, Arlo encontra seu irmão Buck caído ao chão, parecia estar com alguma dificuldade para respirar e à beira da morte. Mas, tudo era uma brincadeira para verdadeiramente assustar Arlo com um fantoche da tão terrível galinha, que Arlo tanto temia. Risos por parte de Buck são escutados e a

seguinte frase é por ele dita: *você é um covardão!* O que proporciona a Arlo uma perceptível tristeza.

O medo acompanhava Arlo, medo das galinhas, medo de tempestades e o medo também nos acompanha diariamente, medo de lugares fechados; medo de lugares escuros; medo de falar em público; medo de andar sozinho; medo de altura; medo de água; medo da morte; medo do que não poderemos fazer; medo do próprio medo, enfim são muitas as possibilidades para sentir essa emoção.

Segundo Queiroz e Guimarães (2014, p. 55), “quando falamos em medo, devemos encará-lo como sendo uma emoção saudável que nos alerta para os perigos”, “é um instrumento de proteção do ser humano” (QUEIROZ; GUIMARÃES, 2014, p. 59). Quando sentimos medo, demonstramos que estamos vivos e que lutamos, mesmo que inconscientemente pela manutenção da vida.

Segundo Schoen e Vittale (2012, p. 73),

A emoção medo pode ser observada por meio das respostas motoras (posturas, gestos) e das respostas neurovegetativas (taquicardia, suor). Como manifestações do medo perceptíveis pelas outras pessoas, têm-se o retraimento social, apatia, tristeza ou, mesmo, dificuldade para concentrar-se no trabalho ou em brincadeiras.

Também Le Breton (2007, p. 51) confirma isso quando diz que os sentimentos “transparecem na extensão do corpo e se colocam em ação nos comportamentos”. Porém, há casos, onde o medo atinge níveis extremos. Schoen e Vittale (2012, p. 73) afirmam que “este medo desproporcional não guarda relação com a situação real e não se reduz à medida que se enfrentam situações similares”, interferindo assim, em situações básicas da vida. As autoras seguem afirmando que “para algumas pessoas, os medos intensos de objetos ou situações específicas prejudicam sua capacidade de enfrentá-los” (SCHOEN; VITTALE, 2012, p. 73).

Para Gama-Khalil (2005) há uma necessidade de se ter medo ao mesmo tempo em que acontece uma busca por distanciar-se dele. E essa ambiguidade estaria “vinculada ao imbricar entre um mundo vivido e um sonhado, entre a segurança e a insegurança, a possibilidade e a impossibilidade, a fronteira tênue entre a vida e a morte” (GAMA-KHALIL, 2018, p.73).

E assim vivemos, reconhecendo o medo em nossas ações e muitas vezes precisando ultrapassá-lo em busca de um bem maior, pois para Barros-Oliveira (2009,

p. 263), “falar de medo a ser superado é falar de coragem”. A coragem é usualmente associada a figuras heroicas, importantes e a serem seguidas.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que a coragem pode ser tanto usada para o bem como para o mal, afinal para um assalto a banco, por exemplo, é necessário ter coragem, logo ela não se restringe apenas a situações de bravura ligadas a ações que buscam o bem comum.

Para Comte-Sponville (1999) a coragem é, sem dúvida, a virtude²⁷ mais universalmente admirada, enquanto a covardia é desprezada. “Se a covardia às vezes pode servir de desculpa, a coragem, enquanto tal, ainda assim continua eticamente valorizada” (COMTE-SPONVILLE, 1999, sp).

Segundo Barros-Oliveira (2009, p. 263, grifos do autor), “a coragem pode ser chamada um ‘valor’, uma ‘virtude’, uma ‘paixão’, uma ‘emoção’, um ‘desejo’, ou ainda uma ‘atitude’, um ‘sentimento’” e isso depende da visão de cada autor sobre a temática. E apresenta a coragem como “a capacidade de ultrapassar o medo, de enfrentar o risco, uma vez identificada a ameaça, em vista de um bem maior” (BARROS-OLIVEIRA, 2009, p. 262). Sisto (2004, p. 361) confirma e apresenta a coragem como “a disposição e energia necessárias para superar o medo e não sua ausência”.

Logo, independente da motivação, seja ela boa ou ruim, a coragem implica em enfrentar os medos, superá-los para alcançar os objetivos. Um sujeito corajoso não é sinônimo de um sujeito sem medo, mas sim de alguém que consegue transpô-lo.

Dias (2013) menciona em seus estudos que a coragem é uma virtude não só discutível entre os adultos, mas também próxima do universo infantil e que as crianças reconheciam a coragem nos personagens de histórias, entendendo coragem como uma capacidade de enfrentar o medo e as situações arriscadas. Desde a infância, o medo e a coragem estão presentes em nossa realidade, o que muda são as situações às quais somos submetidos. Os enfrentamentos da vida adulta são diferentes da vida da criança, que acaba sendo diferente da de um idoso ou de uma pessoa com alguma limitação física, por exemplo. Mas todos nós passamos pelo enfrentamento do medo,

²⁷ Em seu livro ele menciona 18 virtudes, sendo elas polidez, fidelidade, prudência, temperança, coragem, justiça, generosidade, compaixão, misericórdia, gratidão, humildade, simplicidade, tolerância, pureza, doçura, a boa-fé, o humor, o amor. Tendo como virtude aquilo que constitui o valor do ser, sua própria excelência.

sendo cada um corajoso ou não, em sua própria condição.

Comte-Sponville (1999, sp) afirma que “a coragem só existe no presente”, ou seja, ter tido coragem um dia e em determinada situação, não indica que terá novamente coragem passando pela mesma situação ou por outras. A coragem é uma decisão a ser tomada no aqui e no agora. “Querer ser corajoso na semana que vem ou daqui a dez anos não é coragem” (COMTE-SPONVILLE, 1999, sp). Logo, toda coragem, a partir do mesmo autor, é singular e pessoal.

Mas, como afirma Comte-Sponville (1999), baseado nas ideias de São Tomás de Aquino, a prudência é que deve reger a coragem. E baseado nas ideias de Aristóteles, afirma que “a prudência é a disposição que permite deliberar corretamente sobre o que é bom ou mau para o homem (não em si, mas no mundo tal como é, não em geral, mas em determinada situação) e agir em consequência” (COMTE-SPONVILLE, 2009, sp).

A prudência é o que se tem no instante, a partir da análise daquilo que cerca o sujeito e o que influencia determinada situação. A prudência é particular e única, não seguindo generalizações, pois difere de sujeito a sujeito. E a partir de Comte-Sponville (2009), a prudência considera a incerteza, o risco, o acaso, o desconhecido.

A prudência é pensar no bem futuro e no melhor meio para chegar até ele, é “um saber-viver-real” (COMTE-SPONVILLE, 2009, sp). A partir das ideias de Epicuro, Comte-Sponville (2009) afirma que a prudência pode vir pela recusa de prazeres momentâneos, mas que, posteriormente, acarretarão desprazeres e que a busca pela dor momentânea será prudente quando futuramente ela evitará dores piores ou proporcionará um prazer mais vivo e duradouro.

Quando optamos pelo exercício físico, mesmo que ele proporcione desconfortos musculares, escolhemos por assim fazer, pensando na melhora da qualidade de vida que nos proporcionará ao longo do tempo. Quando evitamos a ingestão de açúcares, mesmo que o prazer seja evidente, é pela prudência que decidimos ter, considerando os problemas que poderemos ter, posteriormente, devido a esses maus hábitos alimentares.

Assim, segundo Comte-Sponville (2009), é sempre pelo prazer que tomamos essas atitudes, seja pelo prazer diretamente ligado ou indiretamente, aquele que é pela eliminação de dores e problemas futuros. Logo, “O homem prudente é atento, não apenas ao que acontece, mas ao que pode acontecer; é atento, e presta atenção” (COMTE-SPONVILLE, 2009, sp).

Dessa maneira, a prudência, não se restringe apenas ao evitamento dos perigos. Nesse sentido, Comte-Sponville (2009) traz as seguintes ideias.

A prudência dos antigos (*phronésis*, *prudentia*) vai, portanto, bem além da simples evitação dos perigos, a que a nossa praticamente se reduz. As duas, no entanto, estão ligadas, e esta, de fato, aos olhos de Aristóteles ou de Epicuro, pertenceria ao domínio daquela. A prudência determina o que é necessário escolher e o que é necessário evitar. Ora, o perigo pertence, na maioria dos casos, a esta última categoria; daí a prudência, no sentido moderno do termo (a prudência como precaução). Todavia, há riscos que é necessário correr, perigos que é preciso enfrentar; daí a prudência, no sentido antigo (a prudência como “virtude do risco e da decisão”) (COMTE-SPONVILLE, 2009, sp, grifo do autor).

A partir disso, a prudência pode carregar a ideia de eliminação dos perigos, buscando um viver seguro, mas não se limita a essa interpretação. Ela atribui uma reflexão sobre o que é necessário escolher e evitar, como afirmou o autor. Dessa maneira, não podemos desconsiderar que correr riscos momentâneos possam acarretar bens futuros.

Dessa maneira Comte-Sponville (2009, sp) afirma que a prudência “não impede o risco e nem sempre evita o perigo”. E segue exemplificando:

Veja o alpinista ou o navegador: a prudência faz parte de seu ofício. Que risco? Que perigo? Em que limites? Com que fim? O princípio de prazer o determina, e é isso que chamamos de desejo ou amor. Como? Por que meios? Com que precauções? O princípio de realidade o decide e – quando decide da melhor maneira possível – é o que chamamos prudência (COMTE-SPONVILLE, 2009).

Diante disso, a prudência é quando se decide da melhor maneira possível, visando o bem futuro, não se extinguindo dos riscos, mas sabendo lidar com eles. Afinal, segundo Comte-Sponville (2009, sp.), “somente os prudentes são vivos, ou permanecem”. Trata-se de quais riscos se permitir, ligado ao prazer, quais cuidados tomar ligado a realidade e às circunstâncias que cercam o sujeito.

2.3 O RISCO COMO COMPONENTE DO BRINCAR DA CRIANÇA

A partir desse cenário, é prudente que a criança seja permitida a correr riscos durante o brincar, é uma forma de atentar-se para os benefícios momentâneos e futuros que essa decisão propicia. É necessário que o adulto permita e incentive as situações de brincadeiras arriscadas, sendo esses momentos, característicos da própria infância.

Sarmiento (2004) apresenta a ludicidade como um traço fundamental das culturas infantis. Segundo ele, “as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que fazem de mais sério” (SARMENTO, 2004, p. 15). Dessa maneira, contrariando, segundo Brougère (1998), as ideias enraizadas na cultura, antes do Período do Romantismo.

Para Brougère (1998), essas ideias se caracterizavam por atribuir ao brincar a “noção de futilidade e oposição ao que é sério” (BROUGÈRE, 1998, sp.). O brincar era visto como algo dispensável e não valorizado como essencial para a criança. Já, para Sarmiento (2004), o brincar é condição da aprendizagem e, principalmente, a aprendizagem da sociabilidade. Pois, ao brincar a criança entra em contato com outras crianças e, segundo Kishimoto (2002, p.09), “utiliza a mesma linguagem e troca experiências, o que propicia a comunicação entre pares”. É brincando que a criança aprende e ensina.

Nesse cenário, Sarmiento (2004) afirma que a cultura lúdica trazida por Brougère (1998) se constitui como algo central à própria ideia da infância. A cultura lúdica é um conjunto de referências e procedimentos que contribuem para que o brincar seja possível. Segundo Brougère (1998), a brincadeira se trata de produzir uma realidade diferente da realidade do cotidiano, por isso a cultura lúdica é necessária.

A cultura lúdica compreende as regras de jogos, os gestos que dão início às brincadeiras. Os esquemas de brincadeiras que Brougère (1998, sp.) apresenta como “as regras vagas de estruturas gerais que permitem organizar os jogos de imitação e ficção”. Segundo o autor, ocorre nessas situações, uma observação complexa da realidade social pela criança, um contato com hábitos de jogos e suportes materiais disponíveis.

Para Brougère (1998) a cultura lúdica também compreende conteúdos mais precisos como os personagens que são envolvidos e “produzem jogos particulares em função do interesse das crianças, das modas, da atualidade” (BROUGÈRE, 1998, sp.) Dessa maneira, Brougère (1998) afirma que a cultura se diferencia de acordo com critérios, sendo eles, (1) a cultura em que está inserida a criança e sua cultura lúdica, (2) o meio social, sendo diferentes, segundo o autor, as culturas lúdicas de países distintos e (3) o gênero da criança, havendo diferenças entre o que é mais comum entre meninos e entre meninas, durante o brincar.

Dessa maneira, a cultura lúdica sofre influência da cultura em que cada criança está inserida, proporcionando que cada uma possua a sua própria, a partir daquilo com que tem contato. Brougère (1998, sp.) ressalta o exemplo dos jogos eletrônicos, a partir dos quais “cria novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças”.

Logo, a cultura lúdica de uma sociedade é composta de referências próprias daquela sociedade, bem como “as regras que o indivíduo conhece, compõem sua própria cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998, sp).

Nesse cenário, a cultura lúdica é construída nas trocas entre os sujeitos, as regras dos jogos são criadas, as formas de brincar, os movimentos... e cada criança, a partir das interações no grupo, constrói a própria cultura lúdica, uma cultura lúdica individual que corresponde ao que foi construído em grupo e apropriado individualmente por cada criança.

Sendo assim, quanto mais próximo o sujeito se encontra da cultura lúdica, mais referências ele dispõe. Dessa maneira, Brougère (1998) afirma que são raras as crianças que não estabelecem diferenças entre uma brincadeira de lulinha²⁸ e uma briga verdadeira, o que segundo o autor, é mais difícil para os adultos estabelecerem essa distinção, sobretudo aqueles adultos que diariamente estão mais afastados das crianças, estando distanciados da cultura lúdica e de suas referências.

Para Brougère (1998, sp) a cultura lúdica é “produzida pelos indivíduos que dela participam”. Sendo que, a partir do mesmo autor, o desenvolvimento da criança amplia as possibilidades de experiências, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica, sendo ela originada pelas interações sociais.

²⁸ As brincadeiras de lulinha são aqui consideradas brincadeiras de contato, pois nas distintas possibilidades de brincadeiras de contato encontram-se as brincadeiras de lulinha.

Diante disso, a cultura lúdica não se encontra isolada da cultura geral e existe uma influência multiforme como o ambiente, as condições materiais, os pais, a cidade, a casa, tudo isso acaba influenciando a experiência lúdica da criança e de uma maneira indireta (BROUGÈRE, 1998).

A criança, ao brincar, interpreta os elementos que são inseridos, conforme afirma Sarmiento (2004, p.11), “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade das crianças de constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos”.

Dessa maneira, a cultura lúdica “existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas” (BROUGÈRE, 1998, sp). Logo, o brincar “é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças” (BORBA, 2007, p.35).

É no brincar que o novo é vivido e constantemente reformulado, é onde a realidade pode ser experienciada a partir da imaginação e onde a inquietude e as incertezas se encontram pulsantes no processo, visto que, a partir de Neto (2017, p.11), “brincar é adaptar-se a situações incertas, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros”.

Segundo o mesmo autor, a capacidade de confrontar com o risco durante o brincar é uma competência fundamental na construção da cultura lúdica infantil (NETO, 2017). Como afirma Huizinga (1971, p. 59) “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão”. Dessa maneira, se o risco é a essência do espírito lúdico e a ludicidade um traço da cultura infantil, logo, o risco se constitui como um componente do brincar da criança.

Vemos então que, como componente do brincar, o risco é algo que precisa estar presente no cotidiano das crianças, sendo possibilitado de maneira prudente. Sandseter (2009b) entende que o risco no brincar proporciona brincadeiras emocionantes e excitantes, mas que não deixam de ter possibilidades de danos físicos. Dessa maneira, entendo como brincadeiras que envolvem diferentes desafios corporais que perpassam as capacidades físicas²⁹, as habilidades motoras, as emoções e as relações criança-criança e criança-adulto.

²⁹ Segundo Garanhani e Nadolny (2015) as capacidades físicas são condições biológicas, desenvolvidas no contexto histórico-cultural em que se vive, como coordenação, força, flexibilidade,

Segundo Brussoni *et al* (2018), o risco no brincar está associado a aspectos positivos na saúde, contribuindo para o desenvolvimento físico e mental, incluindo maior nível de atividade física, maior autoconfiança e aprimoramento das habilidades de gerenciamento dos riscos.

Os Guias produzidos pela *National Organisation for play in Scotland* (2008) e *International School Grounds Alliance* (2018) apresentam os benefícios de permitir e proporcionar que o risco no brincar seja experienciado pelas crianças. “Se submeter a riscos permite que crianças e jovens aprendam lições sobre a vida, sobre eles mesmos e sobre o mundo. Estas lições não podem ser ensinadas e só são aprendidas através da experiência”³⁰ (INTERNATIONAL SCHOOL GROUNDS ALLIANCE, p. 13, 2018, tradução minha).

Segundo Bento (2012), é através das experiências de risco que a criança aprende a lidar com o medo, a perceber quais as consequências das suas ações e ainda ganha confiança frente à tomada de decisões. E segundo a mesma autora, os adultos que cercam as crianças, possuem um papel significativo no tipo de experiências a que estas crianças têm acesso. Segundo ela, “podendo ser promotores ou inibidores de atividades que envolvem a exploração dos espaços exteriores e as experiências de risco no brincar” (BENTO, 2012, p. 3).

Neste cenário, Neto (2017, p. 10) afirma que o “terrorismo do não”, que seriam segundo o autor, os comentários negativos e as proibições verbais vinda pelos pais e professores, acaba restringindo de forma significativa as aquisições motoras, emocionais e sociais. Essas restrições viriam, segundo o autor, por um medo dos adultos em proporcionar situações desafiantes para o corpo em movimento da criança. Para Spréa (2018), evitar os riscos à integridade física das crianças é a principal razão para que as experiências lúdicas que envolvem o risco corporal não sejam realizadas nas escolas.

Dessa maneira, o risco no brincar não se restringe, segundo Spréa (2018), a uma opinião sobre a atividade em si, mas apresenta uma relação mais ampla com o contexto social. O meio influencia na compreensão sobre o risco. Brussoni *et al* (2012)

resistência, ritmo, equilíbrio, agilidade, velocidade, entre outras. Segundo as autoras, estas capacidades físicas dão sustentação ao corpo e condições de movimentações. Sendo as capacidades físicas desenvolvidas por meio da aprendizagem de habilidades motoras.

³⁰ “Tomar riesgos permite que los niños y jóvenes aprendan lecciones de vida sobre ellos mismos y el mundo. Estas son lecciones que no se pueden enseñar y sólo pueden aprenderse a través de la experiencia” (INTERNATIONAL SCHOOL GROUNDS ALLIANCE, p.13, 2018).

afirma que, as tendências sociais limitam o acesso das crianças a brincadeiras arriscadas ao ar livre. Assim, o foco culturalmente dominante na segurança pode representar uma ameaça para o desenvolvimento infantil saudável.

No entanto, nessa busca por proteger e preservar a criança, corre-se o risco de expô-la ainda mais às possibilidades de acidentes. Spréa (2018, p. 191) afirma que, “menos contato com a atividade, gera menos relação com a técnica que a prescreve”. Ou seja, visando proteger a criança e a salvaguardar dos riscos que o brincar pode apresentar, ocorre um impedimento de aprendizagem que a própria experiência do risco ao brincar proporciona.

Segundo Spréa (2018, p. 192), “impremeditadamente, a intenção de proteger as crianças do perigo pode acentuar ainda mais o perigo, visto que afasta os sujeitos da prática social em questão e os destitui das habilidades antes desenvolvidas na prática”, o que confirma Brussoni *et al* (2012) ao dizer que a proteção das crianças envolve permitir que elas tenham contato e gerenciem os riscos que vivenciam.

Diante do exposto, torna-se necessário contribuir para a ampliação de uma cultura lúdica onde o risco seja visto como um componente do brincar e não como um perigo eminente à vida da criança.

