

Risco não é sinônimo de perigo: a ética do cuidado de bebês em contexto da docência

Risk is not synonymous of danger: the ethics of baby care in the teaching context

Riesgo no es sinónimo de peligro: la ética del cuidado del bebé en el contexto docente

Déborah Helenise Lemes de Paula¹

Viviane Maria Alessi¹

Marynelma Camargo Garanhani²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v30i68.2009>

Resumo: O presente texto, de cunho ensaístico, tem como objetivo propor reflexões sobre as experiências de movimento do corpo dos bebês em situações que envolvem riscos e os desafios éticos que compartilham os docentes em tal situação. Para essa escrita, utilizamos, como referencial teórico, os estudos sobre brincadeiras arriscadas, de Sandseter (2007) e Kleppe (2018); estudos sobre a criança e suas infâncias, de Sarmiento (2004); e a ética do cuidado, a qual foi construída a partir da discussão do ato responsável de Bakhtin (2010; 2011), entrelaçada ao conceito de gestão de risco de Christensen e Mikkelsen (2008) e Sandseter (2007). Em nossas análises, identificamos e interpretamos a diferença entre risco controlado e perigo. Argumentamos como os bebês vivenciam experiências arriscadas, ao mostrar o que os diferencia de outros grupos geracionais. Assim, concluímos que, para uma ética do cuidado sobre o tema abordado, exige-se do adulto uma gestão dos riscos compartilhada com as crianças e, principalmente, um conjunto de ações conscientes e planejadas, por parte dos docentes, enquanto um ato responsável do cuidado com o outro.

Palavras-chave: bebês; riscos corporais; ética do cuidado.

Abstract: The present text, of an essayistic nature, aims to propose reflections on the experiences of babies' body movement in situations that involve risks and the ethical challenges that teachers share in such a situation. For this writing, we used, as theoretical references, studies on risky play, by Sandseter (2007) and Kleppe (2018); studies on children and their childhoods, by Sarmiento (2004); and the ethics of care, which was constructed from the discussion of the responsible act by Bakhtin (2010; 2011), intertwined with the concept of risk management by Christensen and Mikkelsen (2008) and Sandseter (2007). In our analyzes, we identify and interpret the difference between

¹ Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Curitiba, Paraná, Brasil.

² Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

controlled risk and danger. We argue how babies experience risky experiences, by showing what differentiates them from other generational groups. Thus, we conclude that for an ethics of care, on the topic addressed, adults are required to manage risks shared with children and, mainly, a set of conscious and planned actions are required from teachers, as a responsible act in caring for others.

Keywords: babies; bodily risks; ethics of care.

Resumen: El presente texto, de carácter ensayístico, tiene como objetivo proponer reflexiones sobre las experiencias del movimiento corporal de los bebés en situaciones que involucran riesgos y los desafíos éticos que los docentes comparten en tal situación. Para este escrito utilizamos, como referentes teóricos, estudios sobre juegos de riesgo, de Sandseter (2007) y Kleppe (2018); estudios sobre los niños y su infancia, de Sarmiento (2004); y la ética del cuidado, que se construyó a partir de la discusión del acto responsable de Bakhtin (2010; 2011) entrelazado con el concepto de gestión de riesgos de Christensen y Mikkelsen (2008) y Sandseter (2007). En nuestros análisis identificamos e interpretamos la diferencia entre riesgo controlado y peligro. Argumentamos cómo los bebés experimentan experiencias de riesgo, mostrando qué los diferencia de otros grupos generacionales. Así, concluimos que, para una ética del cuidado, en el tema abordado, se requiere que los adultos gestionen los riesgos compartidos con los niños y, principalmente, desde los docentes, se requiere un conjunto de acciones conscientes y planificadas como acto responsable en el cuidado de los demás.

Palabras clave: bebés; riesgos corporales; ética del cuidado.

*Minha menina Olívia,
Você já está com 11 meses
E, pela primeira vez, começa a ficar em pé!
Diante da escada de casa
Penso no que seus olhos veem
Diante de um corpo ainda tão pequeno
Você já está com 11 meses!
E agora resolveu subir as escadas
Não como eu esperava: engatinhando
Mas em pé
Você quer subir em pé!
Socorro
Não é muito perigoso, minha menina?
Ah, meu coração de mãe se aperta.
(Diário de uma mãe pesquisadora)*

1 INTRODUÇÃO

Escolhemos iniciar esse artigo, propositalmente, com uma epígrafe caracterizada como narrativa *autoficcional*³, pois abordar bebês em movimento nas

³ “O extrato da autoficção é a vida do autor como um recorte do seu passado, redistribuído através

situações que envolvem riscos inspira cuidados. Embora a narrativa apresentada trate do relato de uma mãe sobre as investidas dos bebês em experiências que envolvem o corpo em movimento, podemos considerar que sempre haverá tensionamento nas instituições educativas ao abordar o tema de riscos corporais com docentes e famílias.

Em geral, o receio de que algo aconteça a esse bebê leva adultos, cuidadores, docentes e outros profissionais que atuam com esse grupo geracional a restringirem suas possibilidades de movimento do corpo. Existe, neste caso, uma fronteira, marcada por uma linha pendular que navega entre segurança e superproteção.

É claro que não estamos falando aqui de deixar que o bebê, por exemplo, coloque o dedo na tomada, até porque isso não se trata de risco, mas de perigo. Nós queremos chamar a atenção para a imobilidade imposta aos seus corpos e para ambientes pouco desafiadores a eles, em nome de uma falsa sensação de segurança.

Desde a tenra idade, as crianças precisam aprender a habilidade social de avaliação dos riscos, habilidade essa que só pode ser desenvolvida pela própria experiência de arriscar-se.

