

## **O PERIGO DA SEGURANÇA – ESTUDO DAS PERCEÇÕES DE RISCO NO BRINCAR DE UM GRUPO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

Maria Gabriela Portugal Bento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, [bie.bento@gmail.com](mailto:bie.bento@gmail.com)

Ana Cristina Almeida, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, [calmeida@fpce.uc.pt](mailto:calmeida@fpce.uc.pt)

**RESUMO:** A temática do risco no brincar está a ganhar relevo enquanto domínio de estudo, apesar de ainda ser reduzido o número de trabalhos neste âmbito no contexto português. A presente investigação pretende servir como contributo para a investigação nesta área, focando o modo como um grupo de 13 educadoras de infância da região centro (Portugal) se posiciona em relação ao risco no brincar. O grupo profissional de educadoras foi escolhido pela influência significativa que possui no tipo de experiências que são oferecidas às crianças, numa fase da vida em que o brincar é, por excelência, um meio potenciador do desenvolvimento global. Para conhecer as perceções de risco, foi construída uma versão exploratória de um instrumento de avaliação qualitativa, recorrendo-se a trabalhos prévios para a sua elaboração e fundamentação (e.g. Sandseter, 2007, 2009a). Através de entrevistas semiestruturadas, articuladas com imagens representativas de diferentes experiências de brincar arriscado, procurámos perceber, através de uma análise qualitativa das respostas (com apoio no software WebQDA), de que forma é que as situações de risco são interpretadas, quais os ganhos que estas podem trazer para o desenvolvimento, como é que é avaliada a competência da criança para lidar com o risco e de que forma é que o adulto interpreta e gere o risco.

Concluimos que entre as educadoras entrevistadas o risco no brincar é dificilmente aceite. A avaliação das situações de brincar arriscado envolve diferentes dimensões, desde as características do adulto ao conhecimento que se tem da criança. Apesar do brincar arriscado não ser promovido, as educadoras reconhecem a existência de ganhos para o desenvolvimento, considerando que, por vezes, as crianças são competentes para avaliarem o risco.

### **Introdução**

Na sociedade atual, em prol da proteção e segurança das crianças, o risco é compreendido como algo que deve ser regulado, avaliado, gerido e até removido, ignorando-se que este é uma componente importante do brincar e que tem influência no desenvolvimento da criança (Tovey, 2011). Com efeito, as sociedades ocidentais estão a tornar-se cada vez mais proibitivas em relação ao risco, emergindo uma cultura de medo que se reflete numa preocupação excessiva em garantir a segurança das crianças (Gill, 2010).

Em Portugal, ao nível político, científico e pedagógico a valorização das experiências de risco e aventura é ainda muito reduzida. Contudo, verificam-se alguns sinais de mudança, de que é exemplo a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011), acerca da importância da educação para o risco. Neste documento é referido que a perceção

exagerada do risco conduz a uma vigilância excessiva e a comportamentos auto protetores que podem degradar a qualidade de vida. Assume-se que a noção de risco não pode ser vista apenas como ameaça à saúde e ao bem-estar do indivíduo, relacionando-se, também, de forma positiva, com atitudes de empreendedorismo, inovação e aventura. Importa “compreender o risco, saber geri-lo e minimizá-lo e promover na escola uma cultura onde a consciência de risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade”. Neste sentido, a escola deve educar para o risco, apresentando-o “não só como indicador da probabilidade de algo correr mal, mas também como indicador de sucesso em empreendimentos e iniciativas pessoais” (CNE, 2011).

Assim, face a um quadro sociocultural em permanente mudança, no qual se definem novas rotinas na infância, poderá revelar-se pertinente perceber de que forma é que as experiências de aventura e risco que anteriormente caracterizavam o dia-a-dia das crianças (e.g. brincar na rua, trepar às árvores) são atualmente perspetivadas. Assumindo-se o risco presente em experiências diversificadas de aventura e desafio como um fator potenciador de desenvolvimento, e a excessiva segurança como um perigo para esse mesmo desenvolvimento, o presente trabalho procura explorar as perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância. Os adultos que rodeiam as crianças têm uma influência significativa no tipo de experiências a que estas têm acesso, podendo ser promotores ou inibidores de atividades que envolvem a exploração dos espaços exteriores e as experiências de risco no brincar.

#### *Noção de risco e de brincar arriscado ('risky play')*

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

Little e Eager (2010), consideram que o risco surge representado em situações que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é

desconhecido. Pode ser considerado como um contínuo que não está inevitavelmente associado a consequências negativas. Na perspetiva destes autores, risco distingue-se de perigo, noção que é aplicada em situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte.