3 RISCOS E RABISCOS: A COMPOSIÇÃO DO CURSO DA PESQUISA

Arlo: *A montanha branca! Estamos em casa!*
 Ramsey: *Vá correndo até a sua mãe, e não pare por nada Arlo.*
 Arlo: *Valeu! Agradeço muito a proteção de vocês!*
 Butch: *Você ficará bem! É um menino corajoso.*
 Assim eles se separaram, indo cada um em busca de seu caminho.
 Filme O Bom Dinossauro

Arlo foi encontrar o curso de volta ao lar, confiante e certo do que buscava. A partir dali era um trajeto novo a ser percorrido, sem a companhia de seus amigos dinossauros Ramsey e Butch. Mas as incertezas e riscos continuavam a lhe acompanhar e a alegria de seu objetivo o motivava a seguir percorrendo o caminho.

Seguindo essa perspectiva, estabeleço a singularidade de um caminho de pesquisa a ser percorrido, um contexto, marcado por momentos únicos que nos invadem e passam a fazer parte de nossa história, transformando-nos durante as tessituras do percurso.

A partir disso, apresento nesse capítulo o encontro com minha temática de pesquisa, bem como com o contexto e crianças colaboradoras do estudo, também os instrumentos e procedimentos³¹ para a produção dos dados.

3.1 DA DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA AO ENCONTRO COM O CONTEXTO

Em uma disciplina eletiva ofertada no primeiro semestre do mestrado denominada, *Tópicos Especiais em Linguagem, corpo e estética na educação III – Corpo e Educação: contribuições da obra de David Le Breton*, pude entrar em contato com um livro que me causou interesse e me fez rememorar muito do que eu havia vivido enquanto professora e muito do que era enquanto pessoa.

O livro *Condutas de Risco dos jogos de morte ao jogo de viver* de David Le Breton me mobilizou a pensar o risco e a criança em movimento, afinal o livro aborda o risco com ênfase no jovem e adulto, não sanando por completo minha curiosidade de pensar a criança a partir dessa temática.

³¹ Garanhani, Martins e Alessi (2015), baseadas nos estudos de Moreira e Monteiro (2010), relatam uma falta de consenso entre os autores, a respeito da utilização dos termos instrumentos e procedimentos nas áreas das ciências humanas e sociais, quando relacionados às pesquisas com crianças. A partir dos estudos de Moreira e Monteiro (2010) entende-se então instrumento como o meio para a coleta de dados e procedimentos a forma como utilizamos cada instrumento.

Passei a buscar por pesquisas que tratassem do tema e pude notar uma forte escassez desse assunto em nosso país e em estudos em nossa língua. Busquei por vídeos, notícias até me dar conta de que estava envolvida pela curiosidade que o risco me acometera. E como trabalho final da referida disciplina entreguei um texto que se constituiu como um estudo exploratório delineador do projeto de pesquisa, no qual as primeiras elaborações teóricas foram apresentadas a partir da temática que envolve o risco e a criança em movimento.

A partir desse momento, passei a debater com meus pares de estudo sobre o tema de pesquisa o qual fazia profundo sentido para mim, enquanto pesquisadora, professora e pessoa. Logo, comecei a pensar em um desenho dos procedimentos metodológicos e definição de um contexto específico de pesquisa.

Devido ao prazo que uma pesquisa de mestrado dispõe e para cumprir com melhor aproveitamento dos 24 meses de pesquisa, decidimos que precisaríamos entrar em campo no segundo semestre de 2019. Optamos por encontrar uma escola da rede particular que permitisse a pesquisa e se interessasse por ela, sendo esta investigação integradora do Projeto de Pesquisa *Corpo, gestos e movimentos da criança nas propostas inovadoras de Educação Infantil*, coordenado pela Professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, aprovado pelo Comitê de Pesquisa do Setor de Ciências Biológicas da UFPR e se desenvolve no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.

Durante a disciplina *Corpo, gestos e movimentos: as linguagens da criança*, cursada no primeiro semestre de 2019 do mestrado, pude visitar e conhecer a Escola Parlenda, localizada em Curitiba e que oferece às crianças uma formação pautada nos processos investigativos construídos no cotidiano da escola e que busca “proporcionar às crianças viver, a cada dia, a descoberta de si e do mundo, integrada a um ambiente rico e desafiador” (SILLAS; DEDECEK, 2019).

A partir disso, busquei expor minhas intenções de pesquisa à Assessora Pedagógica da escola que acatou com disposição a proposta e me convidou a participar de um Seminário Internacional que a escola organizou no dia 03 de agosto de 2019. Nesse Seminário estavam presentes professoras italianas que falavam sobre o trabalho na educação de crianças pequenas em escolas italianas e a parceria que estavam construindo com a Escola Parlenda.

Junto ao Seminário, aconteceu o lançamento do livro *Pesquisar no Cotidiano: uma experiência com crianças pequenas*, elaborado pela equipe de profissionais da

Parlenda, em parceria com as professoras italianas. Nesse livro foi apresentada a forma de cuidar e educar que acontece na escola e como a pesquisa no cotidiano está fortemente demarcada enquanto método de formação das crianças.

Este cenário se apresentou como um terreno fértil de pesquisa, pois contava com uma escola que em sua essência traz a criança como protagonista e constrói no cotidiano pesquisas vindas do próprio interesse delas, na busca de uma formação de criança que questione e participe do processo educativo, corroborando as minhas intenções de ouvir a criança e buscar captar as suas falas sobre o mundo que a cerca.

No dia 16 de agosto de 2019 me reuni na Escola Parlenda com a Assessora Pedagógica para conversarmos sobre os detalhes da pesquisa naquele contexto. Conhecendo o trabalho que ela realizava com a captação de fotografias de diferentes momentos do cotidiano na escola e das relações ali estabelecidas, discutimos sobre uma primeira possibilidade de utilizarmos esse material como instrumento de pesquisa. Ela estava aberta a essa possibilidade, porém ressaltou que a maioria das fotos que ela continha eram dos bebês e das crianças bem pequenas³².

Conversamos sobre o quão interessante seria investigar os desafios corporais que essas crianças enfrentam diariamente e o quanto se arriscam em seu desenvolvimento. Foi uma conversa sugestiva que me fez pensar sobre definir as crianças bem pequenas como os sujeitos de minha pesquisa. Ela mencionou um grupo específico de crianças nessa faixa etária que eram conhecidos por seus feitos arriscados no quintal³³.

Essa conversa me animou. Então, no mesmo dia fomos conversar com as diretoras da instituição, onde me apresentei como pesquisadora e então mostrei a proposta de pesquisa, as ideias de acompanhar as crianças nessa pesquisa e utilizar as fotografias que a Assessora dispunha. Antes desse primeiro contato pessoal com elas, havia enviado alguns dias antes uma mensagem eletrônica me apresentando enquanto pesquisadora da UFPR e enviando em anexo o texto construído como estudo exploratório que contribuiu com o delineamento da pesquisa.

Cientes da minha intenção, enquanto pesquisadora fui formalmente autorizada a frequentar a instituição para a realização da pesquisa durante o segundo semestre

³²Segundo a Base Nacional Comum Curricular, crianças bem pequenas equivalem de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

³³ Quintal é como a escola se refere ao espaço externo da instituição. Abordarei com mais detalhes esse ambiente no decorrer do capítulo.

do ano de 2019. Agradei pela oportunidade e saí daquele lugar com muita expectativa, também ansiedades pelo processo que se iniciaria, a partir desse primeiro dia em campo.

Devido a minha disponibilidade de horários e mediante a rotina da escola, decidimos que eu frequentaria a instituição uma vez por semana, no período da tarde, visto que o período da manhã comportava apenas as crianças que precisavam permanecer na instituição durante o dia inteiro e à tarde as turmas eram divididas de uma maneira mais estruturada como grupo de idades.

Sendo assim, na semana seguinte, no dia 23 de agosto de 2019 voltei à escola para iniciar minha entrada, agora em contato com as crianças e professoras. A Assessora havia avisado as professoras responsáveis pelas turmas das crianças bem pequenas. Fui apresentada a ambas, porém uma delas falou que naquele dia não seria viável acompanhar a turma dela, pois ela estava com uma criança que há pouco tempo havia sido integrada à turma e se encontrava em processo de adaptação.

Diante disso, acompanhei a outra turma durante uma parte da tarde. Observei as crianças brincando no quintal com outras turmas que também estavam no local naquele mesmo horário. A Professora me deu total liberdade durante aquele momento, o que me deixou em uma situação confortável para observar e transitar no espaço, bem como de certa maneira um pouco desconfortável, visto que eu estava ali, onde outras professoras e crianças que eu não conhecia também estavam e não me conheciam. Senti-me, naturalmente observada e cercada pela curiosidade de crianças e adultos.

Caminhei pelo quintal durante a tarde inteira, teci relações com aqueles que vinham até a mim perguntar quem eu era e o que eu fazia com o caderno em mãos. Duas crianças irmãs, uma mais velha e a outra mais nova, que estavam brincando na areia, convidaram-me para brincar com elas. Sentei e comecei a responder às inúmeras questões que elas me fizeram durante a brincadeira. Logo outras crianças começaram a se envolver na brincadeira e ali brinquei até que as chamaram para voltar à sala.

Despedi-me delas e então continuei a andar. Logo avistei em um morrinho do terreno crianças rolando de cima até embaixo. Fiquei observando a disponibilidade corporal que elas apresentavam e a liberdade que as professoras e estagiárias proporcionavam para o movimento do corpo e vivências de diferentes experiências. Aquele momento me fez refletir o quanto o arriscar-se durante o brincar envolve,

muitas vezes, e principalmente na escola, a permissão ou não do adulto.

Sentei no quintal e continuei observando toda aquela movimentação que nele acontecia. Crianças de diferentes faixas etárias e diferentes turmas interagindo entre elas, trocando experiências e saberes. Em meio a tudo isso, uma situação me chamou a atenção: Um grupo de crianças se encontravam sobre uma árvore com troncos grossos que se estendiam horizontalmente, estabelecendo um caminho onde elas percorriam o tronco, sentadas.

Fiquei a observar e então fui conversar com a professora que filmava e fotografava aqueles feitos, enquanto algumas estagiárias davam suporte para que as crianças pudessem ali brincar. Fui recebida com muito entusiasmo pela Professora, a qual me cativou com sua fala apaixonada e apaixonante, ao se referir às crianças e aos feitos desafiantes que realizavam no quintal. Ela me mostrou vídeos e fotos das crianças subindo em árvore, pulando troncos, descendo morrinhos rolando, entre outras fotos e filmagens de diferentes momentos de sua turma.

Observar o quintal e conversar com a Professora me proporcionou um novo repensar sobre a investigação, pois além do material por ela produzido, pude perceber uma acessibilidade muito maior na relação pesquisadora-professora. Perguntei a ela se me aceitaria como pesquisadora em sua turma e ela concordou. Mencionei que iria conversar com as diretoras e a assessora novamente e voltaria a falar com ela na semana seguinte.

Nos dias que se seguiram entrei em contato novamente com as Diretoras e a Assessora perguntando sobre a possibilidade de investigar a turma daquela Professora em específico. Mencionei sobre os materiais já produzidos, sobre a disponibilidade de utilizá-los na pesquisa e sobre a mudança na faixa etária dos sujeitos da pesquisa, pois as crianças da turma dessa Professora eram do último ano do ciclo da educação infantil, eram crianças entre 4 e 5 anos.

Não houve restrições quanto ao meu pedido de mudanças na forma de investigação de minha pesquisa. Então um novo cenário e *design* de pesquisa foram elaborados pensando em utilizar o material já produzido da Turma Insetário³⁴ e a partir de Garanhani, Martins e Alessi (2015) compreendi que podemos projetar os

³⁴ Turma Insetário foi o nome escolhido pelas crianças, por um sistema de votação, no início do ano letivo. Essa foi umas das sugestões de nome dada pelas crianças devido ao grande interesse pelos insetos do quintal.

procedimentos para conduzir determinados instrumentos, mas a entrada no campo é que realmente define efetivamente e, o delineamento de como a pesquisa se dará torna-se mais claro.

Na semana que seguiu, comuniquei as professoras das turmas de crianças bem pequenas que não acompanharia as turmas delas. Agradei pela disponibilidade e falei novamente com a Professora da Turma Insetário. Ela já havia sido comunicada pela escola que eu acompanharia a sua turma, então naquela tarde passei a conhecer diretamente a rotina das crianças que seriam minhas parceiras de pesquisa.

Como já havia sido definido, eu frequentava a escola todas as sextas-feiras e a rotina da Turma Insetário, nesse dia da semana, contribuía e muito com aquilo que eu precisava investigar, devido a maior parte do tempo da rotina ter sido no quintal.

No dia 30 de agosto de 2019 as crianças chegaram e foram direto para a sala. Lá elas eram recepcionadas pela professora e pelas estagiárias e tinham a liberdade de escolher o que iriam fazer. Diversos jogos eram disponibilizados, a livre circulação pela sala era permitida e algumas atividades se encontravam na mesa.

O momento da chegada era um período de reencontros, contação de novidades entre as crianças e professoras, e lá estava eu dentro daquele contexto. Alguns chegavam e me cumprimentavam, outros apenas me olhavam, alguns mais corajosos perguntavam meu nome e eu fiquei ali apenas observando e conversando com os que vinham até a mim.

Nesse dia resolvi tentar uma alternativa diferente, pois no dia que estava circulando pelo quintal eu trazia em mãos meu caderno de anotações, mas me senti incomodada, pois aquele caderno me fazia alguém muito diferente dos demais, obviamente eu já era alguém diferente das crianças, porém com aquele caderno eu também me tornava uma adulta diferente dos demais adultos que são próximos das crianças. Afinal, nenhum deles anda pela escola com um caderno em mãos e fazendo anotações.

Então, naquele dia estava sem nada, era apenas uma adulta diferente na sala. Naquela mesma tarde a escola estava recebendo um grupo de professoras de Santa Catarina para uma tarde de formação docente e elas andavam pela escola, ficavam em algumas turmas, durante um determinado tempo, com uma prancheta em mãos e fazendo anotações.

Quando uma delas entrou na sala para observar a Turma Insetário, fiquei curiosa em perceber como as crianças reagiram àquela adulta diferente com uma

prancheta nas mãos, anotando tudo. Acreditei que as crianças se sentiriam um pouco incomodadas, mas não, elas agiram como se aquela adulta não estivesse ali. A Professora já havia mencionado para eles sobre essa formação que estava acontecendo ali na escola e eles simplesmente agiram sem parecer notar a adulta, também raros foram os momentos em que eles buscaram alguma relação com ela.

Percebi então que não era essa a relação que gostaria de estabelecer em minha investigação. Decidi que o que eu viveria ali, naquelas tardes, guardaria em minha mente e assim que possível, em momentos oportunos gravaria via áudio no meu celular, ou escrevendo no mesmo aparelho, o que me fez sentir algo mais natural na relação que estabeleceria, visto que esse aparelho era comumente utilizado pelas professoras da escola para fazer registro das experiências cotidianas das crianças.

Enquanto pesquisadora busquei não interferir na rotina da turma e sim me inserir nela fazendo parte de tudo o que envolvia a turma e sempre que necessário contribuí ajudando a carregar pertences, na distribuição de alimentos e menciono um dia em que fui convidada pela Professora, e por sugestão de algumas crianças da sala, a ser narradora em uma peça teatral executada por eles. Segundo Graue e Walsh (2003) aceitar esses deveres não prejudica o estatuto junto às crianças e preenche as necessidades tanto do projeto de investigação quanto dos participantes dela.

O envolvimento me trouxe algumas situações quando eles pediam permissão a mim para mexer em algo da sala como jogos e tintas ou até mesmo para ir ao banheiro. Ressaltando que mesmo não me posicionando como professora na turma, o fato de ser adulta me coloca em outra posição em relação a deles. Nessas situações, orientei que eu não sabia se era viável ou não e que eles deveriam perguntar à Professora.

Foi necessário saber que papel, enquanto adulto, assumiria naquele contexto. A partir de Graue e Walsh (2003), a posição do adulto precisa ser pautada, pelo menos parcialmente, em decisões teoricamente conduzidas, pois se relaciona com o tipo de entendimento que o investigador espera criar. Como esperava compreender as perspectivas das crianças, precisava me aproximar desse mundo, mas sem esquecer que detinha certo poder e privilégios que os adultos detêm nessas relações.

Mandell (1988), citada por Graue e Walsh (2003), atribui a esse papel o nome de **adulto menos importante**, o qual se posiciona de maneira a diminuir as intervenções nas interações e nas atividades das crianças. E que tenta agir, de forma

a diminuir as diferenças para uma produção de dados mais sensível às experiências das crianças.

Sempre procurei entender e aceitar que, por mais que eu procurasse me aproximar do mundo da criança, sempre seria uma estranha nesse mundo e assim é que deveria ser (GRAUE; WALSH, 2003). Pois, jamais conseguiria deixar de ser adulta e me tornar uma criança novamente e mesmo que isso pudesse acontecer, Geertz (1986), citado por Graue e Walsh (2003), diz que qualquer significado que tiramos de como é a vida e o olhar sobre as coisas de outra pessoa é resultante apenas de escutar o que elas dizem sobre suas próprias vidas e não de qualquer outro tipo de mudança.

Depois de um período inicial da tarde em sala de aula, as crianças desceram para o quintal e lá passaram o restante da tarde, voltando à sala para finalizar com a roda da fruta³⁵, que seguia a lógica de estabelecer uma roda para comer frutas e conversar sobre o livro que foi para casa de uma das crianças. Este livro mostrava escritos e imagens sobre o que havia acontecido com aquela criança durante esse tempo em casa e eu participava com eles desse momento.

Eu não ficava até que todas as crianças fossem para casa. Chegava as 13h quando a maioria delas estava chegando e saía por volta das 17h e 15min quando ainda faltava o momento de inglês para acontecer, antes de irem para casa. Defini esse horário, por conseguir observar o tempo disponibilizado ao quintal.

Os registros sobre os achados da pesquisa foram feitos de forma escrita e em áudios, não captando vídeos das crianças na etapa inicial de produção de dados. Nas etapas que seguiram, os registros foram feitos de forma escrita e em áudios, também através de vídeo dos procedimentos realizados. No entanto, as imagens e identidades das crianças serão preservadas nesse estudo como um procedimento ético.

³⁵ A turma apresentava uma rotina demarcada pela prática de formação de rodas para momentos em grupo da Turma.

3.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Esse estudo parte do princípio de estudar as crianças em um contexto específico, vinda de uma realidade específica constituída por características que não se encontram em todos os lugares. Diante disso, falar de qual contexto nos referimos introduz a ideia de qual criança e infância será abordada. Graue e Walsh (2003, p. 25) afirmam que “as crianças e seus contextos se influenciam mutuamente”. Logo, a criança interfere no contexto, bem como é moldada por ele.

Diante das ideias de Graue e Walsh (2003, p. 25), o contexto é entendido como “um espaço e um tempo cultural e historicamente situados, um aqui e agora específico” e que esse aqui e agora é uma “rede complexa de interações pessoais e temporais que compõem o nosso cotidiano” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 28). Oferecendo dessa maneira, as perspectivas das experiências de crianças em um contexto particular que, posteriormente, podem ser associadas a outras descrições e contextos (GRAUE; WALSH, 2003).

O contexto escolhido foi a Escola Parlenda, localizada em Curitiba/PR. Uma escola que teve sua origem em agosto de 2014, com uma identificação às pedagogias italianas, “em especial com os princípios filosóficos, estéticos e políticos da abordagem de Reggio Emilia” (SILLAS; DEDECEK, p. 10, 2019) e que segundo as mesmas autoras, se integram aos princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil no Brasil.

A escola é estruturada pelos eixos **Interações, Brincadeira, Natureza e Arte** (SILLAS; DEDECEK, 2019). A partir disso, tem o corpo como um instrumento primordial nessa relação de aprendizagem. Para a concretização dessas intenções teóricas, faz-se necessário que a escola possua professores e professoras que sejam sensíveis à escuta das necessidades das crianças, que sejam “investigativos, abertos a compreender o modo como as crianças percebem o mundo e constroem conhecimento” (SILLAS; DEDECEK, p.11, 2019).