Defender que bebês se arrisquem não significa abandonar nossa responsabilidade em mantê-los seguros tanto quanto o necessário (Brussoni; Olsen; Sleet, 2012), mas significa que o esforço para colocá-los em segurança deve estar em equilíbrio com as oportunidades oferecidas a eles, de acordo com o seu desenvolvimento (Brussoni; Olsen; Sleet, 2012).

Nesse cenário, entendemos que a discussão dos bebês em experiências arriscadas está na encruzilhada do ato de educar e cuidar, permeada por uma discussão ética emergente.

É consensualmente definido como ético preservar os bebês, cuidar de seus corpos com zelo, alimentá-los respeitando suas investidas, ou recusa na alimentação, entre outras ações do seu cotidiano. Agora, nós nos perguntamos: seria uma atitude ética impossibilitá-los de mover-se, escalar, saltar ou colocá-los em ambientes que pouco os desafiem?

Longe de uma resposta simples entre o sim e o não, recorreremos ao estudo de Brussoni *et al.* (2015) ao afirmar que a supervisão de adultos em práticas que envolvem riscos corporais está associada a taxas mais baixas de lesões. Contudo

da ficção” (Pires, 2017, p. 6).

isso depende, diretamente, da qualidade da supervisão. Esse cenário nos mobiliza a outra pergunta: o que seria ético quando pensamos na qualidade da supervisão dos bebês em experiências de movimento do corpo que envolvem riscos?

Ao mesmo tempo, a supervisão direta resulta numa diminuição da independência das crianças pequenas e afeta, conseqüentemente, as experiências que envolvem riscos (Brussoni *et al.*, 2015), pois as decisões do que elas podem ou não fazer acabam sendo dos adultos e não delas: as crianças (Sandseter; Kleppe; Sando, 2021).

Fica evidente a encruzilhada na qual nós nos encontramos. Mas entendemos que as pistas que revelam caminhos possíveis para mediar essa situação estão no papel do adulto, e aqui destacamos os(as) professores(as) responsáveis pelo gerenciamento de contextos que levam às experiências controladas de riscos corporais. Sendo assim, defendemos que conhecer aspectos sobre gestão de risco qualifica a ação docente. Le Breton (2009, p. 6) confirma nosso argumento ao mencionar que

Os primeiros anos de vida exigem, aliás, por parte dos pais ou outros adultos, longo e paciente trabalho de formação da criança ainda bem ignorante dos riscos que corre em casa ou nos arredores; ela descobre lentamente os perigos por meio da dor ou do desgosto que se inflige, mas exerce prudência ao assimilar a experiência adquirida.

Ainda que a concepção de criança abordada por Le Breton (2009) seja numa perspectiva de socialização tradicional em que ela assume um papel passivo, o que se contrapõe à nossa perspectiva, pois entendemos os bebês enquanto atores sociais, os seus argumentos nos ajudam a compreender o papel do outro mais experiente nas experiências de movimento do corpo que envolvem riscos aos bebês, sobretudo quando pensamos no risco controlado e na gestão do risco.

Assim, em nossa compreensão, uma ética do cuidado envolve planejar, organizar e observar ativamente situações de risco controlado para os bebês em movimento e refletir sobre o nosso comportamento como adulto. Nesse cenário, o presente texto, de cunho ensaístico, tem como objetivo propor reflexões sobre as experiências do corpo em movimento de bebês em situações que envolvem riscos, e os desafios éticos de docentes em tal situação. Para isso, organizamos essa escrita em quatro seções: na primeira, introduzimos algumas considerações sobre o tema; na segunda, abordamos a diferença entre risco e perigo; na terceira,

trazemos evidências sobre o comportamento dos bebês em experiências arriscadas; e, na quarta seção, tecemos um diálogo entre a ética do cuidado e a gestão de risco. Por fim, finalizamos com algumas considerações para conclusões finais.

2 O DILEMA DO RISCO E DO PERIGO

Em seu livro *Risk, Challenge and Adventure in the early Years*, Kathryn Solly (2015) inicia sua escrita com a seguinte pergunta: “Qual a diferença entre ‘risco’ e ‘perigo’?” (Solly, 2015, tradução nossa)⁴. A questão levantada pela autora nos mobiliza a algo que entendemos ser necessário nessa escrita: compreender o que é risco e o que é perigo.

Existe a possibilidade dessas palavras serem compreendidas como sinônimos, conforme sinaliza Brussoni *et al.* (2015) ao testemunhar que, ao longo do tempo, a palavra ‘risco’ passou de um termo neutro que denotava a probabilidade de um acontecimento causador de dano para ser sinônimo de ‘perigo’.

Entretanto, Santos (2021) argumenta que há diferença substancial entre eles. Para a autora, “[...] perigo são circunstâncias que podem oferecer danos à vida e olhando ao redor não existem objetos ou ações que deixem de oferecer algum dano” (Santos, 2021).

Brussoni *et al.* (2012) atenta que o perigo é uma fonte de dano não óbvia, o que afeta as habilidades de crianças e bebês⁵ avaliarem por si mesmos os riscos e perigos (Brussoni *et al.*, 2015). Por exemplo, uma tábua solta num parquinho é um perigo, não um risco, visto que a fonte e as consequências do dano ainda não são óbvias para a criança e/ou bebê. A avaliação dessa situação, entre outras, que envolve perigo está diretamente relacionada às experiências já vividas e ao desenvolvimento das capacidades físicas e aprendizagens de habilidades de movimento, como demonstrou o estudo de Paula (2023). Neste mesmo caminho, Christensen e Mikkelsen (2008) indicam que a avaliação que envolve risco e/ou perigo está intimamente atrelada à competência da criança em avaliar suas capacidades corporais e habilidades para evitar acidentes graves.

⁴ “What is the difference between ‘risk’ and ‘danger’?” (Solly, 2015)

⁵ Neste estudo, estamos considerando os bebês de 0 a 2 anos, uma vez que os estudos de Kleppe (2018) indicam que a partir de 2 anos os tipos de riscos vivenciados entre as crianças pequenas de diferentes idades têm características semelhantes.

