**O LAZER FAMILIAR FRENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER POR MEIO DE ATIVIDADES DE AVENTURA**

FREITAS, Letícia Emanoelle de¹ - UEM, Maringá-PR/BRASIL

BREVES, Juliana Dias² - UEM, Maringá-PR/BRASIL

DEMARI, Vitoria³ - UEM, Maringá-PR/BRASIL

ALVES, Monique Meiko Takeda de Almeida4 - UNIFAMMA, Maringá-PR/BRASIL

GARCIA, William Fernando5 - UEM, Maringá-PR/BRASIL

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis6 - UEM, Maringá-PR/BRASIL

¹Aluna bolsista PIBIS/FA/UEM, contato: [lefreitasx@gmail.com](mailto:lefreitasx@gmail.com)

²Aluna do curso de Educação Física PET/DEF/UEM, contato: [julianadiasbreves@gmail.com](mailto:julianadiasbreves@gmail.com)

³Aluna do curso de Educação Física PET/DEF/UEM, contato: [demarivitoria@gmail.com](mailto:demarivitoria@gmail.com)

4Aluna do curso de Psicologia-UNIFAMMA, contato: moniquetakeda@gmail.com

5Prof. Depto de Educação Física – DEF/UEM, contato: williamfernandogarcia@gmail

6Prof. Depto de Educação Física – DEF/UEM, contato: [ggapimentel@uem.br](mailto:ggapimentel@uem.br)

Eixo Temático: Lazer, esporte e saúde

***Resumo.*** *O lazer da família é um tema importante, pois é uma das barreiras ou impulsionadores do que as crianças fazem no tempo livre. A partir de um grupo de crianças que participam de um programa de educação para o lazer (por meio de atividades de aventura), indagamos como esse aprendizado interage com o cotidiano familiar. Neste sentido, o objetivo do estudo foi verificar o lazer das famílias e analisar o impacto do programa na realidade e desejo delas quanto ao usufruto do tempo livre. Os resultados situam que os pais são cientes da importância de fazer atividades com os filhos e buscam estratégias. Todavia, à luz da teoria do apego e da teoria bioecológica, identificamos limites em relação ao suporte que as famílias dão no tocante à vivência das atividades de aventura.*

***Palavras-chave:*** *Atividades de lazer – Família – Educação para o lazer.*

**Introdução**

Atividades de aventura, sejam elas fruídas na natureza ou no meio urbano, são opções de lazer para diferentes públicos, embora barreiras relativas a geração, gênero e classe social sejam tão expressas, que chegam a se constituir em representações sociais (PIMENTEL e SAITO, 2010). Frente a isso, entendemos que a educação para o lazer é uma das frentes de garantia do lazer como direito social, uma vez que a mera oferta de práticas pode não ser suficiente, mesmo se constituídas como políticas públicas. Em uma visão sistêmica, é importante observar as resistências nos microssistemas, como a família, que podem ser fatores impeditivos ao usufruto do lazer.

Crawford e Godbey (1987) ao tratar das múltiplas influências entre lazer e família, consideram haver barreiras intrapessoais, interpessoais e estruturais que podem afetar a forma como o lazer ocorre em nível familiar. Portanto, nos parece importante aprofundar a análise dessa temática, considerando a compreensão como o aprendizado, pela criança, de atividades de aventura se insere nos hábitos de lazer da família.

No presente estudo, buscamos aprofundar a compreensão sobre o lazer da família e se ela é receptiva ao que os filhos aprendem na educação para o lazer. Neste caso, a referência de trabalho é o projeto Escola de Aventuras, em Maringá-PR, que visa a educação do lazer por meio de atividades de aventura. Embora a participação das crianças seja efetiva, não se sabe o quanto a família contribuiu para que elas vivenciem essas atividades em seu tempo livre.

**Metodologia**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória a respeito das percepções dos familiares sobre o lazer. Para tanto, convidamos os pais a preencherem um questionário on-line composto por 8 seções com perguntas objetivas, de múltipla escolha e dissertativas. Foram feitas questões em relação a dados socioeconômicos, configuração da família, lazer praticado pelos membros adultos antes e após os filhos, atividades de lazer que gostariam de realizar, barreiras para o lazer e autonomia das crianças sob as escolhas das atividades.