A partir disso, a prática educativa da escola se organiza na forma de projetos que são construídos diariamente, no cotidiano das crianças, em suas vivências, experiências e descobertas, tendo o olhar atencioso dos adultos que as cercam, ouvindo e respondendo as suas necessidades.

A imagem 1 ilustra o espaço externo da Escola Parlenda.

IMAGEM 1- ESPAÇO EXTERNO DO CONTEXTO DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

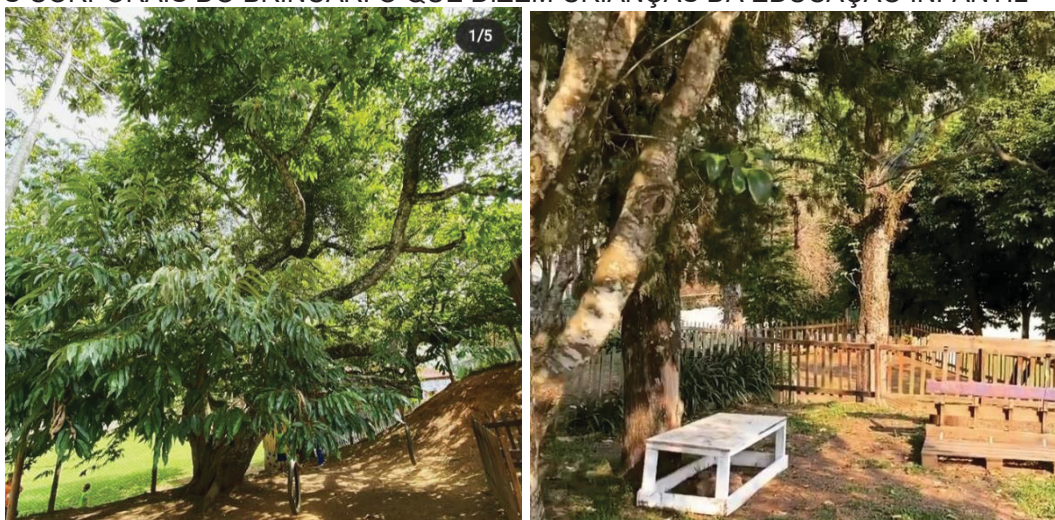


FONTE IMAGENS: Instagram Escola Parlanda.
Organização (SANTOS, 2021)

A escola conta com uma estrutura total de 10 mil metros quadrados, sendo a parte externa, conhecida como quintal, composta por subidas e descidas, barrancos, morrinhos de terra, pedra, areia, árvores, gramado, plantas frutíferas, arbustos, sendo um amplo espaço que possibilita diferentes experiências com o corpo em movimento.

A Imagem 2 apresenta alguns espaços e seus elementos.

IMAGEM 2- ELEMENTOS DO ESPAÇO EXTERNO DO CONTEXTO DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE IMAGENS: Instagram Escola Parlanda.
Organização (SANTOS, 2021)

As árvores são suporte para o brincar, sendo permitido subir, descer, pendurar-se. Os elementos são majoritariamente de madeira, os brinquedos

construídos como escorrega, casinha, toras de madeira para andar equilibrando-se sobre elas permitem diferentes brincadeiras e os espaços com cercado delimitam um espaço menor para o trabalho com as crianças, quando se faz necessário conforme as propostas a serem realizadas.

Essa estrutura permite que cada criança experimente sua movimentação como modo de estar, provar e ampliar suas capacidades; conhecer e construir, com seus pares, um repertório cultural comum e descobrir o novo pela investigação dos elementos da natureza (SILLAS; DEDECEK, p. 13, 2019).

É uma escola que possui espaço e professores que possibilitam o movimento do corpo como uma forma de descobertas e aprendizados sobre o mundo que as cerca. Possibilita **a pesquisa no cotidiano** que se constitui como um método para a formação da criança. E este princípio pedagógico (a pesquisa no cotidiano) uma experiência em que “crianças e adultos são protagonistas ao confrontarem seus saberes na construção do pensamento científico e sua relação com os modos de aprender” (EQUIPE PARLENDIA, 2019, p.45).

A escola acredita em uma criança que é “competente, portadora de valores e conhecimentos, construtora e comunicadora de cultura” (FANTINI, 2019, p. 35) e, a partir disso, segue um projeto educativo cotidiano baseado na **Projeção, Observação e Documentação** que se constituem como estratégias de aprendizado de adultos e crianças.

A projeção não seria a elaboração de um plano de trabalho delimitado com início e fim, mas sim o professor observa, escreve, dialoga e então elabora propostas³⁶ às crianças e interpreta o que acontece, sabendo que um projeto pode tomar diferentes formas, pois se originam do interesse da criança.

A observação é o “combustível da projeção” (PRANDI, 2019, p. 27) e é o que conecta a projeção com a documentação, sendo necessária a atenção e o cuidado de modo a captar os detalhes das experiências para que ela possa ser educativa na escola. A documentação é o processo de tornar visíveis as experiências e todo o processo educativo para que não se percam as memórias das vivências do processo.

³⁶ Refere-se aos momentos organizados pelo adulto em diferentes contextos e que proporcionam distintas experiências e vivências.

Dessa maneira, projetar propostas a partir da observação cotidiana das crianças e de seus interesses é como se organiza a instituição, documentando através de vídeos, fotos, falas, entre outras formas as experiências vividas no contexto.

É uma escola que em seu processo educativo, centraliza a criança e suas vivências, vindo, a partir disso, formar crianças que perguntam e trocam saberes e opiniões, trazendo o saber científico para a prática no cotidiano, tornando um solo fértil para a construção de uma pesquisa científica, utilizando práticas já constituídas na instituição.

3.3 AS CRIANÇAS COLABORADORAS DO ESTUDO

As crianças colaboradoras³⁷ do estudo estavam na última etapa da Educação Infantil, sendo elas de 4 a 5 anos. Todas faziam parte da Turma Insetário, totalizando 12, sendo 4 meninos e 8 meninas. Eram crianças que apresentavam interesse pelos insetos que encontravam no quintal e habilidade em capturar grilos para alimentar um inseto vivo que mantinham na sala. Elas dominavam o quintal, o conheciam muito bem, pois todas as crianças dessa turma já tinham entrado na escola antes de 2019.

A turma se conectava tanto na escola como fora dela. Era comum irem juntos aos mesmos lugares, um visitar a casa do outro, visto que os pais também se conheciam. Faziam parte de um grupo favorecido nas questões sociais e econômicas, haja vista a localização na qual moravam e as experiências que mencionavam ter fora do ambiente escolar. Tinham relações de amizade, exceto duas crianças que apresentavam um certo distanciamento dos demais, mas a Professora sempre mediava a integração e interação de todos.

Uma turma de crianças falantes e pesquisadoras que detinham muito conhecimento oriundo dos próprios interesses despertados, principalmente, pelos insetos do quintal. Eram corajosos e gostavam de vencer os desafios impostos pela pesquisa no cotidiano, como por exemplo, pegar alguns insetos nas mãos e isso se refletia nos desafios corporais na hora de brincar, aos quais também se submetiam

³⁷ De acordo com Graue e Walsh (2003) durante o processo de investigação, devemos ter em mente que o contexto proporciona maneiras de contribuir para que as vozes das crianças possam ser ouvidas pelos adultos, bem como pode ajudar para que as crianças aprendam mais sobre si mesmas. Logo, a investigação é um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado frente ao contexto particular.

para vencê-los.

Diante das necessidades de proteção das identidades das crianças, segue abaixo a relação dos nomes escolhidos por elas mesmas, para a identificação no estudo.

QUADRO 2: RELAÇÃO DE ESCOLHA DE NOMES DAS CRIANÇAS PARA A PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

01. Menina	Ana Laura
02. Menino	Anabelle
03. Menina	Ariel
04. Menina	Coruja
05. Menino	Doutor Estranho
06. Menino	Flash
07. Menina	Florinda
08. Menina	Índia
09. Menina	Margarina
10. Menino	McQueen
11. Menina	Menina Inseta
12. Menina	Zoe

FONTE: A autora (2021)

Os nomes escolhidos por cada criança vieram do próprio interesse delas, por homenagear uma amiga ou um personagem que admirava. Alguns escolheram trocando ideias com os colegas, outros sendo precisos em suas escolhas. Foi uma maneira utilizada de resguardar a identidade dessas crianças, mas não deixando de entendê-las como colaboradoras da pesquisa e respeitando a maneira como gostariam de ser mencionadas durante o estudo.

Farmer e Cepin (2015), a partir de Freeman e Mathison (2009), afirmam que há diferentes formas de relação entre pesquisador e pesquisados e uma delas é a que o adulto é responsável pela investigação e as crianças colaboram tomando algumas

decisões. Nesse processo há um envolvimento entre eles, para a produção de dados, onde o adulto assume o papel de ouvinte, ao invés de um papel autoritário e reconhece que durante a pesquisa existem as relações de poder e controle, mas também um processo de diálogo entre as partes. Segundo Farmer e Cepin (2015), as crianças entram na pesquisa contendo um conhecimento próprio e habilidades particulares, a partir disso as crianças são entendidas como colaboradoras da pesquisa.

3.4 AS ETAPAS DA PESQUISA

Nessa seção apresentarei a pesquisa considerando as etapas que foram sendo desenvolvidas no decorrer do processo de investigação, os encaminhamentos tomados durante esse percurso, onde busco apresentar de maneira clara o caminho percorrido, as relações estabelecidas e a organização realizada.

3.4.1 Etapa 1

Durante o mês de setembro de 2019, observei e procurei fazer parte do cotidiano da escola, a fim de que as crianças estivessem mais familiarizadas com a minha presença para quando eu fosse então realizar as produções de dados da pesquisa. Porém, no segundo dia em que eu estava acompanhando diretamente a Turma Insetário, realizei os mesmos processos de já os esperar em sala, com a Professora regente e a estagiária. Fui convidada a brincar com alguns jogos, mas os olhares de certa curiosidade sobre a minha presença naquele lugar eram perceptíveis.

Falei com a Professora sobre a necessidade de eu falar e explicar o que eu faria ali, durante os meses que se seguiriam. Então descemos para o quintal, ajudei levando água para as crianças e na volta seguimos para o lanche que aconteceu no refeitório. Fiquei próxima a eles, mas não sentada com eles, pois senti que deveria respeitar aquele momento, no qual eu ainda não fazia parte e não estava envolvida a ponto de me sentar sem ser convidada.

As crianças conversavam entre elas, serviam-se a si mesmas e umas às outras, interagiam com a Professora, contando histórias e sobre suas famílias. Depois desse momento, a Professora reuniu todos em um círculo, em uma parte mais reservada do local onde estávamos, e permitiu que eu me apresentasse e estabelecesse ali a minha

posição enquanto pesquisadora.

Iniciei falando meu nome e explicando que era aluna da UFPR, a qual era uma escola, mas, de adultos. E nessa minha escola eu também fazia investigações e era isso que eu iria fazer com a ajuda deles. Expliquei que ficaria ali durante três meses, eles me veriam todas as sextas-feiras e falei que minhas observações seriam, principalmente, sobre o que aconteceria no quintal, pois pesquisaria os riscos que envolvem o brincar e os desafios que eles enfrentam enquanto brincam naquele ambiente.

Procurei expor as minhas intenções de pesquisa às crianças, pois segundo Graue e Walsh (2003), os dados provêm das interações do investigador no contexto local, por meio das relações com os participantes da pesquisa. Sendo essas relações construídas com respeito, sabendo que a criança é inteligente e sabe atribuir sentido às coisas.

Segui perguntando o nome de cada um e permiti que se tivessem alguma pergunta que então a fizessem. Eles se apresentaram, alguns se interessaram em perguntar minha idade, se eu era professora, voltaram a perguntar quanto tempo eu passaria com eles durante a tarde e até qual mês eu estaria ali na Parlanda. Respondi às questões e perguntei se poderia contar com a ajuda deles durante minha pesquisa, e assim eles concordaram em colaborar.

Senti que depois desse esclarecimento necessário, fui mais aceita no grupo e os dias de observação que se seguiram trouxeram a mim um envolvimento maior e em especial com algumas crianças, que se aproximaram mais. Setembro seguiu com o meu acompanhamento e observações sobre o que eles mais faziam no quintal.

Em uma das tardes, a Professora pegou o brinquedo perna de pau e perguntou se alguém queria brincar. Logo, eles vieram e a Professora segurava as pernas de pau e eles sobre elas andavam. Era um brinquedo que exigia o equilíbrio e o adulto naquela situação passava a segurança necessária que permitia que eles se arriscassem ao brincar.

Também, não pude deixar de notar o interesse muito grande pela árvore e pelas conquistas ali atingidas. As histórias de superação de medos, evolução do movimento do corpo, sobre como haviam aprendido a subir devido aos ensinamentos dos amigos e colegas aumentavam o encantamento por esses saberes que as crianças detinham.

Na mesma árvore, existiam dois balanços de pneus e eu observava a Coruja³⁸ que enrolava a corda que segurava o pneu. Quando a corda estava bem enrolada, ela se sentava no balanço e ali ela girava, notei que ela estendia e dobrava os joelhos, fazendo com que hora o giro fosse mais rápido, hora fosse mais devagar. Ao sair do balanço, ela me disse que toda vez que ela deixava a perna reta o balanço ia mais devagar, mas quando ela dobrava a perna, ele girava muito rápido. Essa pequena narrativa demonstra uma aprendizagem produzida na experiência de brincar com tal elemento.

Outro brinquedo do quintal, muito utilizado pelas crianças da Turma Insetário, eram duas traves, onde as crianças se penduravam e ali ficavam de cabeça para baixo. Meninos e meninas trocavam sempre experiências e saberes sobre as melhores maneiras de subir, como ficar de cabeça para baixo e arriscavam inovar nos movimentos, quando já haviam dominado os principais movimentos no brinquedo.

Conhecendo os meus colaboradores, o ambiente, os principais usos do quintal por parte das crianças pesquisadas e estabelecida uma boa relação pesquisadora-professora e pesquisadora-instituição, consegui então construir um desenho do meu processo de investigação, sabendo que, segundo Graue e Walsh (2003, p. 120) “a investigação é, e deve ser, um processo criativo, e a geração de dados sobre crianças desafia-nos a ser especialmente criativos”. Assim, apresento o processo desenvolvido no Quadro 3.

QUADRO 3: ETAPAS DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AGOSTO/SETEMBRO		
16/08/2019	Conversa Diretoras e Assessora Pedagógica na Parlenda.	
23/08/2019	Tarde de Observação com uma pré definição de Turma, mas aberta a olhar todo o funcionamento do momento do quintal e as diversas turmas que ali frequentavam.	
30/08/2019	Observação Turma Insetário	ETAPA 1
06/09/2019	Observação Turma Insetário	
13/09/2019	Observação Turma Insetário	
20/09/2019	Observação Turma Insetário	
27/09/2019	Observação Turma Insetário	
OUTUBRO		
04/10/2019	Roda de Conversa a partir de imagens de brincadeiras arriscadas.	ETAPA 2
11/10/2019	Roda de Conversa a partir do trecho do filme 1 (Valente).	

³⁸ Nome escolhido pela criança para ser identificada na pesquisa, tratarei de explicar com maiores detalhes esse procedimento.

18/10/2019	Roda de Conversa a partir do trecho do filme 2 (Mogli, o menino lobo).	ETAPA 3
25/10/2019	Proposta em Trios – conversa a partir de vídeos e fotos das próprias crianças.	ETAPA 4
NOVEMBRO		
01/11/2019	Proposta em Trios – conversa a partir de vídeos e fotos das próprias crianças.	
08/11/2019	Proposta em Trios – conversa a partir de vídeos e fotos das próprias crianças.	
15/11/2019	FERIADO	
22/11/2019	Visita Monitorada no quintal.	ETAPA 5

FONTE: A autora (2021)

O Quadro 3 foi organizado pelas datas e etapas da pesquisa, sendo as etapas distinguidas pelas diferentes cores. Esta foi a minha organização referente a produções de dados.

3.4.2 Etapa 2

A Etapa 2 do processo de investigação aconteceu no dia 04 de outubro de 2019 e consistiu na organização de uma roda de conversa com as crianças, onde a temática do risco ao brincar foi abordada, a partir de seis imagens utilizadas como **disparadores**. Para Garanhani, Martins e Alessi (2015, p. 326) “os disparadores são objetos, imagens ou temas apresentados às crianças, durante a roda de conversa com o objetivo de iniciar a conversa e mobilizar a discussão entre elas”.

Nesse caso, foram utilizadas imagens que abordavam a temática da investigação e foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: 1) tendo como base as categorizações do risco ao brincar trazidas por Sandseter (2007) e 2) a escolha de imagens com crianças representando brincadeiras familiares às crianças daquele contexto de investigação.

A partir das observações realizadas no contexto, durante a Etapa 1, evidenciei trazendo mais imagens que representassem a categoria brincadeiras que se relacionam com grandes alturas, devido a maior recorrência desse tipo de brincadeira na Turma observada. E a escolha da imagem que representa a categoria brincadeiras próximas a elementos perigosos, deu-se pelo costume que a escola possui de realizar um momento de reunião entre pais e filhos em torno de uma grande fogueira

A ausência de imagens representando a categoria brincadeiras que envolvem

o manuseio de ferramentas perigosas e a categoria brincadeiras em lugares onde as crianças podem se perder, foram excluídas pela falta de imagens encontradas que se enquadrassem na segunda categoria de seleção de imagens e também por serem práticas não características daquele contexto.

A partir disso, foram selecionadas uma figura que representasse a categoria brincadeira de contato, três figuras representando a categoria brincadeiras que se relacionam com grandes alturas, uma figura que representasse a categoria brincadeiras próximas a elementos perigosos e uma figura que representasse a categoria brincadeiras que envolvem o aumento de velocidade.

Neste cenário, construí o procedimento de que não era obrigatória a utilização de todas as figuras na conversa com as crianças, mas sim, aquelas que se mostrassem pertinentes ao momento, a partir das falas ditas por elas.

Segue o *layout* 1 que se configura em um conjunto de figuras selecionadas.

LAYOUT 1: FIGURAS E CATEGORIAS UTILIZADAS PARA A PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: Connelly (2013)

Figura 1

Brincadeira de
Contato



FONTE: Comprando e Morando (2013)

Figura 2

Brincadeira que
se relaciona com
grandes alturas

**Figura 3**

Brincadeira que se relaciona com grandes alturas

FONTE: Casa Vogue (2014)

**Figura 4**

Brincadeira próxima a elementos perigosos

FONTE: Conexão Planeta (2017)

**Figura 5**

Brincadeira que envolve o aumento de velocidade

FONTE: Globo Esporte (2016)

**Figura 6**

Brincadeira que se relaciona com grandes alturas

FONTE: Jornal O Povo (2016)

FONTE: A autora (2021)

Na Figura 1, dois meninos aparecem brincando de lutar cada um segurando um pedaço de madeira. Na Figura 2, duas crianças aparecem sentadas em uma balança de pneu pendurada em uma árvore alta se balançando,

Na Figura 3, quatro crianças aparecem, sendo que duas estavam em cima de uma perna de pau e duas as observavam.

Na Figura 4, duas crianças seguravam dois gravetos próximos a uma fogueira. Na Figura 5, três crianças aparecem correndo. Na Figura 6, uma criança aparece pendurada em uma árvore de cabeça para baixo.

A Roda de Conversa iniciou com a minha fala sobre a não obrigatoriedade que eles teriam de participar daquele momento, sendo que outras propostas organizadas pela Professora poderiam por eles serem realizadas. Porém, todos permaneceram na Roda de Conversa, então, lancei algumas questões para dar início a nossa troca de opiniões. As questões se concentravam em saber o que eles entendiam como risco ao brincar e brincadeiras arriscadas e a partir do que eles iam comentando eu mostrava algumas das imagens selecionadas. Dentre as seis figuras, três delas foram utilizadas na conversa, sendo a Figura 1, Figura 3 e Figura 6. Essas figuras foram escolhidas conforme as falas que eram levantadas na discussão pelas crianças, com referência a brincadeiras similares às ilustradas pelas respectivas figuras.