O risco, por sua vez, segundo Bernstein (1997), citado por Santos, Garanhani e Paula (2023), é sinônimo de ousadia. “Nesse sentido, vivenciar o risco é vivenciar uma possibilidade de escolha, uma opção individual e momentânea sobre a ousadia de arriscar-se ou de aventurar-se frente a determinada situação” (Santos; Garanhani; Paula, 2023).

Outra definição que nos interessa é cunhada por Apter (2007), ao compreender o perigo de duas formas: como aquilo que constitui o dano, bem como o risco que o dano ocorra. Embora o autor não faça a distinção entre risco e perigo, consideramos sua proposta interessante para diferenciá-los.

Para conceituar “risco”, o autor apresenta a ideia de zonas: zona de segurança, zona de perigo e zona de trauma (Apter, 2007). Essas três zonas dizem respeito à percepção individual de uma pessoa em situações que envolvem risco e/ou perigo. Utilizando a metáfora do penhasco, o autor considera que “[...] na zona de segurança, não há subjetivamente nenhuma probabilidade imediata de trauma, enquanto na zona de perigo existe uma possibilidade que aumenta subjetivamente quanto mais nos aproximamos da borda perigosa”⁶ (Apter, 2007, p. 28, tradução nossa). Já a zona de trauma corresponde ao que seria traumático para a pessoa que experimentou um dano, ou seja, a consequência do perigo.

Ao considerar as zonas propostas por Apter (2007), complementamos com a proposta do conceito de que risco é o que está entre a segurança e o perigo. Assim, quando, numa situação, a pessoa está consciente da possibilidade de dano, mas com baixa probabilidade imediata do trauma, poderíamos dizer que ela está experimentando uma situação de risco. À medida que essa probabilidade de trauma é aumentada, em decorrência do desconhecimento da fonte de dano, das consequências e/ou pelas habilidades de movimento e capacidades físicas que não correspondam ao que o desafio exige, ela poderá se encontrar de frente com uma situação de perigo. Por exemplo, escalar uma montanha em condições climáticas adequadas pode ser um risco para um escalador experiente, mas escalá-la em um dia de tempestade e raios, para um escalador inexperiente, pode tornar-se um perigo.

Diante desse cenário de considerações, nós podemos nos questionar: uma mesma situação será risco ou perigo? Para Santos, Garanhani e Paula (2023),

⁶ “In the safety zone, then, there is subjectively no immediate likelihood of trauma, whereas in the danger zone there is a possibility which increases subjectively the nearer we get to the dangerous edge” (Apter, 2007, p. 28).

“[...] a percepção do que é o risco se constitui de modo diferente para cada indivíduo” e o mesmo pode ser considerado para situações de perigo. Apter (2007) considera que o perigo também tem uma dimensão subjetiva. Assim, quando pensamos na brincadeira em um escorregador de 1,85m de altura, ela poderá ser uma experiência arriscada para uma criança que domina os movimentos e que o tamanho do seu corpo se aproxima da altura do escorregador, mas poderá ser um perigo para um bebê com poucas experiências de escalar e escorregar e que, por consequência, pode não dominar esses movimentos. Contudo, quando voltamos à situação mencionada de escalar a montanha num dia de tempestade e raios, ela será sempre um perigo, independentemente da experiência ou inexperiência de quem escala.

Kleppe, Melhuish e Sandseter (2017), ao citarem Adam (2001), afirmam que os riscos têm valor objetivo e subjetivo. O risco objetivo se caracteriza como pré-definido, observável e mensurável; já o risco subjetivo refere-se à percepção individual da situação que envolve risco (Kleppe; Melhuish; Sandseter, 2017). Assim, o risco objetivo está permeado por características ambientais como: altura, velocidade e instabilidade das superfícies. O risco subjetivo poderá estar relacionado às características pessoais individuais, ou seja, de que forma a criança expressou sua experiência em situações arriscadas a partir de expressões faciais, sons, palavras, gestos e posturas (Kleppe; Melhuish; Sandseter, 2017).

Ao levar em conta esses argumentos, consideramos que a percepção individual varia de acordo com gênero, cultura e, inclusive, a geração (Le Breton, 2009).

A dimensão cultural do risco é mencionada por Wenqi Lin, Wu e He (2022) em seu artigo que aborda uma escala de avaliação de risco para crianças de 3 a 6 anos de idade aplicada nas escolas Anji play. Uma proposta educacional chinesa, que tem como um dos princípios do brincar, o risco. Ao discutir a relação cultura e risco os autores mencionam o estudo antropológico de Hewlett (1991) o qual, relatou bebês de oito meses brincando com faca em práticas parentais. Esse exemplo, nos ajuda a entender a dimensão cultural do risco, pois em nossa cultura, é praticamente inconcebível bebês tão pequenos manipulando qualquer tipo de objeto perigoso.

Já o estudo de Fingerson (2009) pode contribuir para compreendermos a influência do gênero nas experiências de movimento do corpo que envolvem riscos. Ao estudar o corpo como fonte de poder e agência das crianças, a autora

identificou nos estudos de Thorne (1993) e Karsten (2003) que meninas passam menos tempo nos parquinhos que os meninos, sendo que as meninas possuem uma área territorial menor para explorar em se tratando dos parques infantis.

Ao considerarmos a pesquisa de Fingerson (2009) e o papel importante que os parques infantis possuem nas experiências de risco (Brussoni *et al.*, 2015; Brussoni; Olsen; Sleet, 2012) podemos, em tese, dizer que as relações de gênero, social e culturalmente construídas, poderão deixar marcas nas experiências de movimento do corpo que envolvem riscos corporais, o que pode ser confirmado pelo estudo de Sandseter (2007).