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

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

Para além de possuir uma forte componente subjetiva, o risco pode também ser compreendido como um fenómeno interativo e cultural, em que as experiências, sentimentos e opiniões dos outros exercem influência na nossa perceção de risco. É a partir desta ideia de interdependência na perceção do risco que se desenvolve a presente investigação, considerando-se que a predisposição para o risco das educadoras de infância (e.g. forma como estas identificam e gerem o risco) atua como um filtro, condicionando o nível de risco/desafio presente nas brincadeiras das crianças (Sandseter, 2010; Adams, 2002).

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

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

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

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

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

#### *Categorias do brincar arriscado*

A necessidade de compreender com maior profundidade as implicações do risco para o desenvolvimento e aprendizagens da criança e de identificar quais os fatores que influenciam estas experiências, tem instigado diferentes autores a investir na temática do risco no brincar, com recurso a diferentes quadros e metodologias de análise (Little & Eager, 2010; Little, Wyver & Gibson, 2011). Dentro desta linha de investigação, destaca-se o trabalho de Sandseter (2007; 2009a) que procurou categorizar os diferentes tipos de risco presentes no brincar, observando e entrevistando crianças e adultos em dois contextos de jardim-de-infância noruegueses.

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

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

A velocidade elevada foi definida enquanto categoria de risco sobretudo devido ao carácter imprevisível dos comportamentos que lhe estão associados (e.g. andar de bicicleta a grande velocidade comporta o risco de colidir contra alguma coisa ou alguém).

A relevância destas duas variáveis (velocidade e a altura) é também corroborada por Stephenson (2003) que as descreve como características que despoletam, simultaneamente, níveis elevados de entusiasmo e medo nas crianças, fazendo com que estas sintam que estão à beira de perder o controlo da situação.

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

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

O jogo de luta e perseguição (e.g. brincar à luta com paus, luta corpo a corpo) foi defendido pelas crianças como sendo uma atividade muito divertida, ainda que umas reconhecessem mais perigo que outras. Os profissionais defenderam, na sua maioria, que estas atividades não envolviam muito risco. Marques (2010) considera que o jogo de luta é um importante meio de comunicação entre as crianças, oferecendo oportunidades para o treino de competências de cooperação, negociação e resolução de problemas. No mesmo sentido, Jarvis (2010) refere que o jogo de luta potencia o desenvolvimento de papéis sociais e

de género, ao facilitar a criação de experiências partilhadas, pautadas tanto pela competição como pela colaboração.

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

### *O papel da criança na gestão do risco*

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

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

Refletir em torno da capacidade da criança para avaliar e gerir o risco é também um aspeto central, que pode influenciar de forma significativa o tipo de experiências a que esta tem acesso. Segundo Smith (1998) as crianças têm consciência do risco, sendo capazes de avaliar as situações e de perceber quais as estratégias e competências que possuem para enfrentar a situação. No mesmo sentido, apontam as investigações de Sandseter (2007; 2009a; 2009b; 2009c) com crianças de idade pré-escolar e a investigação de Green e Hart (1998) com crianças entre os 7 e os 11 anos. Nesta, as crianças defenderam a experiência pessoal como estratégia mais eficaz para prevenir o risco, em detrimento dos conselhos formais dados pelos

adultos. Além disso, a segurança pessoal foi vista como algo referente à responsabilidade de cada um, não sendo desejável para estes a existência de contextos completamente livres de perigo. As crianças defenderam que as experiências que envolviam riscos eram importantes e que estas deviam passar por elas na infância, pois quando crescessem tal já não seria possível. A partir dos dados obtidos, Green e Hart (1998) concluíram que a vivência de desafios e aventuras é algo que faz parte de uma cultura partilhada entre pares, sendo importante que através da experiência pessoal se mobilizem forças e competências que as crianças possuem. Ainda, o estudo realizado por Christensen e Mikkelsen (2008) pode também ser analisado como apoiante desta perspetiva, ao revelar que as crianças, entre os 10 e os 12 anos, não só são capazes de avaliar as suas capacidades e limites, como também aceitam a existência de diferentes níveis de tolerância ao risco. Em observações realizadas pelos autores, as crianças discutiam as regras das brincadeiras com objetivo de encontrar níveis de risco aceites por todos, revelando assim atitudes de empatia, cooperação e escuta do outro. Garantindo que o desafio nunca desaparecia da atividade, as vivências de risco permitiam à criança desenvolver competências interpretativas que as ajudavam a perceber qual a melhor forma para lidar com a situação. Neste sentido, Christensen e Mikkelsen (2008) consideram que “although children may make misjudgements, they do not, as it sometimes assumed, ‘blindly’ throw themselves into risk-taking behaviors” (p.16).