A Roda de Conversa levou um período de 13 minutos que foi o período de envolvimento deles em discutir sobre o assunto. Com a demonstração de cansaço em continuar conversando e a dispersão de alguns que foram realizar outras propostas decidi encerrar a Roda de Conversa, agradei o envolvimento deles e deixei expostas todas as figuras para quem tivesse interesse em continuar a discussão.

Algumas crianças ficaram olhando todas as figuras e em especial as outras 3 figuras que não haviam entrado na discussão. Cito em especial o Anabelle, que após avaliar com atenção as figuras, concluiu que de todas as brincadeiras ali demonstradas pelas figuras, a mais arriscada era a que brincava com o fogo. Apresentando assim, a conclusão por ele alcançada durante a Roda a Conversa.

3.4.3 Etapa 3

A Etapa 3 do processo de investigação consistiu em utilizar trechos de dois filmes infantis produzidos pela *Walt Disney Pictures*³⁹ sendo eles: 1) *Valente*⁴⁰ e 2) *Mogli, o menino lobo*⁴¹. A escolha desse instrumento de pesquisa se deu pelo fato de

³⁹ Cabe ressaltar que os trechos não receberam nenhuma edição.

⁴⁰ Animação produzida pela Walt Disney, lançada no Brasil em 2012 com direção de Brenda Chapman e Mark Andrews.

⁴¹ Animação produzida pela Walt Disney, lançada no Brasil em 2016, com direção de Jon Faveau e Roteiro de Justin Marks.

buscar um instrumento que despertasse o interesse por parte das crianças em observar os riscos corporais ilustrados nos filmes infantis, comumente assistidos por eles.

A escolha pelos filmes considerou os critérios: 1) filme em formato de animação; 2) filmes com personagens que representassem humanos; 3) personagens que transmitissem a ideia de dependência de seus pais e/ou responsáveis, não sendo adultos independentes; 4) personagem masculino e outro feminino; 5) filmes famosos e bastante difundidos para as crianças.

Os trechos escolhidos desses filmes, sendo um trecho do filme 1 e um trecho do filme 2, foram selecionados a partir do objetivo de apresentar a demonstração de desafios corporais sendo enfrentados pelos personagens. Tendo uma duração média de 2 minutos nos trechos de filmes. Seguem as ilustrações do trecho do Filme Valente, organizadas no *Layout 2*.

LAYOUT 2: INSTRUMENTO METODOLÓGICO (FILME VALENTE) DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

NADA DE LIÇÕES E NEM EXPECTATIVAS... UM DIA ONDE TUDO PODE ACONTECER...

MERIDA PEGA SEU ARCO E SUAS FLECHAS E ENTRE PULOS DE DEGRAUS E MURETAS VAI AO ENCONTRO DE SEU CAVALO.

ELA SAI EM ALTA VELOCIDADE A CAVALGAR EM DIREÇÃO A MATA PARA LANÇAR SUAS FLECHAS EM ALVOS PENDURADOS NAS ÁRVORES.

YOU CORRER, YOU VOAR E O CÉU EU VOU TOCAR... 🎵

🎵 YOU VOAR E O CÉU EU VOU TOCAR 🎵

SALTA OBSTÁCULOS E NÃO DEIXA DE ACERTAR UMA FLECHA NO ALVO QUE MIRA, MESMO ESTANDO EM MOVIMENTO

ENTÃO, MERIDA DECIDE DESCANSAR. APROVEITA A PARADA PARA CRAVAR SEU PRÓPRIO SÍMBOLO EM SEU ARCO, UTILIZANDO UMA PEQUENA FACA.

DURANTE ESSE PERÍODO DE DESCANSO, ELA AVISTA UMA AVE VOANDO BEM ALTO NO CÉU. DECIDE ENTÃO, ESCALAR UMA COLINA, PARA TAMBÉM CHEGAR CADA VEZ MAIS ALTO.



NO TOPO, ELA FICA PRÓXIMA A UMA CACHOEIRA, ONDE APROVEITA PARA BEBER ÁGUA E EM MEIO A COMEMORAÇÕES E RISOS APROVEITA AQUELE MOMENTO.



A AVENTURA
TERMINA COM
MERIDA
RETORNANDO PARA
O PALÁCIO.

Organização de imagens do Filme Valente: A autora (2021)

Nesse trecho, a valente Merida aparece demonstrando suas habilidades de manuseio de arco e flecha, cavalgando em meio à mata, subindo em lugares altos e aproveitando a natureza a seu redor.

Na sequência segue, no *Layout 3*, ilustrações do Filme do personagem Mogli, em suas aventuras na floresta, correndo, rolando e brincando com os animais que o cercavam.

LAYOUT 3: INSTRUMENTO METODOLÓGICO (FILME MOGLI, O MENINO LOBO) DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MUITAS HISTÓRIAS FORAM CONTADAS SOBRE ESSA SELVA. MAS NENHUMA FOI TÃO ESTRANHA QUANTO A DE UM FILHOTE QUE CHAMAMOS DE MOGLI.



MOGLI CORRIA PELA FLORESTA, COMPETIA CONTRA A MATILHA. SALTAVA PEDRAS, ROLAVA PELO CHÃO, PENDURAVA-SE EM TRONCOS DE ÁRVORES PARA ULTRAPASSAR CRATERAS NO CHÃO.



AO PERCEBER QUE ESTAVA PERDENDO A COMPETIÇÃO, DECIDE ESCALAR UMA GRANDE ÁRVORE E CORRER SOBRE SEUS TRONCOS.



Organização de imagens do Filme Mogli, o menino lobo: a autora (2021)

A etapa 3 foi realizada em dois dias, 11 de outubro de 2019 e 18 de outubro de 2019, sendo cada dia apresentado um trecho de filme. Iniciando pelo trecho do filme 1 (Valente) e no segundo dia o trecho do filme 2 (Mogli, o menino lobo). Ambos os momentos ocorreram em uma sala que oferecia o suporte necessário para transmissão de vídeos. Primeiramente foi apresentado o vídeo e depois uma roda de conversa foi realizada para mobilizar a discussão sobre o trecho que haviam assistido.

No dia 11 de outubro, além do trecho do filme assistido e a roda de conversa realizada, expliquei sobre como funcionaria a identificação de cada sujeito da pesquisa. Expliquei que o nome deles não seria mencionado e para que isso acontecesse eles precisariam escolher como gostariam de serem chamados na pesquisa.

Perguntei se todos participariam da pesquisa e todos responderam afirmativamente, entreguei a cada um deles uma imagem de carinha feliz como demonstração de minha gratidão pela ajuda que cada um estaria me oferecendo durante esse período. Nesse dia cada um fez a sua escolha pelos nomes e a filmagem desse processo foi assim realizada.

No segundo dia dessa etapa seguimos para a sala que dispunha do recurso de transmissão de vídeos e, posteriormente, a apresentação do trecho de filme, realizamos a roda de conversa. A vontade de assistir, bem como em comentar sobre o que neles aconteciam, demonstrou o interesse das crianças por esse instrumento/procedimento de pesquisa.

Cabe ressaltar que antes de iniciar o vídeo, eu mencionava para que prestassem atenção aos desafios que aqueles personagens iriam enfrentar. E depois na roda de conversa eu sempre iniciava perguntando o que eles haviam percebido de riscos naquelas movimentações. Ambos os trechos de filmes traziam, principalmente, os desafios relacionados à altura e velocidade, tendo o trecho do Filme 1 o manuseio de ferramentas perigosas e o brincar perto de elementos perigosos.

A partir dessa mobilização as crianças comentavam sobre o que mais haviam lhe chamado à atenção, bem como discordavam e concordavam entre elas a respeito das observações trazidas pelos colegas. As discussões nessa etapa foram gravadas, tendo uma duração média de 12 minutos.

3.4.4 Etapa 4

A etapa 4 consistiu em conversar com as crianças a partir dos materiais (fotos e vídeos) produzidos pela Professora da própria Turma. Essa etapa aconteceu nos dias 25 de outubro de 2019, 1 de novembro de 2019 e 8 de novembro de 2019. No decorrer dessas tardes eu fazia um convite perguntando quem gostaria de participar da proposta que eu havia organizado, utilizando dos mesmos processos do cotidiano que a instituição já detém de trabalhar em pequenos grupos.

Com grupos de 3 crianças, utilizando meu próprio equipamento, eu mostrava a elas os vídeos e as imagens delas mesmas e de seus colegas de turma em diferentes situações enquanto brincavam no quintal. Em conjunto com as imagens, perguntava se elas consideravam arriscado aqueles movimentos, se teriam coragem de realizá-los, caso fossem fotos dos colegas, e se eles lembravam de como eles se sentiram

enquanto brincavam daquele jeito ou se viram os colegas brincando daquela maneira. Essas primeiras questões davam início a fala das crianças e aos seus comentários.

O material disponibilizado pela Professora continha 12 fotos das crianças na balança de madeira, sentadas de maneira invertida, tendo as pernas erguidas em direção ao céu e a cabeça para baixo, em direção ao chão. Outras fotos apresentavam as crianças escalando pequenos morrinhos, penduradas de cabeça para baixo em um brinquedo que possui uma barra de ferro na horizontal, a cerca de 1,5m de altura em relação ao chão e brincando de subir na árvore.

Além das fotos, o material continha 8 vídeos curtos, onde elas apareciam pulando um tronco que descia rolando pelo morro, brincando de subir e andar sobre o tronco na árvore, girando nos balanços de pneus, rolando morro abaixo, subindo até o alto em um cano de ferro, que ia verticalmente do chão até o teto da casinha de madeira, em uma altura de aproximadamente 3 metros. E um vídeo onde aparecia uma criança menor que as crianças da Turma Insetário, e era ajudada, pelas maiores a escorregar sobre um escorregador construído por elas mesmas utilizando um morrinho já existente e uma tábua de madeira.

É válido considerar que esse material foi produzido antes das minhas estadas na instituição, representando o captar de imagens e escolha de movimentos pelo olhar da Professora, sendo que em alguns materiais apareciam quase a totalidade de crianças da Turma, em outros apenas um pequeno grupo e em outras fotos individuais.

3.4.5 Etapa 5

No dia 22 de novembro de 2019 realizei a última etapa de produção de dados, onde convidei para que durante o período de brincadeiras no quintal, eles me apresentassem e falassem o que mais eles gostavam dali.

Não foram todos que quiseram participar, alguns se envolveram em outras propostas, porém 5 deles toparam com grande satisfação me apresentar, a partir de suas perspectivas, o quintal e as possibilidades de brincar que o espaço lhes proporcionava.

Em grupo eles se separaram e me guiaram em uma visita monitorada⁴² pelo quintal. Ao passarem pelos elementos iam mostrando como se utilizavam e o que conseguiam fazer ali. Os grupos, se dividiram entre meninas e meninos, por escolha deles, sendo 3 meninos que iniciaram a apresentação do quintal (McQueen, Anabelle e Doutor Estranho).

Depois que eles terminaram fui procurar as meninas para que iniciassem então a apresentação, Ana Laura e Coruja. Em ambos os momentos, as falas foram divididas por todas as crianças, tanto no trio de meninos como na dupla de meninas. Todas as crianças demonstraram suas opiniões e lembravam umas às outras, fatos e acontecimentos sobre os ambientes, sendo ativas em todo processo de apresentação do quintal. Cabe ressaltar que essa etapa foi gravada por mim.

3.5 DEPOIS DE TUDO

Foram 3 meses de muito aprendizado, como ser pesquisadora, como agir de maneira a ser aceita pelo contexto e conseguir produzir dados pertinentes ao que buscava. Aprendi que as relações tecidas no contexto nos transformam a cada dia, como pesquisadora e pessoa. No último dia, conversei com cada uma das crianças, agradei a colaboração de cada um, falando, agindo e até mesmo pelos silêncios.

Algumas crianças me perguntaram o motivo de eu não continuar indo na escola e mencionei o combinado que tínhamos desde o início de minha pesquisa, quando ressaltei que ficaria ali durante três meses. Uns lembraram e entenderam a situação. Outros demonstraram indiferença quanto a minha despedida e outros me abraçaram emocionados pela minha partida.

Desde aquele dia, não mais os vi, era o último ano deles naquela escola, pois passariam a integrar no próximo ano outra etapa da educação básica. Senti a despedida, sabendo que reencontrá-los é algo difícil, mas guardei comigo a experiência com aquelas crianças e as distintas reflexões que eles me causaram.

Como de costume, a Turma tinha uma caixa de cartas na porta de sua sala, onde possibilitava que um enviasse cartinhas para o outro. Depois de me despedir de

⁴² A partir de Garanhani, Martins e Alessi (2015) pude ter contato com esse instrumento metodológico utilizado por Martins (2010). A partir desse instrumento as crianças podem narrar os espaços das escolas e falar livremente sobre ele, suscitando lembranças, desejos e sentimentos.

cada um, avisei à Professora que teria enviado uma carta para eles. Nessa carta falei que a partir daquele dia entraria em outra fase da minha pesquisa, precisaria escutar, visualizar e refletir novamente sobre tudo o que eles haviam me falado. Até então, agradei a ajuda deles e desejei coragem para que conseguissem enfrentar os desafios que estão sempre presentes em nossa vida.

Agradei à Professora pela disponibilidade e contínua ajuda no decorrer da pesquisa em relação à organização do cotidiano para os meus momentos de produção de dados junto às crianças, também à estagiária que acompanhou esse período. E assim segui para outra etapa do processo de pesquisa e como Arlo, olhei para o meu objetivo, agradei meus colegas que caminharam comigo durante um período e segui o meu caminho rumo a minha Montanha Branca, que nesse caso se constituiu em analisar os dados produzidos que guardam preciosidades advindas das crianças.

A partir de então, cada um seguiu o seu caminho, em uma despedida de incertezas sobre um possível reencontro.

4 OLHA O QUE EU ACHEI! AS DESCOBERTAS DA INVESTIGAÇÃO

Arlo e seu pai caminhavam à noite em meio a um campo. Arlo amedrontado percebe o pouso de um vagalume em seu nariz. *Papai! Papai!* Diz Arlo, sussurrando com medo. *Calma! Respire!* Sussurra o pai de Arlo e assopra com leveza o inseto que acende sua luz própria e voa como um ponto luminoso que se dissipa no ar. *Às vezes, é preciso vencer seu medo para ver a beleza do outro lado.* Diz o pai a Arlo, observando com seu filho o lindo vagalume que voa.

Essa cena mostra pai e filho em uma experiência onde Arlo aprende a admirar os vagalumes, a partir do que seu pai lhe mostrara. Ele passa da emoção que o medo proporciona à emoção de encantamento pela beleza de um inseto tão pequeno e, ao mesmo tempo, mágico.

Na continuidade do filme, a experiência com os vagalumes se repete. Arlo e Spot andavam à noite, quando um vagalume apareceu. Arlo mostra a Spot o que um dia aprendera com seu pai. Ele passa o rabo sobre a relva e vários vagalumes voam, brilhando e lhes oferecendo um espetáculo da natureza.

E, na experiência da escuta do outro é que procurei me abrir e ser transpassada, assim como Arlo e Spot se abriram para a experiência de viver, ensinar e aprender. Busquei me ater à escuta das experiências e dos saberes que vêm do outro, sendo as crianças detentoras dos saberes aqui produzidos. Saberes estes experienciados por elas no viver cotidiano.

Diante disso, nessa seção de escrita apresento a análise dos dados produzidos.

4.1 A TRIANGULAÇÃO COMO MÉTODO DE ANÁLISE

Arlo, enquanto sujeito de uma experiência (LARROSA, 2002), recebeu e deu lugar a ela. Tornou-se disponível, receptivo e atento. E a partir disso, repassou tudo o que sentira nessa experiência a seu amigo Spot, não pelo falar, mas pelo viver e experimentar. Spot também fez-se disponível e um acontecimento comum, de encontrar vagalumes, se fez singular a cada um.

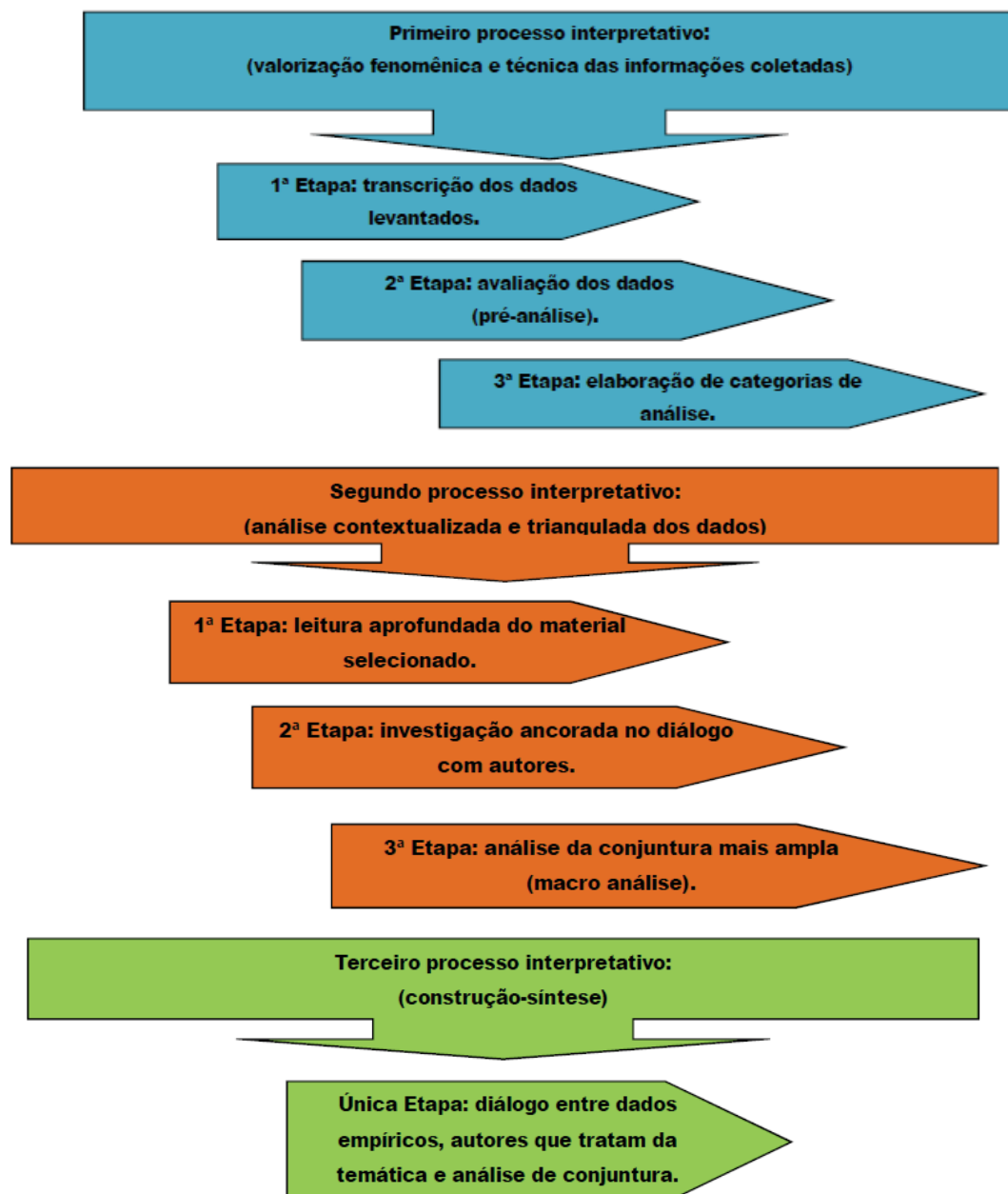
Dessa maneira, quando estamos abertos a experienciar, somos formados e transformados. Segundo Larrosa (2002, p. 25), “somente o sujeito da experiência está

portanto, aberto à sua própria transformação”. Quando nos abrimos à experiência, nos permitimos aprender, somos modificados e tocados.

Assim, na busca por vislumbrar a beleza do **outro** é que inicio a análise sobre as descobertas da investigação, por meio da triangulação como método de análise. Segundo Marcondes e Brisola (2014), esse método favorece uma percepção do todo acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos.