Nesse cenário de considerações e, com base, nos estudos de Santos (2021) e Santos, Garanhani e Paula (2023), afirmamos que os perigos que envolvem as práticas corporais de movimento devem ser evitados, mas os riscos corporais devem ser vivenciados.

3 BEBÊS EM RISCO... É POSSÍVEL?

Os estudos que tratam de bebês em situações de riscos corporais são escassos, o que nos obriga, em alguns casos, acessar estudos sobre este tema com crianças de 3 a 6 anos. Porém, alguns estudos apontam características nas experiências de bebês com o risco corporal, o que nos auxilia a sugerir uma ética do cuidado de bebês, diante de situações arriscadas.

Brussoni *et al.* (2015) argumenta, com base em uma revisão sistemática de estudos sobre risco e a criança, que a propensão das crianças para algum tipo de risco corporal parece ser universal, ou seja, as crianças buscam por experiências arriscadas. Nesse mesmo caminho, Le Breton (2009, p. 6) afirma que “[...] o risco é inerente à condição humana”. Então, podemos considerar que experimentar riscos faz parte do desenvolvimento humano e, portanto, também das ações de bebês. Dito isso, ponderamos que o risco é uma experiência ancestral.

Para Sandseter, Kleppe e Sando (2021), crianças de diferentes idades vivenciam os riscos de forma distinta. Isso significa que bebês apresentam características particulares na vivência de riscos corporais e, conhecer algumas dessas características, podem auxiliar professores (as) para uma ética do cuidado na gestão de riscos.

Para nos ajudar, nestas discussões, trazemos os estudos de Kleppe (2018), o qual observou que bebês, a partir de 1 ano de idade, se engajam em brincadeiras

arriscadas, sendo que, quanto mais consolidada a ação de caminhar, mais riscos corporais esse bebê vivencia (Kleppe; Melhuish; Sandseter, 2017). Essa evidência nos leva a reflexão de que boa parte dos riscos corporais vividos pelos bebês se materializam em ações traduzidas no corpo em movimento.

No caminho dessa reflexão, o estudo de Santos, Garanhani e Paula (2023) menciona outras situações que envolvem riscos corporais, observadas em uma bebê menor de 1 ano, como por exemplo: lançar seu corpo para trás e ficar em postura invertida quando no colo do adulto. Entendemos que as ações da bebê, mencionada pelas autoras, são experiências de movimento do corpo que envolvem riscos por se traduzirem em incertezas, riscos de lesões (possibilidade de cair), emoções e excitações ao brincar com seu corpo e do outro. Para as autoras a ação da bebê se constitui nas

[...] primeiras manifestações da busca pela aventura, na qual o corpo em movimento se constitui como brinquedo da brincadeira de aventura, sendo que essas brincadeiras envolvem a funcionalidade do corpo do bebê, pois possibilitam avanços na forma de exploração do espaço e do seu próprio corpo nesse espaço (Santos; Garanhani; Paula, 2023).

Nesse texto, trazemos a expressão experiências de movimento do corpo que envolvem riscos e entendemos ser necessário esclarecer o que conceitualmente isso significa. Estudos dedicados a investigar a relação crianças e risco tem denominado as situações de riscos como brincadeiras arriscadas, inclusive entre bebês. Porém, entendemos que as brincadeiras dos bebês se constituem de forma distinta das crianças maiores, “[...] é pelos movimentos do corpo, conduzidos pelos verbos de ação na relação com o espaço, com o próprio corpo e/ou objetos, que se mobiliza o modo de brincar dos bebês e se imprime marcas em seu agir corporal” (Santos; Garanhani; Paula, 2023). Portanto, o brincar dos bebês é exploratório e ocorre pela descoberta (Goldschmied; Jackson, 2008). Mas, essa característica exploratória e de descoberta dos bebês se dão em diferentes ações do seu cotidiano, que não necessariamente podemos afirmar ser uma brincadeira.

Kleppe (2018) reconhece, com base nos estudos de Sandseter (2007), um conjunto de brincadeiras arriscadas entre bebês, como: brincar com objetos perigosos que podem potencialmente machucar as crianças ou brincar em objetos e/ou espaços que podem oferecer algum tipo de dano; brincadeiras de impacto

que consistem em bater seu próprio corpo contra objetos, como por exemplo, colchões e/ou bater um triciclo contra outro ou contra algo; experimentar o risco a partir da observação de outrem que esteja se arriscando e vivenciar emoções pela apreciação do movimento do corpo de outro; brincadeiras que envolvem altura, como por exemplo escalar ou pular de lugares altos e, sobre essa forma de brincar, ponderamos que experimentar o movimento de escalar se constitui numa das etapas do desenvolvimento dos bebês na busca pela verticalidade, sendo que os movimentos de saltar vem um pouco mais adiante, quando o andar já se apresentar bem consolidado. Brincar com objetos perigosos aparecem com frequência nas ações das crianças pequenas e, também, as brincadeiras que envolvem velocidade (Kleppe, 2018), como descer uma rampa correndo. Em nossa compreensão, para os bebês que conquistaram o andar e estão no processo de refinamento dos movimentos andar e correr, o próprio correr poderá se caracterizar como um risco.

Temos abordado, em outros estudos (Santos; Garanhani; Paula, 2023; Paula, 2023), as brincadeiras de aventura, que são formas exploratórias dos bebês brincarem no e/ou com o espaço que apresentam riscos, com objetos que possam suspendê-los do chão e, também, brincar com o corpo do outro para experimentarem a vertigem, ou seja, brincadeiras que levam a verticalidade corporal e/ou narrativas corporais que envolvem o gênero aventura. Contudo, tanto para Kleppe (2018), quanto para Sandseter (2007), as brincadeiras arriscadas não se tratam, necessariamente, de uma aventura. Portanto, as brincadeiras de aventura envolvem os riscos, mas as brincadeiras de risco nem sempre envolvem as aventuras.