Foram feitos convites às 74 famílias das crianças atendidas pelo projeto (2º ano e uma turma de 3º ano do ensino fundamental), do Colégio de Aplicação Pedagógica em Maringá-PR. As famílias do grupo controle não participaram, sendo este um limite do trabalho. Obtivemos o retorno de 25 pais ou responsáveis, abrangendo 26 crianças.

Os questionários foram checados a fim de eliminar respostas inválidas (questionários abertos no sistema, mas não respondidos). Os dados foram tabulados diretamente pelo programa “google docs” e estão descritos em termos percentuais. Não ocorreu análise da associação estatística entre as respostas. O anonimato dos respondentes foi preservado.

**Apresentação do referencial teórico**

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BROFENBRENNER, 1996, 2011) passa pela compreensão da relação entre dois elementos, o organismo biopsicológico (no caso, o indivíduo que neste estudo se personificará na criança participante do projeto), e, as propriedades variáveis do ambiente (no caso, todas as informações ambientais que poderão fomentar ou não a prática de atividades de aventura, a saber, o próprio projeto, professores, pais, escola, políticas educacionais brasileiras, etc). A citação apresentada a seguir, define com precisão o conceito teórico:

O estudo científico de uma acomodação progressiva e mútua, ao longo do curso de vida, entre um ativo e crescente, organismo biopsicológico altamente complexo, caracterizado por um distinto e relacionado complexo de capacidades, dinâmicas evoluindo em pensamento, sentimento e ação e as propriedades variáveis dos ambientes imediatos nas quais a pessoa em desenvolvimento vive, como este processo é afetado pelas relações entre estes ambientes, e pelos contextos maiores nos quais os ambientes estão embutidos

(KREBS, 2010).

O meio ambiente ecológico no qual a criança está inserida, consiste em organizações de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte. Portanto, a Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano se assemelha a uma engrenagem, em que há uma interdependência entre pessoa e ambiente, e, as características individuais, somadas aos processos proximais, juntamente com os contextos e a relação da estrutura temporal, culminam neste processo de interdependência em uma perspectiva ampliada (VIEIRA, 1999).

Tomando como exemplo a criança participante do projeto de Escola de Aventuras, a contextualização seria a seguinte: As características individuais da criança (sua personalidade, habilidades, aptidões), são muito influenciadas pelos processos proximais vivenciados na escola na relação professor x aluno, aluno x aluno, aluno x acadêmico de educação física. Em casa, os processos proximais são dados mediante a relação entre pais x criança, mãe x criança, criança e irmãos, talvez até mesmo com crianças e vizinhos (no caso de crianças que moram em casas, ou apartamentos, etc). Em relação aos contextos, o próprio sistema educacional em que a criança está inserida (escola em tempo integral ou não, disponibilidade para a prática de exercícios físicos em aulas de educação física ou projetos) pode facilitar ou não a vivência com os esportes de aventura. E por fim, em uma perspectiva temporal, até mesmo as mudanças normativas (a obrigação da criança em idade escolar frequentar a escola) podem influenciar os processos de vivências.

Após esta contextualização teórica acerca do entendimento da teoria e suas relações com o fenômeno estudado, na sequência serão aprofundadas mais algumas reflexões.

A teoria sinaliza que as ações, acontecimentos, tarefas ou outras atividades nas quais as pessoas são participantes por um determinado tempo e num determinado contexto, desde que sejam sistemáticas e frequentes por determinado tempo, são chamadas de processos proximais (BROFENBRENNER, 1996). Portanto, o projeto de Escola de Aventuras, que tem suas atividades desenvolvidas pelo período mínimo de 1 ano pode ser considerado um processo proximal. Ademais, ainda de acordo com a teoria, no caso destes processos gerarem marcas na história de vida da pessoa (perspectiva de cronossistema), este processo proximal pode se tornar ainda mais significativo. Basta realizar uma reflexão sobre um caso hipotético, uma criança que certo dia viu um grande skatista realizar uma performance marcante, comprará um skate e treinará durante toda a sua infância e adolescência, sistematicamente, até o dia em que talvez se tornará um grande skatista profissional. Talvez, em uma pesquisa longitudinal, as entrevistas com adolescentes que passaram pelo projeto em anos anteriores, possam revelar a importância de determinados processos proximais para o resto da vida do praticante.