A Triangulação como Método de Análise consiste em três processos interpretativos. Segue a figura abaixo:

FIGURA 1: ETAPAS PROCESSUAIS INTERPRETATIVAS



FONTE: Marcondes e Brisola (2014)

A organização do primeiro processo interpretativo, segundo Marcondes e Brisola (2014), consiste em três etapas. Sendo elas, a reunião dos dados produzidos e a transcrição deles, com atenção na entonação das vozes, nos movimentos do corpo, aos silêncios, dentre outras observações. Em seguida uma avaliação dos dados produzidos, que se constitui como uma pré-análise ao retomar os objetivos do estudo. E, por fim, a terceira etapa que seria a elaboração de categorias de análise, as quais elucidam as dimensões do estudo.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve uma variedade de possíveis significados, por meio de dados verbais e não verbais, André (1983) sugere para a análise o uso de temas ao invés de um sistema pré-especificado de categorias. Segundo a pesquisadora, os temas “vão sendo gerados, a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” (ANDRÉ, 1983, p. 67). Com base nestas considerações, justifico o uso de temas de análise na pesquisa.

O segundo processo interpretativo é composto também por três etapas, sendo que a primeira consiste em uma leitura aprofundada dos dados produzidos. Marcondes e Brisola (2014) mencionam a necessidade de nessa etapa elaborar questionamentos que possam contribuir para a investigação, tais como se existem diferenças ou não nas narrativas e em que dimensão se modificam ou se assemelham, dentre outras perguntas.

Posteriormente, na segunda etapa desse processo, “a investigação deve ser ancorada no diálogo entre os autores que tratam de questões pertinentes às categorias de análise emergidas” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 205). E a terceira etapa consiste na interpretação dos dados, “buscando as ideias por trás das transcrições dos dados, analisando-se, portanto, não somente as informações que se alcançou, mas também o contexto no qual as informações foram geradas” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 206).

Por fim, o terceiro processo interpretativo consiste na reinterpretação, segundo Marcondes e Brisola (2014):

A característica dialética, dessa construção-síntese, reforça a importância da passagem temporal, qual seja, do antes e depois à medida que permite que o pesquisador, continuamente, fortaleça ou substitua os conceitos unificadores e identificadores do objeto ou situação estudada (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 206).

Com base nos dados produzidos e nas perguntas que norteiam esse estudo, apresento três temas de análise que consistem em discutir os tipos de risco que envolvem o brincar, a criança diante do risco e quando a criança opta em se arriscar nas situações de brincadeiras. No entanto, os temas de análise não se configuram separadamente e isolados entre si mediante os dados produzidos, mas apresentam intersecções entre eles, que se complementam e convergem para a compreensão da criança sobre os riscos corporais nas situações de brincadeiras.

4.2 “É PERIGOSO PULAR DO ESCORREGA”: TIPOS DE RISCO NAS BRINCADEIRAS

Um universo de possibilidade de brincadeiras acompanha a criança. São diferentes formas de correr, pular, pendurar, rolar... e junto com toda essa gama de opções surgem os riscos, conforme nos mostra a narrativa de um trecho da Roda de Conversa a partir de imagens de brincadeiras arriscadas.

Loirinha, de óculos e aparelho nos dentes, sentada ao meu lado esquerdo, eis a Margarida. Na roda de conversa, ela fala: - Aqui na escola não pode brincar de lutinha, porque é perigoso, pode bater no rosto dos outros. Aproveito a oportunidade e mostro a Figura 1 do *Layout 1*, onde aparecem dois meninos brincando de lutinha, ambos segurando um pedaço de madeira nas mãos, como se fossem espadas e pergunto: - O que vocês estão vendo nessa Imagem? Ana Laura que estava sentada a minha frente na roda de conversa responde: - Estão brincando de espadinha. Volto a perguntar: - E vocês acham que é perigoso? Todos respondem em uníssono que sim. Ana Laura complementa: - Pode ir no olho. (aponta com o dedo para o próprio olho). Florinda sentada ao lado de Ana Laura complementa a observação de sua colega, dizendo: - Pode entrar ferpa no dedo. Acabo perguntando se eles brincariam desse jeito. McQueen, um garoto muito aventureiro, sentado do meu lado direito, responde que não brincaria, só brincaria se fosse adulto. E Margarida e Ariel concordam que também não brincariam. (Trecho da Roda de Conversa a partir de imagens de brincadeiras arriscadas, 04/10/2019)

É possível observar nas falas das crianças que a brincadeira de contato aparece como uma brincadeira que oferece riscos. Sejam pelas possibilidades em acarretar danos físicos a si mesmos, como também danos ao outro. Nenhuma criança apontou, nesse caso, a brincadeira de contato como algo divertido ou aconselhável de ser feita, pelo contrário, foi apresentado como algo proibido. Diferentemente do que foi encontrado na pesquisa de Sandseter (2007) realizada com crianças na Noruega, onde todas, exceto uma criança, pensavam que esse tipo de brincadeira era divertido.

McQueen, na fala apresentada, menciona que apenas faria se fosse adulto. Logo, enquanto criança, não se sente apto a agir dessa maneira. As diferenças existentes nas culturas dos países mostram compreensões diferentes das crianças e modos distintos de educá-las.

No entanto, na Roda de Conversa sobre o Filme Valente que aconteceu alguns dias seguintes, pergunto se alguém brinca de lutinha em casa e McQueen levanta a mão, afirmando que brinca com o pai. A influência do grupo sobre a decisão de se correr risco é mencionada por Le Breton (2009a). McQueen diz ser arriscado as brincadeiras de contato na escola, mas brinca com elas em casa, junto ao pai.

As relações tecidas na escola não influenciam e apoiam essa prática, ao contrário do que acontece no grupo e nas relações familiares, alterando a maneira como McQueen se posiciona em relação ao risco existente sobre esse tipo de atividade a depender do ambiente em que se encontra.

No estudo de Spréa (2018) as brincadeiras de lutinha⁴³ aparecem em 81% das escolas pesquisadas, sendo que 71% dessas escolas proíbem tal brincadeira. Nas entrevistas com os inspetores, um dos termos mais associados por eles a essas brincadeiras foi o termo **machuca**. As brincadeiras de lutinha, por envolverem um limiar muito tênue entre o real e o imaginário, a brincadeira e a briga, causam certo receio por parte dos adultos, principalmente, dos adultos que se encontram mais afastados da cultura lúdica e tendem a ter maiores dificuldades em diferenciar uma situação de brincadeira da situação de violência.

Bento (2012) constatou que em brincadeiras de contato, os principais fatores de risco identificados, por educadoras em Portugal, envolveram a possibilidade de acidente ou lesão, o tipo de movimento/postura das crianças e a utilização de paus.

A ideia de proteção e segurança, principalmente nas instituições, gera uma proibição dessas brincadeiras que podem proporcionar experiências ricas no desenvolvimento das capacidades físicas e na aprendizagem de habilidades, como o aprendizado de noções de respeito com o corpo do outro. Mas, que também podem gerar os temíveis machucados, quedas e choros.

Segundo Le Breton (2009, p. 11), “o risco é uma noção socialmente construída, eminentemente variável de um lugar para o outro e de uma época para outra”. Logo,

as orientações dos adultos, na instituição, proibindo as brincadeiras de contato, contribuem para uma construção da ideia de que existe perigo nesse tipo de brincadeira, devendo ser algo evitado.

Na pesquisa de Sandseter (2007), a equipe responsável pelas crianças foi entrevistada e em relação a esse tipo de brincadeira, de maneira geral, eles não compreendiam como uma brincadeira arriscada. Diante disso, as distinções sociais, culturais e a visão de mundo dos adultos influenciam na percepção de riscos das crianças.

As diferentes características que envolvem os ambientes, seja pela quantidade de crianças envolvidas, as responsabilidades diferentes que envolvem os papéis dos adultos, seja como professor ou pais, a proximidade ou não da cultura lúdica, podem contribuir na diferenciação da percepção de risco dos adultos sobre esse tipo de brincadeira. Segundo Spréa (2018, p. 203), “a institucionalização do atendimento à infância, em ascendência desde o início da era moderna, deve cumprir, entre outras coisas, com o propósito da proteção”.

Na análise das falas das crianças, a noção de risco dos adultos, que se fez marcada pela proibição na instituição, foi incorporada pelas crianças que atribuem a essa brincadeira olhares negativos e temerosos.

No entanto, durante o tempo de brincadeiras no quintal, pude observar Dr. Estranho e Flash brincando do que eles denominavam Tourinho. Essa brincadeira aconteceu em uma área acimentada do quintal, ambos se distanciavam e se encontravam com pequenos empurrões e cabeçadas no corpo do outro.

A cada encontro entre os corpos, risadas eram dadas e a confiança de que nada de ruim poderia acontecer aumentava, pois, avançavam contra o outro com mais força, sendo que, “as brincadeiras de luta, assumem características conforme a disposição das crianças no momento do brincar” (FARIAS; WIGGERS; VIANA, 2014).

Nesse momento, foi quando a Professora falou para que parassem a brincadeira, justificando que aquela forma de brincar poderia causar danos. Os meninos continuaram e logo em seguida eles bateram a cabeça um no outro. Flash reclamou da dor, a Professora foi ao seu encontro e a brincadeira teve fim.

Mesmo sendo orientados a não brincarem de maneira a confrontarem-se, os meninos optaram por dar continuidade à brincadeira. Eles precisaram comprovar por si mesmos que dependendo da maneira como brincassem de Tourinho, poderiam ocasionar ou não danos físicos.

Diante desta evidência, trazemos para a análise a reflexão de que o movimento é a própria vivência do corpo e é se movimentando que a criança (re)define, (re)constrói valores e compõe a própria relação com o mundo (FARIAS; WIGGERS; VIANA, 2014). Sendo o movimento e o contato corporal essencial para o entendimento de si mesmo, do outro e do mundo.

Durante a roda de conversa, realizada após o Filme Valente, Doutor Estranho expõe suas ideias.

Sentados em roda eu pergunto: - O que vocês acharam arriscado nesse filme? Doutor Estranho prontamente se manifesta: - Eu achei arriscado que ela tava andando de cavalo e atirando flecha, porque o cavalo podia tropeçar e ela derrubar (a flecha) e furar ela. Logo pergunto se a flecha, então, era um elemento perigoso? Doutor estranho e Índia respondem que sim! (Trecho da Roda de Conversa, a partir do filme Valente, 11/10/2019)

No Filme Valente, Doutor Estranho menciona a parte que Merida, personagem principal, sai em alta velocidade com seu cavalo pela floresta e, ao mesmo tempo em que cavalgava atirava flechas em alvos pendurados pelas árvores. Na percepção de Doutor Estranho, andar a cavalo e atirar flechas poderia ocasionar possíveis quedas e danos físicos, e para ele, isso era arriscado.

A realização de duas tarefas simultâneas, estar em alta velocidade e manuseando um elemento perigoso, fez com que Doutor Estranho percebesse os riscos dessas ações, apesar da personagem demonstrar grandes habilidades na execução das tarefas.

Já Anabelle, um garoto falante e extremamente curioso em desvendar os mistérios do cotidiano, menciona outro trecho do mesmo filme.

Anabelle diz: - A parte que eu mais achei arriscado é a parte que ela subiu a pedra, porque andar de cavalo, eu ando. Então pergunto: - Por que subir a pedra era arriscado então? Anabelle rapidamente responde: -Porque aquela parte que eu vi, ela quase caiu, ela podia pegar uma pedra que era muito leve, a pedra quebrar e ela cair. Índia, Ana Laura e Ariel falam que também iriam falar que subir a pedra foi o mais arriscado. Então questiono a todos: - Quando a gente brinca em grandes alturas é arriscado? Crianças respondem juntas, enfaticamente, que sim. (Trecho da Roda de Conversa a partir do filme Valente, 11/10/2019).

Em síntese, diferente de Doutor Estranho, Anabelle não compreendeu o andar a cavalo como algo arriscado e enfatizou que detinha essa habilidade. Le Breton (2009a) afirma que a percepção do risco é consequência de uma projeção de sentidos

e valores, as visões de mundo desses dois meninos e as experiências distintas trouxeram percepções diferentes sobre a mesma situação.

Figueiredo e Azevedo (2014), em seu estudo, apresentaram os jogos e brincadeiras indígenas do Estado de Mato Grosso, dentre eles o manejo e confecção de arcos e flechas, as brincadeiras perto de lagoas e dentro de rios. Essas brincadeiras, segundo os autores, garantiam o aprendizado sobre o contexto e o brincar em outras culturas também assume essa função.

Segundo Le Breton (2009a, p. 10), “os temores não são os mesmos de uma cultura para outra, classe social ou época para outra”. Cada contexto assume certas fragilidades que se diferem entre si. Os sentidos atribuídos de manusear arco e flecha em um contexto indígena são diferentes dos construídos em um contexto urbano, se por um lado arco e flecha podem servir de brinquedo, garantindo um aprendizado para a vida, por outro pode ser um elemento perigoso, capaz de causar danos à criança que o maneja.

Kimbro e Schachter (2012) em seus estudos, identificaram que o medo de mães que vivem em contextos sociais desfavoráveis influencia nas decisões sobre o tempo livre de brincar dos filhos. Portanto, o medo das mães, segundo o estudo, é regido pela situação econômica da família, a saúde física e mental, a educação que possuem e o bairro onde habitam.

Costa *et al* (2018) investigaram as brincadeiras em contextos vulneráveis socialmente e constatou que quanto mais pobre a família, menos diversificada são as brincadeiras das crianças. Sendo que, segundo os autores, por mais que os pais em condições desfavoráveis desejem que seus filhos tenham oportunidades lúdicas, nem sempre isso é prioridade.

Os tipos de brincadeiras, os espaços proporcionados para o brincar, as diversas experiências com o corpo em movimento são diferentes a depender do contexto observado, sendo esse contexto influente sobre as percepções de risco, logo nas permissões ou restrições dos adultos frente a ele.

Corroborando o que sugere Le Breton (2009, p. 23), “todo ator extrai seus raciocínios e seus imaginários das lógicas sociais e culturais fundamentadas sobre suas maneiras de viver e seus valores pessoais”. As percepções de risco acabam sendo escolhas proporcionais ao que cada sujeito avalia serem ou não suas competências.

Quando se aprende uma habilidade, as percepções de risco diminuem e há

um aumento da segurança no domínio da situação. Logo, cada criança, a partir do seu contexto, terá o domínio de certas competências e uma visão do mundo diferenciada.

Outro ponto mencionado por Anabelle é sobre a parte do filme em que Merida sobe uma grande pedra e em um dado momento sua mão escorrega e ela quase cai. Esse foi um momento ressaltado pela maioria das crianças, onde o risco de queda apareceu de maneira direta e clara, sendo percebido e mencionado por eles.

Na roda de conversa, a partir do filme Mogli, o menino lobo, Índia menciona como arriscado um trecho onde Mogli quebra um tronco, enquanto corria, o menino cai e rola no chão. Durante a reprodução do vídeo, quando ocorreu a queda, houve uma manifestação coletiva de certo susto e envolvimento com aquela cena, demonstrando o reconhecimento do risco de danos físicos que as quedas proporcionam. Nessas situações a altura estava envolvida, sendo percebida como um tipo de risco presente nas brincadeiras.

Na roda de conversa, a partir do filme Mogli, o menino lobo, outra cena que envolvia altura foi mencionada por Ariel.

Ariel diz: - Também é arriscado ele passar naquele monte de galhos porque eles são bem fininhos e ele pode cair. Anabelle responde: - Não todos! Os galhos antes eram grossos e depois começaram a ficar mais finos. (Trecho da Roda de Conversa a partir do filme Mogli, o menino lobo, 18/10/2019).

Nesse trecho Ariel e Anabelle, falam que Mogli aparece correndo em diferentes galhos em cima das árvores. A proporção do tamanho dos galhos e o tamanho do corpo de Mogli foram analisados pelas crianças. A percepção das chances de queda em estruturas mais finas, bem como o aumento da instabilidade frente a essas estruturas foram percebidas e mencionadas, apontando uma compreensão de risco que envolve tanto a proporção do corpo quanto a relação desse corpo com o ambiente.

Moldado pelo contexto no qual o sujeito se insere, o corpo evidencia as relações construídas com o mundo (LE BRETON, 2007). Os saberes apresentados por Anabelle e Ariel são oriundos das experiências com o corpo em movimento, afinal, “antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2007, p.7).

Segundo Le Breton (2007), a existência é sinônimo de movimento em espaços e tempos determinados, é também fazer escolhas, colocando significados e valores

aos inúmeros estímulos do meio. Ao visualizarem uma cena, as crianças foram capazes de detectar os riscos ao corpo do outro, proporcionado pelo meio.

Essa percepção leva a uma análise da situação, do espaço e de seus elementos que é primordial para a tomada de decisão frente aos riscos. Saber quem são, conhecer as dimensões do próprio corpo, ter noção das próprias habilidades e do que o espaço pode proporcionar garante à criança uma avaliação muito mais eficiente quanto às suas próprias ações. E esses conhecimentos são aprendidos quando se movimentam.

Enquanto Flash assistia ao vídeo na etapa 4 da pesquisa, onde Ana Laura e Zoe aparecem empurrando uma criança menor que elas em uma tábua lisa posicionada por elas em um pequeno barranco do quintal, eu pergunto se aquela brincadeira era arriscada. Flash olha bem para mim e pergunta:

- Dessa alturinha? Nãaaao, enfatiza Flash. Meu Deus! Fala rindo, com um ar de comédia. (Trecho da proposta em trio – conversa a partir de vídeos e fotos das próprias crianças, 25/10/2019).

Flash ri e se surpreende com minha pergunta. Afinal, para ele, era impossível aquela brincadeira ser arriscada, estando a tábua localizada em um barranco tão pequeno. A criança que estava escorregando com a ajuda de suas colegas era menor em comparação a Flash, mas para ele aquela altura não representava nenhuma possibilidade de risco. A análise de Flash sobre a situação foi a partir das suas próprias experiências e da compreensão que tinha sobre a dimensão, as habilidades e capacidades do seu próprio corpo.

Durante a Visita Monitorada, Dr. Estranho me guia ao lugar que ele considera o mais arriscado do quintal. Ele anda até uma anilha grande fixada no quintal e diz:

- Esse daqui é o mais arriscado. Pergunto o porquê daquela anilha ser considerada arriscada. Dr. Estranho responde: - Porque o Anabelle e o Mcqueen já subiram aqui em cima. Aponta para a parte de cima da anilha (Trecho da Visita Monitorada, 22/11/2019).

A altura foi o tipo de risco mais mencionado nas falas das crianças nos diferentes instrumentos utilizados. A compreensão deles de que a altura é um risco fica evidente em suas manifestações, bem como a busca por brincadeiras que a

envolvam. Ariel e Índia aproveitaram a roda de conversa sobre o filme Valente e expuseram suas opiniões em relação a um dos brinquedos presentes na instituição. Esse brinquedo fica localizado perto da árvore e consiste em um ferro horizontal fixado em dois troncos verticais a uma altura de aproximadamente 1,5 metro do chão. Ariel afirma:

- Eu achei que ficar se pendurando de morceguinho é muito arriscado porque sem perceber a gente pode soltar as mãos e pode cair. Índia diz: - É arriscado ficar pendurado naquele negócio de metal igual um bicho preguiça. (Trecho da Roda de Conversa a partir do trecho do Filme Valente, 11/10/2019).

Nesse ferro, as crianças se penduravam de diferentes formas, umas demonstrando mais habilidades que as outras e Ariel menciona os riscos de queda de ficar pendurado como morceguinho, que seria de cabeça para baixo. No entanto, era uma das brincadeiras mais realizadas por ela durante o tempo de quintal. Índia também menciona que ficar pendurada naquele ferro era algo arriscado, mesmo sendo uma criança que sempre optava em estar brincando e pendurando-se lá.