Sendo assim, optamos por utilizar nessa escrita experiências de movimento do corpo que envolvem riscos para utilizar o conceito de brincadeiras arriscadas, como também, as brincadeiras de aventura e outras ações cotidianas dos bebês que apresentam riscos, como por exemplo, a narrativa apresentada na epígrafe dessa escrita, quando o bebê Olívia realiza suas primeiras investidas em subir uma escada.

Com relação às brincadeiras arriscadas e os bebês, Kleppe (2018, tradução nossa) sugere a seguinte definição: que ela

[...] envolve incerteza e exploração – corporal, perceptiva, emocional ou ambiental – com possíveis resultados negativos, como medo e/ou danos

físicos, bem como possíveis resultados positivos, como domínio e/ou experiências emocionantes⁷.

Kleppe, Melhuish e Sandseter (2017) identificaram que os bebês, frequentemente, experimentam menos experiências de movimento do corpo que envolvem riscos quando comparado com outras idades. Os autores argumentam que é possível que isso ocorra porque bebês se engajam em outras atividades como alimentação, sono e trocas, o que diminui a possibilidade temporal de vivenciarem tais experiências (Kleppe; Melhuish; Sandseter, 2017). Também podemos levantar como possibilidade a acessibilidade dos bebês às experiências de movimento do corpo que envolvem riscos. Só é possível bebês se engajarem em riscos se houver acesso a espaços, materiais e equipamentos que mobilizem brincadeiras arriscadas.

O estado de entrega e concentração nas experiências que envolvem riscos corporais foram temas abordados por Sandseter (2007) e Kleppe (2018), os quais observaram que as crianças bem pequenas são cuidadosas nas experiências arriscadas. No entanto, o risco pode estar associado ao medo. Kleppe (2018) menciona que as crianças buscam por experiências que provocam medo, pois o medo pode levar a um estado de excitação. Assim, interpretamos que o medo contém uma dose de ludicidade nas experiências do corpo em movimento que envolvem riscos. Em outras palavras, ponderamos que o risco poderá ser lúdico, se for compreendido como um desafio que ao dominá-lo leva a satisfação, e o risco poderá se manifestar como uma experiência lúdica das culturas infantis⁸.

Nos estudos das experiências que envolvem riscos corporais, Kleppe (2018) identificou que os bebês repetem inúmeras vezes as brincadeiras arriscadas. Olhamos esta situação como reiteração, isto é, viver de novo uma mesma situação várias vezes, que se configura pelo tempo recursivo da criança, de poder fazer de novo e de novo uma experiência. Neste sentido, a ação dos bebês em repetir as brincadeiras arriscadas, pode ser interpretada a partir da reiteração, o que nos leva a uma outra hipótese: mesmo quando desencorajados de vivenciarem algum

⁷ “[...] involves uncertainty and exploration – bodily, perceptual, emotional or environmental – with possible negative outcomes such as fear and/or physical harm, as well as possible positive outcomes such as mastering and/or thrilling experiences” (Kleppe, 2018)

⁸ Sustentamos esse argumento recorrendo aos eixos da cultura infantil, proposto por Sarmiento (2004), os quais são: a ludicidade junto com a fantasia do real, a reiteração e a interatividade.

tipo de risco, os bebês podem retornar à experiência, tendo em vista que seus corpos estão menos condicionados às regras e normas sociais.

Santos, Garanhani e Paula (2023) relatam uma cena que a bebê está em um profundo processo de interação com a mãe. Inclusive, no relato a bebê demonstra medo em descer um degrau e a mãe manifesta seu apoio, o que é rejeitado pela bebê. A partir desta cena, trazemos a interatividade como outro aspecto que nos faz pensar que o risco se configura como um elemento da cultura infantil, pois a bebê nutre confiança, afinal, confiança é um recurso para vivenciar o risco e prevenir acidentes (Christensen; Mikkelsen, 2008).

Neste cenário, acreditamos que o envolvimento do adulto, e aqui destacamos do(a) professor(a), qualifica a experiência arriscada dos bebês, uma vez que esse adulto pode oferecer suporte emocional para uma situação que envolva medo ou apoio físico para as investidas dos bebês em experiências de movimento do corpo que envolvem riscos.

Temos entendido os bebês e as crianças como atores sociais especialistas em espaço (Paula, 2023; Santos; Garanhani; Paula, 2023) que

[...] aventuram-se, arriscam-se, apropriam-se das culturas de práticas corporais e as manifestam em seus modos particulares de brincar nos e com os espaços. Em síntese: brincam de se aventurar e se aventuram na ousadia de brincar (Santos; Garanhani; Paula, 2023).

Neste cenário, as crianças mapeiam o espaço e imprimem marcas de sua presença na dinâmica espacial pelo corpo em movimento, numa imbricação corpo e espaço, sendo que as experiências arriscadas dos bebês se constituem pela exploração e envolvimento com o espaço (Kleppe; Melhuish; Sandseter, 2017).

Reconhecer como os bebês confrontam a dinâmica espacial, por meio das experiências arriscadas, amplia nosso repertório conceitual para pensar como os espaços se constituem nas práticas educativas de bebês, isto é, em que medida desafiam os bebês a se arriscarem com segurança?

No que diz respeito a avaliação dos riscos, temos no imaginário social que bebês e crianças pequenas são incompetentes em avaliar situações de riscos. Entretanto, ao revisitarmos alguns estudos como os de bebês que são colocados em plataformas com um abismo visual, criando uma sensação de que há um penhasco à sua frente, sugere-se que os bebês avaliam o risco de cair, mesmo não escalando a plataforma (Kleppe, 2018). Porém, os dados também revelam

que bebês que aprenderam a engatinhar a menos tempo, tendem a escalar, já os bebês com maior experiência de deslocamento, tendem a não escalar. Nesse caminho, Kleppe (2018) sugere que os bebês podem avaliar riscos, mas provavelmente, ainda não sabem com precisão a gravidade do dano em potencial diante daquela situação.