#### *O papel dos adultos no brincar arriscado*

O entusiasmo e interesse demonstrado pelo adulto em relação aos espaços naturais, reconhecendo-os como contextos de aprendizagem e crescimento, têm implicações no investimento que a criança introduz nas suas atividades. Na mesma linha de pensamento, a avaliação que o adulto faz das situações de brincar arriscado e a sua própria predisposição para o risco irá influenciar, de forma significativa, o tipo de desafios a que a criança tem



acesso (Sandseter, 2009c). Quando um adulto é capaz de gerir o risco de forma flexível, reconhecendo o seu impacto no desenvolvimento, é possível prever que as vivências de desafio, por parte da criança, serão facilitadas e incentivadas (Sandseter, 2010 Stephenson, 2003). Importa realçar que a necessidade de dar espaço à criança para que esta teste os seus limites e tome decisões, de forma autónoma, em relação àquilo que é ou não capaz de fazer, não invalidará o valor do papel do adulto nas situações de desafio, seja a observar ou a participar ativamente na atividade. Neste sentido, Tovey (2007, p. 107) sugere que, apesar das crianças precisarem de oportunidades para aprenderem a avaliar os riscos, as reduzidas experiências de vida que possuem, fazem com que, por vezes, seja necessária a ajuda de uma criança mais experiente ou de um adulto para lidar com a situação. O risco deve ser percebido como uma componente importante da relação pedagógica que o adulto estabelece com a criança, sendo necessário analisar as situações de brincar arriscado atendendo à perspetiva da criança (Smith, 1998).

Com efeito, o receio de que algo negativo possa acontecer não pode ser tão dominante ao ponto de conduzir o adulto a atitudes de supervisão excessiva que não permitam a vivência de qualquer tipo de desafio ou risco (Sandseter, 2009c; Smith, 1998). Importa aceitar que os arranhões e as feridas fazem parte do crescimento, sendo impossível e indesejável garantir a segurança absoluta das crianças.

## **Método**

### *Estudo Empírico - Objetivos*

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

objetivos sociais, em muitos contextos de infância portuguesas. Porque as visões educacionais sobre aquilo que são experiências estimulantes e adequadas em termos desenvolvimentais afetam a qualidade da oferta educativa, importa explorar as perceções de risco dos educadores de infância, dado o papel significativo que têm na vida das crianças. Assim, o presente estudo procurou perceber quais as perspetivas das educadoras em relação ao brincar arriscado, que dimensões influenciam a avaliação da situação, qual a influência das experiências de risco no desenvolvimento e nas aprendizagens e até que ponto é que as crianças são percebidas como competentes para avaliar o risco.

#### *Instrumento*

Para responder às questões de investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada como método qualitativo preferencial. Atendendo à natureza exploratória do estudo, a compreensão das visões acerca do risco pode ser facilitada através de uma abordagem sustentada no diálogo, em que a colaboração com o entrevistado, permite clarificar, aprofundar e interpretar as informações obtidas (Kvale, 1996). Atendendo às dimensões enfatizadas pela literatura acerca do brincar arriscado e aos objetivos de investigação, o guião foi criado de raiz e acompanhado por um conjunto de imagens representativas de experiências de brincar arriscado.

Para o efeito desta investigação, a escolha das imagens foi inspirada nas categorias de Sandseter (2007; 2009a), tendo-se selecionado três imagens de risco por categoria (18 imagens envolvendo velocidade, altura, elementos perigosos, ferramentas, jogo de luta e de perseguição, possibilidade de desaparecer). Importa ainda realçar que cada imagem foi acompanhada por uma legenda, com a finalidade de dar mais detalhes acerca das situações e de procurar garantir que a avaliação das educadoras se remetia para as dimensões de risco em

análise. A sequência de apresentação das imagens foi aleatória em cada entrevista, no sentido de minimizar a possível influência que umas imagens poderiam exercer sobre as outras.