A relação física com o mundo pode provocar diferentes sensações. Pimentel (2008) diz que as incertezas, as tendências de risco e desafio, a liberdade proporcionada pela aventura, são encontradas em diferentes experiências do corpo em movimento e representam uma necessidade de buscar emoções relacionadas à descoberta.

As crianças, por mais que reconhecessem os riscos, não se limitavam e buscavam expor-se àquelas situações de brincadeiras. Le Breton (2009a) coloca essa procura de enfrentamento de si mesmo frente aos desafios como uma busca pela legitimação da própria existência. É o prazer de demonstrar a si mesmo que são capazes e faz-se essa prova com o próprio corpo.

Bento (2012) coloca que nas diferentes conjunturas sociais, econômicas e políticas que a sociedade atravessa, existe uma necessidade de ser criativo, ousado, inovador e competente para lidar com o risco e com as incertezas. Segundo a autora, essas competências não são adquiridas apenas na vida adulta, mas já são influenciadas e desenvolvidas na infância.

As diferentes experiências constroem aprendizagens sobre o contexto em que se vive. Bento (2012) exemplifica as necessidades a partir da lógica de uma sociedade urbanizada atrelada ao capital. Nessa mesma perspectiva Le Breton (2009a)

menção o trabalho de treinamento de pessoas, desenvolvido pelas empresas e o trabalho com jovens em situações de fragilidades sociais, ambos trabalhos desenvolvidos na natureza e que apresentam certos riscos, como práticas formativas.

Segundo ele, essas atividades proporcionam a impressão no sujeito de ser capaz de superar obstáculos, elas exigem empenho físico, coragem, muitas vezes o trabalho em equipe e a ajuda do outro se faz necessária para superar todos os desafios com êxito. Sendo, ensinamentos físicos e morais aprendidos pelo corpo em movimento.

Essas aprendizagens ocorrem por meio de experiências com o corpo em movimento, capazes de marcar esse corpo, atribuindo sentido às experiências. Diante disso, podemos estabelecer um paralelo com as brincadeiras arriscadas, as quais são necessárias para o desenvolvimento das crianças em suas diversas áreas e que proporcionam distintas aprendizagens a partir do corpo em movimento. Segundo Le Breton (2009a, p. 160 – grifo do autor) “... essas práticas em plena natureza, ou os esportes ditos de “risco”, abrem um caminho favorável ao encaminhamento do jovem para a autonomia”.

Dessa maneira, diferentes tipos de risco foram mencionados pelas crianças. O contato corporal proporcionado pelas brincadeiras de lulinha foi categorizado como arriscado, proibido e evitado no cotidiano da escola. Já a altura foi apresentada como algo arriscado, mas completamente envolvente e presente nas diversas brincadeiras diárias.

Os momentos que anteciparam quedas e escorregões dos personagens nos trechos de filmes também foram mencionados como arriscados, pois apresentaram o risco eminente de danos físicos. No entanto, a busca pelas brincadeiras arriscadas ficou evidenciada, mesmo que a percepção de riscos exista.

4.3 “A GENTE TAVA SE DIVERTINDO TANTO QUE NEM NOTOU QUE ERA ARRISCADO”: A CRIANÇA DIANTE DO RISCO DAS BRINCADEIRAS

Diferentes emoções podem envolver o sujeito da experiência e influenciar em suas tomadas de decisões. Por mais que as experiências e as expressões das emoções sejam singulares, segundo Le Breton (2009b), elas são social e culturalmente modeladas. Dessa maneira, as emoções são experimentadas a partir de significados e sentidos próprios de grupo social e expressadas pelo corpo de

distintas maneiras. Em um trecho da Visita Monitorada (22/11/2019), Coruja e Ana Laura relatam sobre um brinquedo do quintal.

Mostro o escorregador pequeno do quintal e pergunto a elas se brincavam ali.
 Ana Laura responde: - Não! Muito chato aqui. Coruja fala: - Não! Não tanto!
 Ana Laura: - É! Só um pouquinho! Então, pergunto o motivo de ser chato e Coruja responde: - É que não tem aquele tamanho, e mostra o escorregador maior.
 Ana Laura: - A gente gosta mais de brinquedão, mais grande (Trecho da Visita Monitorada no Quintal, 22/11/2019).

Durante a Visita Monitorada, as meninas relataram que brincar no escorregador menor era chato e que preferiam brincar com o maior. De fato, o escorregador menor era mais utilizado pelas crianças mais novas, mesmo que o livre acesso a ele fosse permitido para todas, independentemente da idade.

O desafio de subir e descer pelo escorregador maior era mais evidente, ele era mais alto, a tábua para escorregar era mais extensa e a sensação proporcionada às crianças se diferenciava, deixando mais excitante brincar no escorrega maior.

Caillois (2017) afirma que a atração pela vertigem é um dos motores principais dos jogos. O autor em sua classificação de jogos designa o termo *ilinx* aos jogos que se baseiam na busca pela vertigem, “que consistem em uma tentativa de destruir por um instante a estabilidade da percepção e de infligir à consciência lúcida uma espécie de pânico voluptuoso” (CAILLOIS, 2017, p. 62).

É uma busca desenfreada pela instabilidade que gera prazer, é levar o corpo cada vez mais próximo de seus limites, procurando sentir e expressar diferentes emoções em uma relação com o risco gerado pelas situações. Le Breton (2009a, p. 119) afirma que “as atividades que repousam sobre o prazer da vertigem sempre implicam, de algum modo, um jogo metafórico com a morte”.

A sensação de liberdade desafiadora dá ao corpo em movimento a oportunidade de estar em velocidade, em grandes alturas, desafiando a si mesmo. Caillois (2017) afirma que certamente a criança procura essas sensações através das brincadeiras para se divertir, gerando prazer.

Durante a Roda de Conversa, a partir do filme Valente (11/10/2019), Índia conta que brincar de gatinho também era arriscado. Nessa brincadeira uma das crianças fazia o papel de gato e como tal andava em quatro apoios, sempre próximo dos pés de seus colegas. Pela posição e pela proximidade dos outros colegas, esbarrões, tropeços e pisadas sobre as mãos da criança que fazia o papel de gatinho eram

recorrentes. Índia menciona uma vez em que ela, enquanto brincava, tropeçou em Ana Laura que fazia o papel de gatinho, e caiu com o nariz no chão. Pergunto se a brincadeira teve fim depois dessa queda e ela me responde que não com a cabeça.

Segundo Caillois (2017, p. 212), “o prazer é feito de excitação e de ilusão, de desorientação consentida, de quedas interrompidas, de choques amortecidos, de colisões inofensivas”. Mesmo que a situação de brincadeira proporcione quedas e danos, a depender do sujeito e da proporção do dano causado, a euforia e o divertimento ainda permanecem, o que faz com que o prazer da excitação se sobressaia às pequenas quedas e tropeços.

Por mais que as quedas causem danos ao corpo físico e gerem a dor que é atrelada a processos biológicos, segundo Le Breton (2007), as pessoas não sofrem da mesma maneira e fazem a dor conforme o que são, o que envolve a história e o pertencimento social de cada um. Sendo assim, as diferentes experiências vão ser interpretadas de forma ímpar e geram emoções que segundo Le Breton (2009b, p. 13), traduzem “a significação conferida pelo indivíduo às circunstâncias que nele ressoam”.

Diante disso, diferentes são as emoções e as condutas diante das situações, sendo os arranhões no joelho, os tropeços, as mãos raladas, possíveis elementos que constituem o prazer da vertigem.

Durante a Roda de conversa, a partir de imagens de brincadeiras arriscadas (04/10/2019), ficam evidentes as singularidades das experiências das crianças.

Pergunto: O que vem na sua cabeça quando eu falo que isso é uma brincadeira arriscada? Anabelle responde: - É perigo! Eu já fiz dessas brincadeiras que é subir na escadinha do muro e pular. Eu achei um pouco arriscado, mas eu gosto. Menina Inseta: - É perigoso pular do escorrega. Anabelle: - Eu corro no escorrega. Ana Laura: - Eu tenho medo de correr no escorrega. Ariel: - Eu também tenho medo de correr no escorrega, pode bater na grade e cair. Menina Inseta: - Eu não tenho medo de correr no escorrega, porque eu já fiz isso. McQueen: - Eu tenho coragem de correr no escorrega, de pular do escorrega (Trecho da Roda de Conversa a partir de Imagens de Brincadeiras arriscadas, 04/10/2019).

No trecho apresentado, as crianças mencionaram o que consideravam arriscado ou não. Anabelle fala que mesmo achando um pouco arriscado, sentia prazer durante a brincadeira e esse prazer é que faz com que o sujeito procure por essas situações, mesmo reconhecendo os riscos existentes.

A mesma situação acontece quando Menina Inseta, ao visualizar a foto de Ana Laura pendurada de cabeça para baixo, na Etapa 4 da pesquisa, afirma que aquilo

era um pouco perigoso, mas que ela também fazia como Ana Laura, pois era divertido, segundo ela. Santos (2003) afirma que a busca pelo prazer através do medo é uma das modalidades de medo relacionadas aos traços da cultura da sociedade tida como Contemporânea. É uma busca por sentir medo, mas procurar contorná-lo.

Ana Laura e Ariel mencionaram que correr no escorrega era algo arriscado e que tinham medo de brincar dessa maneira, já Anabelle, McQueen e Menina Inseta foram o oposto e mencionaram não ter medo e McQueen vai além disso, ao afirmar ter coragem frente aquela situação.

Santos (2003) conclui que o sentido dado a uma experiência emocional precisa ser observado a partir dos sentidos que geram para um determinado grupo. Segundo o autor, “o sentido de nossas experiências internas não é intrínseco a elas mesmas, mas constitui-se a partir de uma linguagem pública, cujos sentidos vão ganhando forma a partir das regras de uso, em contextos determinados” (SANTOS, 2003, p. 49).

Dessa maneira, a partir das diferentes maneiras com que a criança tem acesso ao medo e a maneira como ela constrói o sentido da palavra, origina formas distintas de entender e experimentar essa emoção.

Neto (2017) complementa estas considerações ao dizer que o receio, os comentários negativos e as proibições verbais em experiências com o corpo da criança em movimento, acabam limitando significativamente as aquisições motoras, emocionais e sociais que essas situações proporcionam. A maneira como o adulto, em diferentes contextos, constrói o sentido da palavra medo, seja incentivando ou restringindo as ações das crianças, influencia na maneira como ela coloca ou não o próprio corpo nas novas experiências.

Outro fator a ser destacado a partir desse trecho, são os posicionamentos tidos a partir do gênero que possuem. Dentre as três meninas que estavam na conversa, apenas uma se posicionou afirmando não ter medo em relação a correr no escorrega, já, ambos os meninos disseram não ter medo. Le Breton (2009a) afirma que há diferença entre gêneros nas condutas de risco e que os homens buscam por meios mais radicais que as mulheres de pôr à prova a própria integridade física.

Gomes *et al* (2010) concluíram seu estudo sobre acidentes com crianças em ambiente escolar, que a maior parte das lesões ocorrem nos meninos. As questões culturais estão intimamente ligadas às condutas de risco, pois as experiências que cada gênero possui são influenciadas socialmente e acarretam uma disponibilidade maior ou menor em relação ao risco. Le Breton (2009a) afirma que essas condutas

arriscadas e desafiadoras são valorizadas pelo gênero masculino, pois, são intimamente ligadas a ideia de virilidade, coragem e força, atribuídas socialmente a eles.

McQueen em sua fala, não deixa de mencionar que tem coragem em correr no escorrega, criando, segundo Le Breton (2009a, p. 76), “uma afirmação de si mesmo mediante comportamentos associados à coragem e a virilidade”. É uma construção social que influencia as maneiras de agir, mas que não determinam uma padronização de ações conforme o gênero, pois cada sujeito terá uma maneira de agir frente ao risco.

McQueen se remete ao imaginário, quando ele afirma ter coragem a partir de uma situação na qual ele não está de fato correndo no escorregador, mas imaginando isso. A partir de Comte-Sponville (1999) não é válido falar que terá coragem frente à determinada situação quando não se está vivenciando-a. Afinal, só se tem coragem quando os desafios são enfrentados na realidade.

Já, Araújo (2009, p. 140) diz que: “A imaginação contribui significativamente para a compreensão e superação da realidade. Além de permitir atingir o real ela possibilita enxergar aquilo que ainda não se tornou realidade”. Dessa maneira, por mais que a coragem só seja evidenciada quando se fizer prova dela, imaginar situações nas quais se teria ou não coragem, amplia a compreensão da situação que ainda não se tornou realidade.

O imaginário possui um compromisso com o real e não com a realidade (ARAÚJO, 2009). Segundo o autor, o real seria a interpretação que os homens atribuem às coisas e à natureza e a realidade aquilo que já é dado e só precisa ser percebido e interpretado.

A coragem de enfrentar os riscos só se põe a prova na realidade que é percebida e interpretada a partir do corpo em movimento, mas o imaginário, a partir do que é real, contribui com a preparação para a realidade.

No trecho a seguir, Anabelle relembra uma situação de brincadeira e relata durante a Roda de Conversa, a partir do Filme Valente (11/10/2019).

Anabelle: Lá no meu condomínio eu fiz uma brincadeira muito, muito arriscada, que eu nem percebi, só agora que eu percebi. A gente fez videocassetada só que não foi aquelas engraçadas. A gente pulava da escada, de uns degraus do quarto e daí caía. Pergunto: - E por que vocês fizeram isso? Anabelle, pausa para pensar:

- Ahhhh a gente tava se divertindo tanto que nem notou que era arriscado. (Trecho da Roda de Conversa a partir do Filme Valente, 11/10/2019).

Anabelle conta que durante a brincadeira de pular degraus e cair, ele não havia percebido os riscos existentes e que só durante a conversa havia se dado conta da existência deles. A alegria proporcionada pela brincadeira e a percepção de si mesmo como capaz de realizar os saltos e cair de maneira a não se machucar, ofuscaram os riscos para Anabelle e a conversa, permeada pela narrativa, serviu para uma tomada de consciência. A partir de Amaral (2011), baseado nos escritos de Benjamin (1994), narrar é trocar experiências e reconhecer que essas narrativas são carregadas de ensinamentos que conduzem a uma verdade que precisa ser interpretada. Dessa maneira, narrar uma experiência é se distanciar dela para então, interpretá-la e reinterpretá-la.

Segundo Araújo (2009), a imaginação apresenta um elemento racional, mas também o lúdico, a fantasia, o imaginativo. Anabelle, a partir do que ele viu na realidade das videocassetadas⁴⁴, criou a própria brincadeira, pondo à prova o controle sobre o próprio corpo. Segundo Araújo (2009, p. 141), “o homem age por que sonha agir”, a imaginação contamina o real e a realidade.

Em sua fala, Anabelle reconstruiu a experiência que havia vivido no passado, e mencionou uma nova percepção sobre ela. “Assim, o fato de lembrarmos o passado no presente estabelece uma nova imagem, que não é mais a do passado, mas a de uma interpretação desta a partir das imagens do presente” (COUTO; BORGES, 2016, p. 235).

As percepções de Anabelle se diferenciaram a partir da situação que quando vivenciada era de um corpo em movimento, fisiologicamente e socialmente envolvidos na prática, e depois, durante a conversa, era um corpo não mais envolvido com a brincadeira, mas que apenas a lembrava. Sendo que, é por meio do corpo e das diferentes emoções envolvidas que as relações com o mundo são estabelecidas e significadas.

O medo foi uma emoção mencionada nas falas das crianças. A seguir o trecho da Roda de Conversa, a partir do Filme Valente (11/10/2019).

⁴⁴ Vídeos transmitidos pelos meios de comunicação onde pessoas aparecem em situações de quedas, tropeços e trombadas, geralmente por estarem distraídas, proporcionando situações engraçadas.

Coruja: - Hoje eu consegui ficar igual morceguinho, que a Florinda me ensinou, era uma parte muito difícil e eu fiquei com medo de cair. Menina Inseta: - E perigosa né!? Pergunto: - E mesmo assim você conseguiu fazer? Coruja: - Sim! E fiz do jeito mais perigoso, (afirma com cara de satisfação e orgulho) quer dizer, do jeito mais difícil. (Trecho da Roda de Conversa a partir do Filme Valente, 11/10/2019)

Coruja relata sobre a conquista de ficar de cabeça para baixo em um brinquedo no quintal, mesmo sentindo medo. Para ela, foi um desafio superado e uma nova conquista em relação às próprias habilidades. Ariel também menciona uma experiência envolvendo o medo.

Pergunto: - Vocês já foram na árvore? Ariel: - Eu já fui, no dia da família, mas fui até aqui (mostra a metade do trajeto). - E por que você não foi mais, igual elas? (Aponto para outras crianças que estavam além de onde Ariel mencionara). Ariel: - Porque eu quis descer, eu fiquei com medo. (Trecho da Conversa a partir de vídeos e fotos das crianças, 25/10/2019).

Ariel conta sobre o medo que sentiu quando estava sobre o tronco da árvore que fica no quintal e a escolha que fez de não seguir adiante como faziam outras crianças. Em ambas as situações relatadas o medo se fez presente durante as situações de brincadeira, no entanto, para Coruja o medo não a impediu de realizar o movimento, já para Ariel o medo foi empecilho para continuar e ir além.

Segundo Chauí (1987, p. 50), “o corpo é estrutura singular determinada por relações proporcionais de movimento e repouso de seus constituintes e por relações (proporcionais ou não) com os demais corpos que o rodeiam e que o afetam e são por eles afetados”.

A ação das crianças diante do medo foi diferente. Os corpos ofereceram sinais de respostas distintas, para Coruja um corpo que continuou em movimento, já para Ariel um corpo que buscou a parada, o repouso, a volta para o que lhe oferecia certezas e segurança. Segundo Chauí (1987), o corpo pode ser afetado de inúmeras maneiras, tendo a potência de agir aumentada ou diminuída.

E quando esse corpo é afetado, Schoen *et al* (2012) afirmam que ele apresenta respostas motoras (posturas, gestos) e neurovegetativas (taquicardia, suor) demonstrando a emoção medo. O corpo expressa fisicamente o que vivenciamos, a partir de mudanças faciais, posturais, e movimentos que mostram o que estamos sentindo.

Durante o período no quintal, Ana Laura e Ariel brincavam em um balanço de pneu. O pneu era posicionado horizontalmente e as crianças sentavam nas bordas, geralmente com as pernas pendidas para dentro dele. No entanto, Ana Laura decide ficar em pé na borda para se balançar. Ana Laura percebe que quando ficou em pé, houve um desequilíbrio no pneu e uma dificuldade em se balançar. Logo, convida Ariel que havia saído do pneu a voltar e fazer o mesmo. Ariel com receio aceita a proposta e se posiciona em pé de frente para Ana Laura.

Aos poucos elas começam a se balançar, entendendo a dinâmica do movimento e do trabalho colaborativo que deveriam ter para que o balanço acontecesse. Elas começaram concentradas, conversavam entre si sobre a melhor estratégia para balançar e aos poucos foram aumentando a altura com que se balançavam.

O rosto das meninas, que no início era sério e concentrado passava aos poucos a apresentar os risos. Quanto mais alto balançavam, mais davam gargalhadas. Ana Laura então tem uma nova ideia. Em busca de aumentar o desafio, sugere a Ariel que retire um dos pés e passe a se balançar tendo apenas um pé encostado na borda do pneu. Ana Laura mostra como seria e quando desencosta o pé, grita. Ariel repete a ação e ambas gritam, dão risada e falam ser muito divertido.

Os gritos chamam a atenção de uma estagiária que estava por perto, que alerta as meninas para que parassem, pois deveriam se balançar sentadas, daquele jeito, segundo a estagiária, era perigoso. As meninas param a brincadeira e voltam a se balançar como haviam iniciado, sentadas e com as pernas pendidas no centro do pneu. Porém, a euforia não existe mais e Ana Laura fala para Ariel que a brincadeira estava muito chata. Ariel concorda e ambas saem do balanço.

O receio e o medo inicial que a brincadeira proporcionara para as meninas foram expressos por rostos mais sérios, falas mais baixas e um corpo concentrado nas ações. No entanto, depois que a segurança nas próprias habilidades foi sendo apresentada, os risos começaram a aparecer, a alegria demonstrada a partir dos gritos eufóricos e de um corpo buscando ir sempre além.