Assim, ter conhecimentos sobre a gestão de situações de risco, em práticas educativas com bebês fornece aos(as) professores(as) informações necessárias para confiar na potência dos bebês, ou seja, acreditar na competência deles não significa deixá-los sozinhos, mas apoiá-los por palavras, presença ou ações no processo de avaliação das situações. Portanto, é necessário trabalharmos na formação de professores, principalmente de bebês, uma ideia de criança completa e protagonista nas ações de vivenciar e avaliar contextos de brincadeiras arriscadas.

4 A ÉTICA DO CUIDADO E A GESTÃO DE RISCO

No livro *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010) nos traz alguns elementos importantes, que auxiliam a pensar nas questões éticas que permeiam nossa vida e, conseqüentemente, podem nos ajudar a refletir sobre a ética no cuidado com bebês e crianças. Ele nos fala sobre o meu *não-alibi no ser* que comporta a minha unicidade e insubstituibilidade, ou seja, não posso ser indiferente na minha relação com o outro, pois do lugar único e insubstituível no qual estou e ocupo, tenho responsabilidade para com o outro. Para melhor compreensão, trazemos Ponzio (2010), na apresentação do livro, que faz uma síntese do pensamento bakhtiniano.

De um lado, a singularidade de cada um, a sua unicidade, a sua insubstituibilidade, a peculiaridade das relações, dos seus vividos, das suas coordenadas espaçotemporais e axiológicas, a irrevogabilidade da sua responsabilidade sem alibi – e é esta singularidade, esta unidade, insubstituibilidade, que cada um tem, nos afetos, nas relações relegadas ao privado, nas relações de amor e amizade. Do outro lado, as relações de troca entre indivíduos que representam identidades, e, portanto, em cada caso entre conjuntos, gêneros, pertencas, comunidades, classes, aglomerados, coletivos (a identidade individual é inevitavelmente coletiva). Aqui o reconhecimento do outro no máximo alcança o nível da imparcialidade, da paridade, da igualdade, da justiça, do tratamento igual por todos os seus análogos, pelos seus semelhantes, mas sempre de maneira não participativa, indiferente à

singularidade, à diferença de cada um – ou antes, com a interdição da não indiferença nos seus confrontos (Ponzio, 2010, p. 19).

O autor destaca o quanto a nossa individualidade está estritamente relacionada ao coletivo. Se eu sou resultado da interação que estabeleci ao longo da minha vida, o eu e o outro são responsáveis pela minha constituição enquanto sujeito. Bakhtin (2011) nos fala da incompletude dos seres humanos: todos (adultos e crianças) somos seres incompletos, em permanente constituição; logo essa relação de poder na qual os adultos exercem sobre as crianças, consideradas como incompletas, não faz sentido. Estabelecemos, ao longo da nossa existência uma relação permanente e dialógica com os outros, uma relação horizontal.

A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo. A razão em sua totalidade não é senão um momento da razão prática, isto é, da razão decorrente da direção moral de um sujeito único no evento singular do existir. Este existir não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo. (Bakhtin, 2010, p. 58-59).

Dessa forma, em suas palavras, Bakhtin (2011) destaca o compromisso ético que temos enquanto sujeitos singulares participativos. E, quando nos deparamos com bebês e crianças neste processo de exploração, interação e construção de conhecimento com o mundo, esse compromisso se torna imprescindível. Precisamos pensar na estrutura arquitetônica proposta por Bakhtin (2011): o eu-para-mim, o outro-para-mim, e o eu-para-o-outro. Essa estrutura arquitetônica necessita ser considerada quando estamos imersos na atuação com bebês em experiências de movimento do corpo que envolvem riscos, uma vez que crianças e bebês tem uma necessidade intrínseca na busca por essas experiências e o adulto, quanto outro responsável, não pode ser indiferente a isto.

Para Bakhtin a interpretação-compreensão da arquitetônica pressupõe que ela se realize a partir de uma posição externa, extralocalizada, exotópica, outra, diferente e ao mesmo tempo não indiferente, mas participativa. Postam-se assim dois centros de valor, aquele do eu e aquele do outro, que são “os dois centros de valor da própria vida”, em torno dos quais se constitui a arquitetônica do ato responsável. E é preciso que estes dois centros de valor permaneçam reciprocamente outros, que se mantenham como o relacionamento arquitetônico de dois outros, por aquilo que diz respeito ao ponto de vista espaçotemporal e axiológico (Ponzio, 2010, p. 30).

Ao presenciar uma situação de risco, tenho um olhar externo, *exotópico* sobre aquela realidade, mas um olhar que não é indiferente, mas participativo. Assumo a minha posição axiológica, ou seja, os valores que fazem parte da minha vida, sem perder de vista os valores do outro, neste caso os bebês, que não podem ser privados de momentos de exploração e descobertas. Ao assumir minha posição axiológica com os bebês eu cuido, e cuidado requer ética, “A ética do cuidado exige atitude, disponibilidade, prática e atenção” (Muniz; Lima; Teodoro, 2022, p. 1362). Disponibilidade, atitude, prática e atenção, quando os bebês buscam experiências de movimento do corpo que envolvem riscos requer gestão do risco.

A expressão gestão de risco pode assumir diferentes significados, que emerge no cenário social a partir de uma perspectiva de aversão ao risco. Contudo, entendemos que gerenciar riscos faz parte das experiências de risco, que transcende uma visão técnico profissional e de normas de segurança.

Compreendemos a gestão de risco como uma ação compartilhada entre professores e bebês/crianças, como um ato responsável na sua formulação identitária.