Durante a entrevista, as imagens davam o mote e a discussão desenvolvia-se em torno de quatro aspetos centrais: de que forma o risco era percebido e como é que este podia variar, qual seria o comportamento da educadora numa situação semelhante (permissão ou proibição) e de que forma as experiências retratadas tinham influência ao nível das aprendizagens e desenvolvimento da criança. Para que fosse possível perceber com maior exatidão de que forma variava o nível de risco atribuído às diferentes situações, foi pedido às educadoras para registarem numa escala de 0 a 4, em que 0 dizia respeito à ausência total de risco e 4 a um risco elevado/perigo, qual o nível de risco percebido nas diferentes situações. Para além da discussão acerca das imagens, foram também colocadas questões mais gerais, que tinham como objetivo perceber até que ponto as crianças são vistas pelas educadoras como sendo confiáveis e competentes para lidar com o risco e de que forma é que as educadoras perspetivam o seu comportamento em relação à promoção de desafios no quotidiano.

#### *Participantes*

A amostra deste estudo foi constituída por 13 educadoras de infância da região centro (Portugal). A escolha destas foi feita por conveniência e apesar de não se terem estipulado critérios de seleção procurou-se que todas as educadoras estivessem a trabalhar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, na altura da entrevista. As educadoras entrevistadas apresentam idades compreendidas entre os 28 e os 55 anos, sendo a idade média deste grupo os 36 anos. Por sua vez, os anos de serviço variam entre os 5 e os 32 anos, o que coloca os 12 anos de serviço, como média aproximada deste grupo.

### **Análise e discussão dos dados**

Muitas das situações apresentadas pela investigadora foram percebidas como experiências que envolviam níveis elevados de risco, que as educadoras teriam dificuldade em permitir ou fornecer às crianças. Em alguns casos, foi até referido que nunca se tinha pensado na possibilidade de realizar determinadas experiências, vendo-se algumas situações com uma conotação extremamente negativa. Neste sentido, lembramos uma educadora que descreveu a ausência de supervisão como uma situação de negligência, considerando ser muito grave deixar uma criança sozinha. Com efeito, a presença do adulto foi considerada como um fator de grande importância na avaliação do risco, sendo que algumas experiências só eram permitidas se existisse supervisão. Este aspeto relaciona-se de forma intrínseca com a necessidade de controlo manifestada durante as entrevistas, em que as educadoras enfatizaram a importância de dominarem a situação, apesar de se reconhecer, por vezes, que tal poderia dificultar a exploração da criança. Ora, se atendermos aos dados obtidos pelas investigações de Sandseter (2009c; 2009d), em torno do brincar arriscado, podemos perceber que esta postura nem sempre é adotada pelos educadores ou outros profissionais que trabalham em contextos de infância, verificando-se que um grande número de experiências de desafio ocorre quando os adultos não estão a ver, sendo dado espaço às crianças para que estas circulem livremente e se confrontem com desafios.

Entre as dimensões que influenciam as perceções de risco, as características dos espaços e da atividade foram também referidas como importantes variáveis que condicionam a aceitação do risco. Na análise dos espaços, muitas vezes foi referido que para permitir a experiência retratada seria necessário retirar os paus, as pedras, a água ou os desníveis. E considerando as características da atividade, foi também mencionada a necessidade de transformar a situação, diminuindo a velocidade, a altura ou o sujeito da ação (e.g. adulto realizar a tarefa e a criança observar). Nesta linha de pensamento, importa realçar as

alterações sugeridas, ainda que reduzissem ou abolissem o risco, empobreciam o brincar e, de acordo com Tovey (2010), poderiam potenciar um maior número de conflitos entre os adultos e as crianças, que na busca por aventuras, corrompem as regras e arriscam comportamentos proibidos.

As características das educadoras parecem exercer também uma influência significativa na interpretação que estas fazem do risco, apresentando muitas vezes receios e opiniões, que se articulam com os seus gostos pessoais e com as particularidades da sua personalidade. Será pertinente realçar que alguns dos medos partilhados possuem uma componente demasiado dramática ou fatalista, prejudicial para uma avaliação ponderada da situação (e.g. receio de que a criança dê uma volta de 360º no baloiço).