Sandseter (2009b) afirma que alegria e medo são expressos de maneiras diferente. O medo foi expresso pelas crianças, em seu estudo, durante as situações de brincadeira, a partir de expressões faciais receosas e preocupadas. Já a alegria com expressões de entusiasmo, parecendo agitados com risos e gritos.

A brincadeira só se manteve enquanto houve manifestação de euforia enquanto as meninas enfrentavam os medos e se alegravam em fazer algo que havia a possibilidade de não conseguirem realizar. Para Sandseter (2009b) um dos principais aspectos das brincadeiras arriscadas é manter a alegria que em algum momento passa pelo medo, mas não se mantêm nele. Quando a euforia da vertigem cessa, ou o medo prevalece, a brincadeira perde seu divertimento. Diante disso, o risco se constitui como um componente do brincar da criança.

Nesse cenário, a busca pelo prazer da vertigem e o enfrentamento do medo estarão presentes, conduzindo diferentes condutas de risco, a depender de fatores sociais, culturais e características do próprio sujeito.

4.4 “A GENTE NÃO FEZ ISSO SOZINHO”: QUANDO A CRIANÇA SE ARRISCA NAS BRINCADEIRAS

As situações de brincadeiras proporcionam distintas percepções e geram experiências diferentes para cada criança. As emoções envolvidas são substratos para a realização ou não das brincadeiras arriscadas. No entanto, outros pontos precisam ser considerados, a partir das falas das crianças, sobre quando elas optam em arriscar-se nas brincadeiras.

Segundo Little (2010), falar sobre o risco e como ocorrem as respostas frente a ele, não é apenas considerar as experiências das crianças, mas também o que envolve o seu entorno.

No trecho da Roda de Conversa, a seguir, mostro a imagem de um menino brincando de perna de pau e relembro um dia, durante o tempo de brincadeiras no quintal que a Professora os ajudava a andar com esse brinquedo.

Mostro a Figura 3, do Layout 1, e pergunto: - Quem brincou desse jeito aquele dia com a Professora? Todos levantam a mão, exceto a Margarida e a Zoe. Pergunto se tinha sido difícil. Ana Laura responde que foi mais ou menos. Ariel olha bem para a Imagem e fala que eles não tinham feito sozinho. Pergunto se tinha sido arriscada essa brincadeira. Juntos alguns respondem que sim e outros que não. Anabelle fala: - Não foi não! A Professora tava segurando. Pergunto: - Mas e se fosse sozinho? McQueen: - Aí ia ser arriscado. (Trecho da Roda de Conversa a partir de imagens de brincadeiras arriscadas, 04/10/2019).

Ao analisar a Figura 3, Ana Laura ressalta um ponto que diferenciava a brincadeira apresentada na figura mostrada das que eles tinham brincado no quintal,

a presença ou não de um adulto. Na Figura 3, a criança estava brincando sozinha, mas no quintal, eles brincaram com a ajuda da Professora.

Anabelle responde que pelo fato de a Professora estar segurando e dando suporte, a brincadeira para ele não era considerada arriscada e McQueen responde que se estivessem sozinhos brincando, seria arriscado.

A presença do adulto durante as brincadeiras arriscadas tem um papel primordial. Ele tanto pode desestimular ou até mesmo proibir uma brincadeira como pode proporcionar experiências a partir das brincadeiras arriscadas. As conclusões advindas das análises destes dados são reforçadas com o estudo de Bento (2012) que mostrou que a presença do adulto é considerada atenuante de risco em situações de brincadeiras arriscadas, conforme avaliação de educadoras.

Sandseter (2009a) também observou em seu estudo que o adulto responsável pelas crianças detinha um papel determinante diante das brincadeiras que envolviam os riscos. A presença sempre próxima era necessária para aconselhar sobre as maneiras seguras de brincar. E em alguns momentos, quando percebiam que as crianças estavam sendo muito agressivas nas brincadeiras, subindo muito alto nas árvores optavam por mandar descer ou parar com aquelas ações.

Já Little (2010) em seu estudo sobre o comportamento dos pais diante do brincar arriscado, observou que o suporte físico, sugestões quanto ao uso de equipamentos e instruções em relação ao comportamento das crianças foram estratégias usadas para ensinar práticas seguras.

Durante as observações do tempo de quintal, o adulto sempre se fazia presente, orientando, acompanhando, também solicitando o fim da brincadeira por questões de segurança. Assim, o alto grau de supervisão e controle se tornou norma para os adultos nas posições de responsabilidade em relação às crianças e os professores, enquanto adultos responsáveis pelas crianças, aderem às visões avessas aos riscos, a menos que seus objetivos profissionais deem confiança para agirem de maneira a permitir que as crianças tenham maior liberdade de ação (GILL, 2007).

Cabe ressaltar o papel do adulto e da instituição nesse processo. A visão que possuem sobre a criança interfere diretamente em como esse adulto responsável irá conduzir as experiências de situações de brincadeiras arriscadas.

Bento (2012) afirma que por mais que o receio em relação a quedas e arranhões possa existir, a conduta do adulto não deve ser de uma supervisão

excessiva. Ele precisa permitir que a criança crie suas próprias estratégias para a solução de eventuais problemas. É necessário permitir que a criança ouse correr riscos e descubra suas próprias potencialidades e dificuldades em relação ao próprio corpo em movimento.

Durante o período de observação do tempo de quintal, Menina Inseta com o auxílio de Dr. Estranho tentava subir na árvore. Dr. Estranho subiu primeiro e enquanto subia orientava Menina Inseta que olhava atentamente o processo. Logo que Dr. Estranho desceu da árvore foi a vez de Menina Inseta tentar. Ela subiu, com dificuldade, testando o melhor lugar para colocar os pés e quando chegou na etapa de descer da árvore ela não encontrava segurança em si mesma para realizar a descida. Então, pediu ajuda para a estagiária que se encontrava por perto, ela se aproximou e orientou para que descesse sozinha. Relutante, Menina Inseta continuou a tentar descer até que conseguiu.

O adulto nesse processo não realizou o movimento pela criança, apenas se manteve presente, dando o suporte e orientação para que a criança realizasse por si mesma. No estudo de Sandseter (2009a) a equipe da escola pesquisada tinha orientação para não ajudar diretamente a criança, tirando-as dos lugares, pegando-as no colo e transportando-as. O lema que adotavam era de que se a criança pudesse subir, ela poderia descer e as crianças não poderiam subir em lugares que não conseguissem descer sozinhas.

Diante disso, as crianças assumem a responsabilidade em relação às próprias ações e ao controle sobre o próprio corpo, tendo o adulto como suporte e orientador, necessário para atribuir confiança e dar orientações diante das situações de brincadeiras arriscadas, mas que espera da criança as atitudes para a realização das tarefas. Para isso, a criança precisa estar preparada para enfrentar os riscos.

A seguir, trechos da Roda de Conversa, a partir do filme *Mogli*, o menino lobo, onde eu pergunto sobre o que eles acharam mais arriscado no trecho do filme.

Flash responde: -Eu achei perigoso ele correndo na árvore. Pergunto o motivo e Flash responde que ele poderia cair em uma cachoeira. Anabelle: -Mas não tinha cachoeira por perto, só se tivesse e se ele não fosse apropriado para ficar na selva. E você Ariel? O que você achou mais arriscado? Pergunto. Ariel: - Ele fica correndo naquele galho porque quando aquele galho caiu, ele podia ter se machucado bastante e morrido, se ele não fosse da selva ele podia ter morrido. (Trecho da Roda de Conversa a partir do filme *Mogli*, o menino lobo, 18/09/2019).

As crianças ressaltaram que as habilidades apresentadas por Mogli, no filme, e os riscos aos quais ele se submetia faziam parte da realidade dele. Ariel e Anabelle frisaram que se Mogli não fosse um menino da selva ele poderia ter morrido diante das situações por ele enfrentadas.

Mogli era um personagem de um menino criado na floresta e para isso sabia viver e enfrentar aquele contexto, pois aprendera a se movimentar conforme o que a natureza exigia. Ele tinha experiências que proporcionavam o aprendizado das técnicas necessárias para controlar o corpo naquelas situações. Era uma criança preparada para correr, saltar, cair, pendurar-se... e aprendeu, fazendo.

Diante disso, quanto menos experiências com o corpo em movimento são proporcionadas à criança, menos habilidades ela aprende para movimentar-se com domínio e evitar quedas. Quanto mais ocorre a proibição das situações de brincadeiras arriscadas, mais aumenta o perigo diante delas, pois destitui das crianças a oportunidade de aprender as habilidades de controle sobre o próprio corpo.

As habilidades aprendidas são técnicas corporais, sendo a técnica não ligada somente ao domínio sobre determinada ferramenta, mas também sobre o próprio corpo. Mauss (1950), citado por Le Breton (2007), afirma que o corpo é o primeiro instrumento do homem. No entanto, “o corpo não é um simples objeto técnico” (LE BRETON, 2007, p. 44), afinal, existe no movimento intencionalidade e significação. Segundo Le Breton (2007), para Mauss a técnica seria uma ação tradicional eficaz e, por ser tradicional, as técnicas são transmitidas entre os sujeitos de uma mesma cultura.

Segundo Garanhani e Lemes de Paula (2020, p. 91), “os movimentos do corpo, que expressam e comunicam, se materializam nas relações humanas em diferentes formas, que são produzidas na interação com o outro”. E seguem afirmando que, quando se fala em corpo em movimento na educação da criança, os movimentos são produzidos a partir da cultura própria da infância, a cultura infantil.

Durante a Visita Monitorada no Quintal (22/11/2019), Ariel e Ana Laura param em uma parte onde ficava uma pequena mureta. Ana Laura sobe e logo salta. Ariel repete a subida, mas quando chega a hora de saltar, ela me pergunta se deveria pular. Opto em não dar a ela uma opinião pautada na minha visão de adulta perante a situação, mas falo que caberia a ela decidir, afinal o ambiente era seguro, mas enfrentar aqueles riscos precisava ser uma decisão dela. Aproximei-me dela e esperei que decidisse.

Logo chega uma menina de outra turma, sobe ao lado de Ariel na mureta, pula e diz “É fácil! Faz igual eu fiz!” Ana Laura também incentiva Ariel dizendo: “Pula, é fácil! É só pular”. Então, Ariel decide pular e demonstra grande satisfação pelo êxito.

A ajuda de seus pares foi essencial nessa situação, o incentivo vindo das colegas e a demonstração de como fazer, bem como a minha não proibição do movimento de saltar a mureta fizeram com que Ariel pulasse e rompesse seus próprios limites. Ela demonstrou grande satisfação e repetiu os saltos apresentando maior confiança em si. Diante disso, “crianças e adultos se afetam mutuamente na construção de formas de movimentação” (GARANHANI; LEMES DE PAULA, 2020, p. 91).

Corsaro (2011) afirma que a formação de culturas de pares⁴⁵ pelas crianças seria uma tentativa de manter a sensação de segurança estabelecida a princípio nas famílias. A ajuda e partilha de saberes entre as crianças em relação ao movimento são necessárias ao melhor enfrentamento dos riscos, elas aprendem uma com as outras e criam diferentes alternativas para o brincar arriscado.

Assim, segundo Arenhart (2015), o corpo cria oportunidades de brincadeiras, a partir do limite existente no contexto e encontra no próprio corpo a possibilidade de experienciar-se como brinquedo⁴⁶. Nas brincadeiras arriscadas o corpo pode vir a ser um brinquedo desafiador.

No caso relatado, as meninas utilizaram uma mureta para saltar e brincar, ou seja, este foi o elemento utilizado pelas crianças como uma das alternativas de experimentarem o corpo em movimento e desafiar os limites corporais na criação de brincadeiras arriscadas. Para Tonietto e Garanhani (2020, p.155) “durante a brincadeira, a criança usa recursos próprios, como o seu corpo, os associa a recursos disponíveis no ambiente e constrói significados a partir de situações vivenciadas por ela e por outras pessoas”.

Os movimentos do corpo de cada criança fazem parte da cultura lúdica individual e de grupo. E “a cultura lúdica é um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas

⁴⁵ Segundo Corsaro (2011, p. 151) a cultura de pares é “um conjunto estável de atividades, ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças”.

⁴⁶ Para Brougère, o brinquedo pode ser entendido como suporte da brincadeira e nesse sentido, tudo pode se tornar brinquedo e o sentido do objeto lúdico só é dado por quem brinca, enquanto brinca.

ou espaciais” (BROUGÈRE, 1998, sp). Diante disso, uma criança ensina movimentos para outras crianças, formando uma cultura lúdica do grupo, em função das brincadeiras do contexto e da liberdade de ação no espaço, assim, sucessivamente as técnicas vão sendo transmitidas e aprendidas uma com as outras.

As brincadeiras arriscadas precisam fazer parte da cultura lúdica individual e de grupo para que os movimentos proporcionados por elas possam ser aprendidos e transmitidos entre as crianças. A partir disso, as crianças aprendem as habilidades necessárias para essas brincadeiras e se sentem capazes de realizá-las. E os adultos constituem-se como suporte, como presença que transmite confiança, quando não se caracterizam como sujeitos adeptos à segurança excessiva.

5 RABISCOS PARA CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO: UM RISCO NECESSÁRIO...

Neste capítulo sistematizo considerações finais para me arriscar a apresentar conclusões da pesquisa realizada e, para isto, conto a vocês que Arlo (história de um pequeno dinossauro que me acompanhou, de modo metafórico, na construção desta dissertação), no final de sua jornada, consegue voltar para casa e trazer consigo diferentes experiências: uma bagagem de aprendizados.

Assim, por meio deste texto, apresento o final de uma das inúmeras jornadas que trilhei, e pretendo ainda trilhar, de aprendizados e desafios no estudo da criança em movimento.

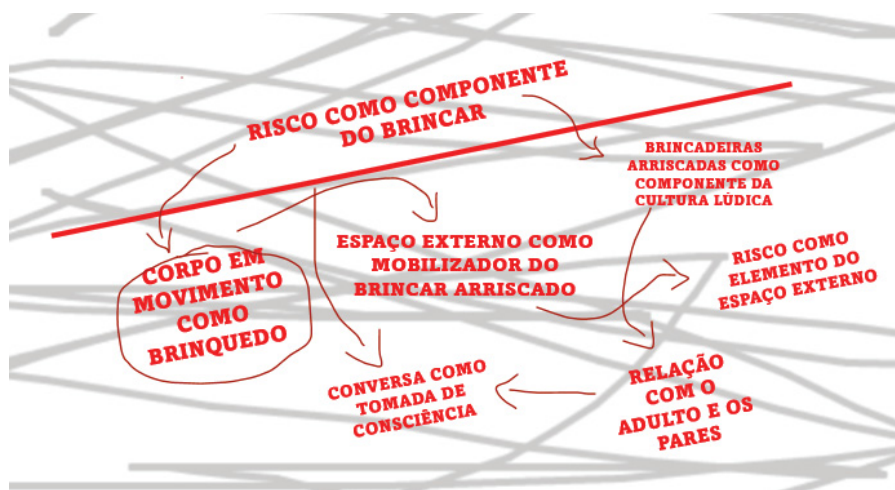
O desejo de Arlo, desde o início, foi conseguir carimbar a marca de sua pata junto a de sua família, como um sinal de que havia realizado feitos significativos para si e/ou para o seu grupo familiar. E no seu retorno, Arlo conquista a aprovação para marcar a pedra com sua pata, como um sinal de parabenização por tudo o que conseguira superar.

Ao escrever esse capítulo imaginei o sentimento de Arlo com essa conquista tão aguardada por ele, no decorrer do filme. Comparo-me a ele e penso ser a mesma sensação que carrego comigo ao finalizar a pesquisa.

É a partir das minhas experiências como pesquisadora, das experiências das crianças que colaboraram com o estudo, e de estudos que me orientaram teoricamente é que apresento as ideias finais.

Desse modo então, continuo a viver o risco me arriscando a escrever conclusões oriundas do processo que ousou apresentar na figura 2. A intenção de construir uma figura, que ilustra conclusões da pesquisa, foi para orientar (como uma bússola) a apresentação de considerações sobre o estudo.

FIGURA 2: OS RABISCOS PARA AS CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA OS RISCOS CORPORAIS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: A autora (2021)

A figura 2 mostra conclusões que construí ao realizar a análise dos dados produzidos na pesquisa, sendo que o risco poderá ser compreendido em diferentes interfaces. Uma delas é como um componente do brincar que se faz presente nos espaços externos da escola da criança.

Assim, visualizei o espaço externo, por meio da fala das crianças, como um mobilizador do brincar arriscado e, conseqüentemente, as brincadeiras arriscadas como componente da cultura lúdica infantil. Para Brougère (1998), a cultura lúdica é um conjunto vivo, diversificado de acordo com as crianças e seus grupos, de suas formas de brincar, das condições climáticas de onde vivem e dos espaços que partilham.

As trocas de experiências e, conseqüentemente, saberes vivenciados pelas crianças, constroem uma cultura lúdica que pode ser transmitida entre elas. Nesse cenário, as brincadeiras arriscadas precisam ser vistas como componente da cultura lúdica, que se configura por situações que permitem a brincadeira. A melhor maneira de pular, escorregar, agarrar, jogar... são exemplos dessas situações e se constituem como saberes aprendidos no brincar, incorporados à cultura lúdica e compartilhados entre os pares.

As relações com o adulto e/ou com os pares também se apresentaram nas evidências dos dados produzidos como necessárias nas experiências com o brincar arriscado, sendo que a conversa, entre criança e adulto, também, criança e criança, mostraram-se como mobilizadora para a tomada de consciência pela criança do risco no brincar. Em síntese, as trocas e as escutas que ocorrem nas conversas são essenciais, pois elas ampliam as possibilidades, mostram diversas formas de fazer, advertem sobre perigos e geram reflexões e compreensões.

Desse modo, a conversa geradora de narrativas foi um marco para a tomada de consciência frente ao risco, pois é uma forma de manter as crianças cientes de que os perigos precisam ser evitados por meio de cuidados, e que diante dele é necessário reconhecê-lo e enfrentá-lo com prudência, a fim de garantir a integridade de seu corpo. Essa conversa orienta, questiona, faz pensar e não o contrário: amedrontar e impedir que a criança viva seus próprios desafios.

Observei, durante a pesquisa, entusiasmo e muito envolvimento das crianças no brincar arriscado, sendo que a altura foi o tipo de risco mais falado por elas e, as brincadeiras que envolviam a altura, as mais procuradas.

É interessante ressaltar, neste contexto de considerações para conclusões, que a busca pela vertigem foi geradora de prazer e euforia nas brincadeiras arriscadas, ou seja, a vertigem pode ser considerada um combustível para o brincar. Observei, também, que a criança precisa estar envolvida e ter algumas atitudes que o risco proporciona, como exemplo, coragem e prudência, pois é no enfrentamento dos desafios que o desejo de brincar e continuar a brincar é gerado. No entanto, quando há a proibição do prazer, a vertigem e/ou a emoção de medo se faz presente e o brincar cessa.

Na produção e análise dos dados ficou evidente que as crianças demonstram diversas habilidades ao brincar arriscado, como exemplo: subir e descer da árvore, balançar em pé no balanço, correr e rolar em barrancos. As descobertas das próprias habilidades, em comparação as do outro, a necessidade de aprender, de confiar, de escutar e guiar-se pelo outro, ou de não o escutar, e decidir a partir de si próprio, são exemplos de situações das experiências com o risco.

Viver o risco é estar com o outro. Seja o outro um amigo, um colega, ou um adulto, um professor... O risco vem acompanhado de um outro que pode ser capaz de ensinar, desafiar, apoiar, dar suporte físico e/ou emocional durante os desafios. Portanto, a vida humana, segundo Le Breton (2009), não é uma linha reta que passa

sobre as dificuldades, mas sim, um caminho sinuoso próprio para aventurar-se sem nada prever.