Bakhtin (2010) destaca o que ele chama de *ato responsável*, ou seja, da minha responsabilidade em relação as minhas ações e, principalmente, na relação com o outro. “E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real” (Bakhtin, 2010, p. 101). Temos, enquanto adulto educador, a responsabilidade pelo bem-estar e segurança das crianças que estão sob nosso cuidado, sem, contudo, privá-las de aprender com as situações com as quais se deparam. “O dever é uma categoria original do agir-ato [...] e tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento” (Bakhtin, 2010, p. 47). Para o autor,

[...] compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (Bakhtin, 2010, p. 66).

Em se tratando de crianças, esse meu ato-responsável assume um peso ainda maior, pois as interações estabelecidas ao longo do desenvolvimento infantil entre adulto e bebê precisam revelar esse ato cuidadoso e ético, essa preocupação real com as vivências e experiências do outro-criança. Assim, entendemos que o meu ato-responsável na gestão dos riscos corporais significa observar, apoiar e/ ou se

envolver nas experiências de movimento, oportunizando propostas, espaços e objetos adequados ao desenvolvimento dos bebês, as quais mobilizem tais experiências. Meu ato-responsável requer conhecer como os bebês experimentam os riscos, testam suas habilidades de movimento e os limites do seu corpo.

Entretanto, o meu ato – responsável também é permitir que as crianças assumam seu ato-responsável no gerenciamento dos riscos, pois “[...] na maioria das vezes, as crianças criam estratégias próprias para garantir suas participações em contextos” (Camargo, 2020, p. 31), sendo que, pesquisas como de Sandseter (2007) e Christensen e Mikkelsen (2008) revelam que as crianças criam estratégias de gestão do risco.

Segundo Bakhtin “[...] viver a partir de si, não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsabilmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (Bakhtin, 2010, p. 108). As questões éticas – de cuidado com o outro – devem permear nossas vidas. Esse deve ser o meu compromisso nas situações de gestão de risco, tendo em vista que “

[...] tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [...]. Este fato do meu não-álibi no existir [...], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único (Bakhtin, 2010, p. 96).

Para Aristóteles, a Ética é considerada como

[...] uma área do saber filosófico que se preocupa em justificar a existência de determinados hábitos, costumes, valores e normas orientadoras do agir, constituindo um pano de fundo que permite a própria vida, um cuidado consigo mesmo e a convivência com os outros (Hermann, 2019, p. 17).

Nas ações cotidianas da nossa vida, procuramos agir conforme a ética estabelecida nos grupos sociais com os quais convivemos, ou seja, os valores e normas que orientam as práticas da sociedade. Esses valores devem permear nossas práticas, principalmente, quando elas envolvem outros sujeitos, adultos e/ou crianças, tendo em vista que “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (Graue; Walsh, 2003, p. 75). Assim, se consideramos ético possibilitar que os bebês vivenciem experiências de movimento do corpo que envolvem riscos, do mesmo modo é ético possibilitar que essas

experiências ocorram da forma mais segura quanto o necessário, gerenciando a proporcionalidade entre benefícios e o impacto de intervenções.

Os adultos podem atuar com sensibilidade e empatia nas situações que possam representar perigo iminente para os bebês, evitando práticas *adulto-centradas* que, sob o argumento da proteção a possíveis danos, muitas vezes acaba coibindo-os, ao invés de demonstrar respeito e compromisso ético com o protagonismo infantil.

A partir da definição de Ezpeleta (1986, p. 90), defendemos a criança, em brincadeiras arriscadas, como um ator social, ou seja, “uma pessoa com a qual interajo; que me ensina coisas; descobre-me seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, enriquece-me. Um alguém concreto, com o qual devo relacionar-me numa tarefa comum e que, por isso mesmo, me modifica de algum modo”. Observá-la com atenção, orientá-la quando necessário e cuidar para intermediar eventuais perigos são atitudes de cuidado, que possibilitam novas aprendizagens e a superação de desafios frente aos riscos que os diferentes contextos podem apresentar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Como considerações finais, faz-se necessário abordar que, enquanto atitude ética, fazer gestão do risco é acreditar e confiar na competência dos bebês em movimento, como modo de agir no mundo, uma vez que eles não se lançam cegamente em experiências de risco, mas começam com riscos mais sutis (Kleppe, 2018). Isto implica conhecer suas capacidades físicas e habilidades de movimento, conforme sugere a pesquisa de Paula (2023). Esta atitude requer atenção, observação atenta e uma escuta ativa das ações dos bebês em movimento, principalmente, se considerarmos que os bebês ainda não fazem uso da linguagem oral, como forma de comunicação. Diante disso, compreender suas diferentes linguagens, que ocorrem “[...] por meio de enunciados envolvendo os sons e os movimentos” (Alessi; Garanhani, 2019, p. 122) nos permitem identificar suas sensações, traduzidas em sentimentos, em relação aos riscos com os quais se deparam.

Fazer gestão de risco para uma ética do cuidado é intervir quando o bebê se colocar em perigo, isto é, quando ele não estiver consciente dos riscos iminentes, o que implica verbalizar e negociar o que é possível vivenciar e o que não é, tendo

em vista que os bebês estão num processo de apropriar-se das regras sociais. Por exemplo, se estivermos falando de bebês e crianças bem pequenas brincando num trepa-trepa, isso implica todos iniciarem a brincadeira do mesmo lado, pois se as crianças saírem de lados opostos, ao mesmo tempo, em certo momento do percurso irão se encontrar, o que dificultará a passagem de um ou do outro, podendo ocasionar quedas. Neste caso, estabelecer regras que todos comecem do mesmo lado é necessário. Contudo, nem sempre será necessário estabelecer essa mesma regra pois, como elas irão se constituir ou como serão negociadas com as crianças dependerá das experiências arriscadas vivenciadas, das capacidades físicas desenvolvidas e das habilidades de movimento aprendidas. Mas, no caso dos bebês, provavelmente ela será necessária.