A compreensão do risco parece estar muito presa às possíveis consequências negativas que podem advir, suscitando assim elevados níveis de ansiedade e medo, que prejudicam as interações no exterior (Tovey, 2010). Neste sentido, apesar de serem reconhecidos possíveis ganhos a obter através das experiências de risco (e.g. autonomia, desenvolvimento da motricidade, conhecimento do mundo), estes parecem não ser suficientemente fortes para conduzir a atitudes de aceitação e promoção de experiências de desafio por parte de algumas educadoras. À semelhança daquilo que Tovey (2010) encontrou no seu estudo, podemos considerar que existe um conflito entre aquilo que as educadoras consideram que é importante para as crianças e as suas próprias angústias e receios, optando-se mais vezes por impedir ou restringir a brincadeira devido à possibilidade de lesão. O mesmo conflito parece estar presente quando as educadoras reconhecem competência na criança para avaliar o risco, mas defendem a necessidade do adulto estar sempre presente, intervindo de forma direta na atividade, limitando o acesso a determinados materiais ou espaços ou dando constantes alertas durante a ação.

### **Conclusões e pistas para a intervenção**

A investigação realizada permitiu explorar uma área pouco desenvolvida no contexto português, suscitando a reflexão em torno de questões que podem ser pertinentes para avaliar e melhorar as ofertas educativas nos contextos pré-escolares.

Neste sentido, importa referir que a discussão em torno das perceções de risco não pode ignorar a importância e influência da cultura. A conceção de criança, como ser vulnerável e dependente, apesar de extravasar fronteiras políticas e territoriais é interpretada e aplicada de uma forma muito distinta nas várias culturas. A dificuldade visível de “praticar” o risco nos contextos de infância portuguesas não pode ser interpretada de forma excessivamente crítica, uma vez que a valorização destas experiências ultrapassa o espaço do jardim-de-infância e envolve mentalidades, valores e interesses socioeconómicos. A importância da presença do adulto durante o brincar arriscado e a marcada preocupação com os acidentes têm de ser analisadas de forma ponderada e flexível, sendo compreensível e natural que as educadoras possuam receios e dúvidas. Com efeito, assumindo a impossibilidade de abolir todas as fontes de perigo, importa perceber de que forma é que se podem fornecer oportunidades para experimentar o risco dentro de um ambiente controlado e familiar, valorizando o papel do adulto, como importante mediador do brincar da criança.

Assim, importa promover o brincar arriscado como uma componente importante na formação dos profissionais, garantindo uma maior valorização e sustentação teórica em torno destas experiências. Ainda, será pertinente desenvolver espaços de discussão nas equipas de trabalho, em que se partilhem dúvidas, experiências e ideais acerca das experiências de brincar arriscado, potenciando-se a construção de um referencial pedagógico comum, que sustente as práticas e ajude as educadoras a experimentarem o risco.

**Referências**

- Adams, J. (2002). *Risk*. Londres: Routledge.
- Apter, M. J. (2007). *Danger: our quest for excitement*. Oxford: Oneworld.
- Ball, D. J. (2002). Playgrounds – Risks, benefits and choices (Vol. 426/2002). London: Health and Safety Executive (HSE) contract research report, Middlesex University.
- Christensen, P. & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 1-19. doi: 10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x
- Conselho Nacional de Educação (Relatores A.P. Carvalho & R. Vargas) (2011). Recomendação nº5/2011 – Educação para o Risco. Diário da República, 2ª série – Nº 202 – 20 de Outubro de 2011. Ministério da Educação e Ciência.
- Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Princípia.
- Green, J. & Hart, L. (1998). Children's view of accident risks and prevention: a qualitative study. *Injury Prevention*, 4, 14-21.
- Jarvis, P. (2010). 'Born to play': The biocultural roots of rough and tumble play, and its impact upon young children's learning and development. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 61-77). London: Sage Publications Ltd.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Little, H. & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, (4), 497-513. doi: 10.1080/1350293X.2010.525949
- Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. doi: 10.1080/1350293X.2011.548959
- Marques, A. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 24-30.
- Sandseter, E. (2007). Categorizing risky play - how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. doi: 10.1080/13502930701321733
- Sandseter, E. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21. doi: 10.1080/14729670802702762
- Sandseter, E. (2009b). Children's expression of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-105. doi: 10.2304/ciec.2009.10.2.92
- Sandseter, E. (2009c). Risky play and risk management in norwegian preschools – a qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, 13(1), 1-12.
- Sandseter, E. (2009d). Affordances for risky play in preschool - the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446.
- Sandseter, E. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. Tese de doutoramento não publicada, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: on playground and beyond*. New York: State University of New York Press.

- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23 (1), 35 - 43. doi: 10.1080/0957514032000045573
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press – McGraw – Hill Education.
- Tovey, H. (2010). Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 79-94). London: Sage Publications Ltd.
- Tovey, H. (2011). Achieving the balance. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). Sage Publications Ltd: London.
- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37 (3), 258-271.