Assim, considero que no processo educativo da criança, se sempre impormos proibições, ao invés de limites capazes de proteger, acabamos impedindo as experiências do outro na superação de desafios. Quando proibimos determinadas brincadeiras que envolvem riscos, não permitimos que a criança compreenda e descubra seus próprios limites, mas sim, colocamos o nosso limite, enquanto adultos que protegem e, às vezes, nossas inseguranças sobre ela.

É experimentando os riscos que cada um descobre seus próprios limites e aprende a conhecer a si mesmo, compreende o que ainda não consegue fazer e o que não conseguia, mas que agora o faz. Diante disso, é necessária a orientação para que determinados limites, em algumas situações, não sejam ultrapassados, pois garantem a preservação da vida. Porém, outros existem para serem vencidos. Ao vencê-los, geram crescimento, novas experiências, desenvolvem capacidades físicas e o aprendizado de novas técnicas de controle do corpo, o que garante um melhor cuidado de si mesmo.

Diante destas considerações, cuidar da criança vai além de protegê-la. Cuidar é estar junto, dar segurança para as experiências e garanti-las como momentos de aprendizagem.

Permitir o risco nas situações de brincadeiras é um modo de cuidar da criança. Uma criança precisa explorar o espaço e aprender a se preservar. Como mencionado pelas crianças desse estudo: o personagem Mogli era uma criança acostumada a estar na natureza e detinha as habilidades para correr, saltar e até mesmo cair, nesse espaço, sem se machucar.

O corpo de Mogli dominava técnicas que precisava para garantir a própria segurança e aprendeu expondo-se ao risco naquele espaço. Neste cenário, permito-me dizer que para pensar nos espaços que envolvem as crianças é necessário que eles proporcionem diferentes formas de movimento, diversos desafios, possibilidades de experimentar texturas, sentir e perceber equilíbrios e desequilíbrios, aventurar-se na altura e com velocidade... Os espaços podem possibilitar a vivência de emoções opostas e distintas como: medo e coragem, necessários aos aprendizados para a vida.

Uma arquitetura que busque a segurança excessiva, espaços estáticos, que não garantam a surpresa do inesperado e a não autonomia da criança em agir sobre

os elementos de maneira diferente ao que se espera, não permitem que a criança inove e crie ao brincar.

É no espaço externo, principalmente aqueles, construídos pela natureza, que as paredes são rompidas, o controle sobre os corpos diminui e as descobertas são vivenciadas. Em síntese, ressalto que a natureza, com suas mudanças e instabilidades, oferece oportunidades singulares de formação a criança.

Segundo Ernst e Burcak (2019), estar na natureza proporciona uma base sólida para enfrentar os obstáculos da vida, além de despertar a curiosidade e a criatividade. Brincar na natureza e com seus elementos proporciona um maior contato com ela e potencializam as experiências da criança.

Os pés pisam na terra, na lama, na areia e se surpreendem com suas texturas e incertezas. Os troncos geram desequilíbrio e as mãos experimentam a aspereza da madeira. O corpo se movimenta com atenção a cada detalhe. A criança aprende a apreciar coisas simples, como a beleza de uma folha, o cheiro ruim de algo em decomposição, o cheiro agradável de uma flor. Aprende que o fogo gera calor e nos aquece, mas que a proximidade excessiva a ele causa acidentes.

Estar na natureza é aprender a viver, a natureza traz o inesperado. Um buraco que antes não existia, uma pedra mais escorregadia devido à chuva, um morrinho que se formou, uma grama que cresceu, uma árvore para escalar... e as experiências com o risco que esses espaços proporcionam, surgem para ensinar a criança a saber estar no mundo com completa atenção, respeitando a si mesmo, o outro e o espaço.

Subir no escorregador pela parte que é feita para escorregar, balançar em pé ao invés de sentado, pendurar-se utilizando apenas uma mão... contribuem para que as crianças vivam o risco nas situações de brincadeiras e saibam viver de maneira a lidar com as adversidades. Afinal, o corpo tudo pode, desde que seus limites e capacidades sejam conhecidos e reconhecidos.

É preciso arriscar permitir as situações de brincadeiras arriscadas e compreender o corpo criança⁴⁷ como potente e capaz de agir frente aos riscos.

Para Camargo e Garanhani (2021, no prelo) o corpo criança carrega as experiências, produz cultura e interpreta a sua realidade. É um corpo que carrega

⁴⁷ Conceito abordado por James, Jenks e Prout (1999), estudiosos da Sociologia da Infância.

marcas de suas experiências, como os arranhões, mas que garantem a esse corpo o aprendizado necessário para a vida.

É um corpo que sente, vive e expressa, que grita de euforia, que cai e ri devido à tontura, que chora de medo, que estende a mão para dar suporte ao outro, que precisa de incentivo e orientação, mas que é capaz de perceber e agir frente ao risco por decisão própria, mesmo sofrendo influência do contexto. É um corpo que possui especificidades próprias.

Segundo Le Breton (2007, p.7) “o corpo é o eixo da relação com o mundo, o lugar e tempo nos quais a existência toma forma”, é pelo corpo que as situações de brincadeiras arriscadas são vividas e as relações com o outro estabelecidas.

Assim, a análise dos dados me levou à conclusão de que o corpo em movimento poderá ser compreendido **como brinquedo** de brincadeiras arriscadas, pois, apoiada em Brougère (2010), que define o brinquedo como suporte da brincadeira, coloco-me em risco ao afirmar que o corpo poderá ser o suporte de brincadeiras arriscadas. Como brinquedo é um corpo que se desafia no brincar, é um corpo que conhece e reconhece os seus limites de movimento, é um corpo que arrisca ao tentar fazer algo quantas vezes forem necessárias até alcançar o êxito, é um corpo que sente e/ou intui o perigo, que se machuca em alguns escorregões ou deslizos, mas que se diverte e vive o prazer da vertigem e a euforia do cumprir a meta que traçou. É o corpo criança que se torna suporte do brincar com o risco na infância.

Apoiada nas considerações, que ora apresento, concluo que vivenciar brincadeiras arriscadas, principalmente em contextos da escola, poderia ser um direito de toda criança e uma temática a ser abordada nas discussões entre professores, ao planejar fazeres docentes, como também, nas orientações aos pais, e em elaborações de propostas para a formação de professores.

Para concluir essa dissertação, não posso deixar de dizer que esses foram os riscos finais de minha escrita sobre o tema investigado, mas gostaria que fossem lidos e interpretados como riscos iniciais de outros processos investigativos que abordem a criança em movimento.

Encerro com a narrativa de uma cena de Arlo que, metaforicamente, representa o fim dessa pesquisa. Arlo, sua mãe e irmãos se aproximam do silo, construído com pedras e visualizam ali as marcas de todas as patas deles e a pedra vazia, reservada para Arlo. Havia chegado o momento. Com os olhos cheios de lágrimas, Arlo pisa na lama depositada próxima a ele, aproxima-se do silo e carimba sua pata na pedra

reservada para ele. Ele conseguiu! Viveu, aprendeu e teve sua marca registrada, dando fim a essa história e abrindo possibilidades de tantas outras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008.
- AMARAL, P, Roberto Antonio. A Questão do Narrador: Walter Benjamin e Guimarães Rosa. **Revista Araticum**. V.4, n.2, 2011. ISSN 2179-6793.
- ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo (45): 66-71. maio, 1983.
- ARAÚJO, Rogério, B. A. Linguagem do Imaginário enquanto criação de horizontes utópicos. **Revista Linguagem - Estudos e Pesquisas**, Catalão, vol. 13 – 2009
- ARENHART, Deise. O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e classe social. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 91-102, mar. 2015
- BALL, David; GILL, Tim; SPIEGAL, Bernard. *Managing Risk in Play Provision: Implementation guide. National Children's Bureau*, ISBN: 978-1-909391-11-6, 2012.
- BARROS-OLIVEIRA, José. Coragem: um tópico importante, mas complexo. **Psicologia Educação e Cultura** vol. XIII, nº 2, pp.259-267 © P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos, 2009.
- BEBER, Irene. Corporeidade e infância: considerações sobre a dimensão ética e pedagógica do cuidado. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro, 2014a.
- BEBER, Irene. As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância. Tese de Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014b.
- BENTO, Maria Gabriela Castro. **O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância**. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2012.
- BERNSTEIN, Peter, L. **Desafio aos Deuses**: a fascinante história do risco. Tradução Ivo Korytowski. – Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BORBA, Angela, M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de Nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2a edição. Brasília, 2007.
- BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005, p. 97-106.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura Lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, vol 24, n.2, São Paulo July/Dec, 1998.

BRUSSONI, Mariana et al. Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. **Int. J. Environ. Res. Public Health** ISSN 1660-4601, 2012.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara da vertigem. Tradução de Maria Ferreira: revisão técnica da tradução de Tânia Ramos Fortuna. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017 – Coleção Clássicos do Jogo.

CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo criança na travessia da educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, 2021, No prelo.

CASA VOGUE. Fotos de Crianças ao redor do Mundo. Disponível em <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Fotografia/noticia/2014/07/25-fotos-de-criancas-ao-redor-do-mundo.html>. Acessado em 05 de Agosto de 2019.

CHAUÍ, Marilena. Sobre o Medo. In CARDOSO et al. Os Sentidos da Paixão. Companhia das Letras, São Paulo, 1987.

COMPRANDO E MORANDO. Como Reciclar Pneu. Disponível em: <https://www.comprandoemorando.com/2013/07/como-reciclar-pneu.html> Acessado em 05 de Agosto de 2019.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequenos Tratados das Grandes Virtudes**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, Tradução de Eduardo Brandão, 1999.

CONEXÃO PLANETA. Brincar, risco Imprevisível. Disponível em <https://conexaoplaneta.com.br/wp-content/uploads/2017/09/brincar-risco-imprevisivel-vida-shutterstock-abre.png>. Acessado em 05 de Agosto de 2019.

CONNELLY, Paula. Banco de Imagens. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/portfolio/paulaconnelly?assettype=image&mediatype=photography&page=2&sort=mostpopular>. Acessado em 05 de Agosto de 2019.

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.13-72.

COSTA, Elson et al. Pobreza familiar, desenvolvimento neuropsicomotor e brincadeiras de crianças de regiões insular e continental de Belém. **Ver. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, 2018; 29 (2): 179-86.

COUTO, Elza, Kioko Nakayama Nenoki. BORGES, Lorena Araújo de Oliveira. O imaginário nos movimentos do corpo e da memória: a atualização do mito do duplo em Cisne Negro. **Revista Cultura Midiática**, Ano IX, n. 16 – jan-jun/2016 – ISSN 1983-5930.

CRUZ, Silvia; CRUZ, Rosimeire. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

DIAS, Andréa Felix. Territórios da Personalidade Ética: ações morais, valores e virtudes na escola. Tese de Doutorado Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DUARTE, Luiz Henrique. **O medo na ginástica Artística Feminina: estudo com atletas da categoria pré-infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade de São Paulo – Escola de Educação Física e Esporte, São Paulo, 2008.

ELALI, Gleice, A. O ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, 8 (2), 309 – 319, 2003.

EQUIPE PARLENDIA. Fazer Pesquisa no cotidiano: os percursos da Escola Parlelenda. In: BONACCINI, Sabrina; PRANDI, Roberta; SILLAS, Sônia; DEDECEK, Ivanir. **Pesquisar no Cotidiano: uma experiência com crianças pequenas**. CEI Parlelenda ISBN: 978-65-80780-00-6, 2019.

ERNST, Julie; BURCAK, Firdevs. Young Children's Contributions to Sustainability: The Influence of Nature Play on Curiosity, Executive, Function Skills, Creative Thinking, and Resilience. **Sustainability**, 11, 4212; agosto, 2019.

FANTINI, Laura. O papel do Ateliê e do Atelierista na pesquisa cotidiana. In: BONACCINI, Sabrina; PRANDI, Roberta; SILLAS, Sônia; DEDECEK, Ivanir. **Pesquisar no Cotidiano: uma experiência com crianças pequenas**. CEI Parlelenda ISBN: 978-65-80780-00-6, 2019.

FARIAS, M; WIGGERS, I; VIANA, R. O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do “se movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luis, Maranhão – Brasil. **Revista HOLOS**, Ano 30, Vol. 5, 2014.

FARMER, Diane; CEPIN, Jeanette. Creative Visual methods in Research with Children and Young People. In: R. Evans, L. Holt (eds.), **Methodological approaches, Geographies of Children and Young People 2**. Springer Science Business Media Singapore, 2015.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002.

FIGUEIREDO, Lilia Marcia de Souza; AZEVEDO, Lucy Ferreira. Jogos e brincadeiras Indígenas em Mato Grosso. **UNOPAR Cient.; Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n.2, p. 137-141, Jun. 2014.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In ZABALZA, Miguel. **A qualidade em educação infantil**. Editora Artmed, Porto Alegre, 1998.

FRANCISCO, D; SILVA, A. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **Revista Holos**, 2015.

GAMA-KHALIL, Marisa. Da necessidade do medo. In: GAMA-KHALIL, Marisa; SANTOS, Jamille. **Medo: Estudos sobre o medo na ficção**. Editora Bonecker, Rio de Janeiro, Junho, 2018.

GARANHANI, Marynelma Camargo; LEMES DE PAULA, Déborah Helenise. Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. **Linguagem, Corpo e estética na educação**. Organização Jean Carlos Gonçalves, Marynelma Camargo Garanhani, Michelle Bocchi Gonçalves. – 1ed. – São Paulo: Hucitec, 2020.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cassia; ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: GARANHANI, Marynelma Camargo; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). **Pesquisa com crianças e formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015.

GARANHANI, Marynelma, C.; MORO, Vera, L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 109-119. 2000. Editora da UFPR.

GARANHANI, Marynelma; NADOLNY, Lorena. Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **Reladei, Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, 4 (1), 271 - 292, abril, 2015.

GILL, Tim. **No Fear Growing up in a risk averse Society**. Calouste Gulbenkian Foundation, 2007.

GLOBO ESPORTE. Dúvida dos pais: qual a idade ideal para as crianças começarem a correr? Disponível em <http://globoesporte.globo.com/eu-atleta/saude/noticia/2016/10/duvida-dos-pais-qual-e-idade-ideal-para-criancas-comecem-correr.html>. Acessado em 05 de Agosto de 2019.

GOMES, Llana; et al. Acidentes em crianças no ambiente escolar: estudo bibliográfico. **FIEP BULLETIN** – Volume 80 – Special Edition – ARTICLE II, 2010.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Tradução de: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Infância e velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.). **Infância e velhice: pesquisa de ideias**. Campinas/SP: Alínea, p. 15-32, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. Editora da Universidade de São Paulo, Editora Perspectiva, São Paulo, 1971.

INTERNATIONAL SCHOOL GROUNDS ALLIANCE. **Guia de atividades del mês Internacional del Pátio Escolar**. Green Schoolyards America, 2018.

JAMES, Alisson; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Omar; KENNEDY, David (organizadores). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. – (Série filosofia e crianças; v. 3)

JORNAL O POVO. Infância, a aventura de subir em árvores. Disponível em <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2016/07/16/noticiasjornaldom,3636608/infancia-a-aventura-de-subir-em-arvores.shtml>. Acessado em 05 de Agosto de 2019

KIMBRO, Rachel; SCHACHTER, Ariela. *Neighborhood Poverty and Maternal Fears of Children's Outdoor Play*. **Fam Relat.**, Outubro, 2012

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A importância do brinquedo para a educação. Revista Pedagógica. **UNOCHAPECÓ**, Ano 4, nº 8- Jan/Jun, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. **Ambivalências do Risco**. Sociologias, Porto Alegre, ano 21, n. 52, p. 34-48, set-dez, 2019.

LE BRETON, David. **As paixões Ordinárias**: antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

LE BRETON, David. **Condutas de risco**: dos jogos de morte ao jogo de viver. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009a. – (Coleção educação física e esportes).

LITTLE, Hellen. Relationship between parent's beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. **Journal of Early Childhood Research**, 2010.

MANNHEIM, Karl. **El problema de las generaciones**. In: Revista Española de Investigaciones sociológicas, nº 62, p. 193-244, 1993.

MARCONDES, Nilsen Aparecida; BRISOLA, Elisa Maria. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARTINS, Paula, M, C. Risco na Infância: os contornos da evolução de um conceito. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria, S, C (orgs.) **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Anelise, M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de Nove**

anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2a edição, 2007.

NATIONAL ORGANIZATION FOR PLAY IN SCOTLAND. X Play Scotland, Risky Play. **Play Scotland Midlothian Innovation Centre Pentlandfield Roslin**, 2008.

NETO, Carlos. Brincar e ser ativo na escola. **Revista Diversidades –Educação e Aprendizagem**. Edição Julho-Dezembro, ISSN 1646- 1819, 2017.

PAIXÃO, Jairo, A et al. Práticas aventureiras e situações de risco no voo livre: uma análise a partir do conceito de redoma sensorial. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.672-581, jul./set. 2010.

PRADO, Patrícia, D. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. **Pro-Posições/v.24,n.1 (70) p.139-157** Jan/Abr. 2013.

PRANDI, Roberta. Construir pesquisa no cotidiano: projetar e documentar contextos de experiências. In: BONACCINI, Sabrina; PRANDI, Roberta; SILLAS, Sônia; DEDECEK, Ivanir. **Pesquisar no Cotidiano: uma experiência com crianças pequenas**. CEI Parlenda ISBN: 978-65-80780-00-6, 2019.

QUEIROZ, Zilma; GUIMARÃES, Jussara. O medo em crianças de infâncias diferenciadas. **Revista Intercâmbio – Vol. V**, 2014.

RENN, Ortwin. **Risk Governance: coping with uncertainty in a complex world**. Editora Earthscan, London, Sterling, VA, 2008.

SANDSETER, Ellen, B, H. Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play? **European Early Childhood Education Research Journal**, 15(2), 237-252,2007.

SANDSETER, Ellen, B, H. Risk play and risk management in Norwegian Preschools – a qualitative observational study. **Safety Science monitor**, Issue 1, Article 2, Vol. 13, 2009a.

SANDSETER, Ellen. Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play. **Contemporary Issues in Early Childhood** Volume 10 Number 2, 2009b.

SANTOS, Alvaro Moreira. Segurança e Globalização: A Perspectiva dos estudos Críticos de Segurança. **Proelium X (10) 107 – 114**, 2016.

SANTOS, Luciana. O medo contemporâneo: Abordando suas diferentes dimensões. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23 (2), 48-55.

SARMENTO, Manuel, J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel, J. PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, Manuel, J; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças**

e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel, J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org) (2008).

Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39).

SCHMIDT, S, M, A, M. Infância: Sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e Construção da infância brasileira. Curitiba, 1997. Tese de Doutorado, Departamento de História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

SCHOEN, Teresa Helena; VITALLE, Maria Sylvia. Tenho medo de quê?. **Rev Paul. Pediatr.** 30(1):72-8, 2012.

SERRANO, José Luis. Diferença Risco/Perigo. **NEJ- VOL. 14 – n.2-p. 233-250/ 2º** Quadrimestre, 2009.

SILLAS, Sônia; DEDECEK, Ivanir. Investir por uma qualidade cotidiana. In:

BONACCINI, Sabrina; PRANDI, Roberta; SILLAS, Sônia; DEDECEK, Ivanir.

Pesquisar no Cotidiano: uma experiência com crianças pequenas. CEI Parlanda ISBN: 978-65-80780-00-6, 2019.

SISTO, Fermino. Traços de personalidade de crianças e emoções: evidência de validade. **Paidéia**, 14(29), 359-369, 2014.

SPRÉA, Eduardo, Nélio. A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2018.

SPRÉA, Nélio Eduardo, GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v.14, n. 43, p. 717-735, set./dez. 2014.

TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma. Expressões do corpo em movimento na cultura infantil: um estudo com professores com práticas bem-sucedidas. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 10, n. 2, p.150-164, jul./dez.2020.

UCHOGA, Liane. **Educação Física Escolar e Relações de Gênero. Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física, Campinas, 2012.

ZARIAS, Alexandre; LE BRETON, David. **Corpos, emoções e risco:** vias de compreensão dos modos de ação individual e coletivo. Sociologias, Porto Alegre, ano 21, n. 52, p. 20- 32, set-dez 2019.