Possibilitar experiências arriscadas, não significa ausência de regras ou limites, pois “[...] chega um ponto em que temos que começar a afastar objetos dele, porque, uma criança que está saudável, o impulso de brincar e de experimentação é imparável”⁹ (Kliass, 2020, tradução nossa), sobretudo quando não é possível o bebê avaliar a gravidade do dano.

Em síntese, uma ética do cuidado nas experiências de movimento do corpo significa engajar-se nas experiências arriscadas dos bebês de modo a se colocar disponível corporalmente, para que eles possam vivenciar riscos da forma mais segura quanto possível.

REFERÊNCIAS

ADAMS, John. *Risk*. London: Routledge, 2001.

ALESSI, Viviane Maria; GARANHANI, Marynelma Camargo. *Bakhtin, Wallon e as linguagens dos bebês*. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

APTER, Michael. *Danger: our quest for excitement*. Oxford: Oneworld Publications, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

⁹ “*llega un punto en que tenemos que empezar a apartar objetos de él, porque, en un niño que está sano, el impulso de juego y experimentación es imparable*” (Kliass, 2020).

BERNSTEIN, Peter. *Desafio aos Deuses: a fascinante história do risco*. Tradução: Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 1997

BRUSSONI, Mariana *et al.* What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, [S. l.], v. 12, n. 6, 2015. Doi:10.3390/ijerph120606423

BRUSSONI, Mariana; OLSEN, Lise; SLEET, David. Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 3134-148, 2012. Doi: 10.3390/ijerph9093134

CAMARGO, Gisele Brandelero. *A travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: a experiência da criança*. 2020. 115f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CHRISTENSEN, Pia; MIKKELSEN, Miguel Romero. Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 112-30, 2008. Doi: 10.1111/j.1467-9566.2007.01046x

EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. p. 77-93.

FINGERSON, Laura. Children's Bodies. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 217-27.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Tradução: Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. [E-book]

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERMANN, Nadja. Ética. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Ética: subsídios e pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 17-22.

HEWLETT, Barry. *Intimate fathers: the nature and context of Aka Pygmy paternal infant care*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1991.

KARSTEN, Lia. "Children's use of public space: the gendered world of the playground". *Childhood*, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 457-73, 2003.

KLEPPE, Rasmus; MELHUIISH, Edward; SANDSETER, Ellen Beate Hansen. Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, [S. l.], n. 25, v.6, p. 1-16, 2017. 10.1080/1350293X.2017.1308163

KLEPPE, Rasmus. *One-to-three-year-olds' risky play in early childhood education and care*. Oslo: Oslo Metropolitan University, 2018.

KLIASS, Sonia. *El arte de poner límites*. Barcelona: ING Edicions, 2020. [E-book]

LE BRETON, David. *Conduitas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver*. Campinas: Autores Associados; 2009

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti; LIMA, Patrícia de Moraes; TEODORO, Cristina. O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de educação. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1358-381, jul./dez. 2022. Doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e90451>

PAULA, Déborah Helenise Lemes de. *Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança*. 2023. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

PIRES, Cherlise Alves. Crônica Autoficcional (Im) Possibilidades do gênero. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE CRÍTICA LITERÁRIA, 30., 2017, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. Tema: A escrita e crítica literária no Brasil: limiares e perspectivas.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato Responsável*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SANDSETER, Ellen Beate Hansen. Categorizing risky play – How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, [S. l.], v. 2, n. 15, p. 237-252, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>.

SANDSETER, Ellen Beate Hansen; KLEPPE, Rasmus; SANDO, Ole Johan. The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, [S. l.], v. 49, p. 303-312, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>

SANTOS, Emanuelle Sartori; GARANHANI, Marynelma Camargo; PAULA, Déborah Helenise Lemes de. Os bebês no contexto das brincadeiras de aventura: um ensaio de análise. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 26, 31 maio 2023.

SANTOS, Emanuelle Sartori dos. *Os riscos corporais do brincar: o que dizem crianças da*

Educação Infantil. 2021. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: Edições ASA, 2004.

SOLLY, Kathryn. *Risk, Challenge and adventures in the Early Years: a practical guide to exploring and extending learning outdoors.* New York: Routledge, 2015. [E-book].

THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school.* New York: Rutgers University Press, 1993.

WENQI LIN, Jianfen Wu; WU, Yunpeng; HE, Hongli. Development of teacher rating scale of risky play for 3-to 6-year-old pre-schoolers in anji play kindergartens of East China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, [S. l.], v. 19, n. 5, mar. 2022.

Sobre as autoras:

Déborah Helenise Lemes de Paula: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pedagoga pela UFPR. Formada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Educamovimento vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPEI-UFPR). Investiga temáticas sobre crianças e suas infâncias, corpo criança em movimento, Parkour e brincadeiras em contextos de aventura. **E-mail:** deborah.helenise@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2138-4192>

Viviane Maria Alessi: Pós-doutoranda na Linha de Linguagem, Corpo e Estética na Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Doutorado e Mestrado em Educação, na linha de Cultura, Escola e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR). MBA Executivo em Gestão de Responsabilidade Social pelo ISAE/ Fundação Getúlio Vargas. Pedagoga graduada pela UFPR. Professora e pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Integrante do grupo de pesquisa Educamovimento (NEPIE-UFPR). **E-mail:** vivialessi@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3278-6610>

Marynelma Camargo Garanhani: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educamovimento do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPEI-UFPR), a qual é líder. Investiga temáticas sobre corpo, gestos e movimentos na formação humana; cultura infantil e pesquisa com crianças; docência na Educação Infantil e Educação Física na escola. **E-mail:** marynelmagaranhani@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3975-7137>

Recebido em: 23/09/2024

Aprovado em: 24/02/2025