Outros dois aspectos importantes e que devem ser discutidos em relação a pessoa, são as disposições da criança e as demandas. Aquelas crianças que possuem disposições gerativas (são curiosas, com iniciativa e responsáveis) possivelmente terão um perfil de atuação mais desejado do que aquelas com disposições disruptivas (mais distraídas, apáticas e inseguras). Será que as relações com os pais, em suas casas, são catalizadoras destas relações, ou é um perfil de personalidade das crianças?

Uma possibilidade que responda a questão acima, pode ser endereçada à teoria do apego, desenvolvida pelo psiquiatra e psicanalista John Bowlby, que dá condições de explicar a influência familiar na criança. A teoria propõe explicar como se dá o desenvolvimento sócio-afetivo-emocional do ser humano, a partir das perspectivas da biologia evolucionária, etologia e psicanálise, e observações sistemáticas das relações primárias da díade mãe-filho(a). Diferentemente dos animais, segundo Silva (2012), “o ser humano dispõe apenas de elementos comportamentais que se apresentam mais como sinais ou alertas de uma necessidade eminente, do que como uma ação independente na busca da solução de um problema”, dependendo de outro ser humano para sobreviver. Para estes sistemas de sinais ou alertas, Bowlby denominou de “Comportamento de Apego”.

O comportamento de apego, sendo um mecanismo inato, objetiva aproximar o bebê de sua mãe, esta, sendo um agente protetor, no sentido mais amplo do mesmo (SILVA, 2012). Com o passar do tempo, a relação mãe-bebê se torna um vínculo afetivo e a mãe passa a representar a figura de apego inicial da criança. Conforme a qualidade dos primeiros contatos e relações de cuidados do bebê com sua mãe ou cuidador, configura-se o Modelo Interno de Funcionamento – modelo representacional de si mesmo, dos outros e do mundo que o cerca, de várias maneiras. Dessa forma, o sistema de comportamento de apego, permanecendo ativo durante toda a vida do indivíduo, mantém o Modelo Interno de Funcionamento estável, porém não imutável.

Mais tarde, Ainsworth *et al.* (1978), na Uganda, investigou as relações primárias de mães e seus filhos, por meio de um método experimental, identificando estratégias diferentes de comportamento de apego das crianças em relação às suas figuras de apego. A partir desta metodologia, foi possível fazer as seguintes classificações: estilo de apego “seguro” e “inseguro”, sendo que, este último, subdividido em “ansioso” e “evitante”. Main e Hesse (1990) apontam ainda um quarto estilo de apego, o qual foi chamado de “desorganizado” (SILVA, 2012).

O apego “seguro” se dá quando a mãe ou cuidador(a) se torna uma base segura, proporcionando à criança uma segurança. Consequentemente, ela explora ambientes sem temer a ausência de seu apoio seguro ou proteção. O apego “inseguro” do subtipo ansioso, é observado quando a mãe ou cuidador(a), de forma inconsistente, ora corresponde às demandas da criança e ora não o faz; tal atitude gera uma insegurança à criança em relação à proteção, caso ela necessite de amparo em situações adversas. No subtipo “evitante”, observa-se na relação mãe ou cuidador(a)-criança, um distanciamento – mediante necessidade de proteção, a mãe ou cuidador(a) não está presente. O estilo de apego “desorganizado”, é constatado quando mãe ou cuidador(a) é a fonte de hostilidade, ameaçando integridade física e emocional da criança.

Os padrões de interação primários se associam à estabilidade do apego, tanto na adolescência como na vida adulta. Aspectos psicológicos, como a autoconfiança, autoestima, níveis de ansiedade, entre outros, são variáveis que impactam diretamente em aspectos comportamentais como a motivação. (SILVA, 2012).

**Resultados**

Os resultados foram tabulados automaticamente pelo programa e expressos estatisticamente de forma descritiva. O primeiro conjunto de dados caracteriza a amostra do estudo, a fim de verificar se atende à normalidade estatística de algum segmento populacional específico ou uma distribuição mais abrangente.

Em relação a renda das famílias, 12% recebem até 1 salário mínimo, 36% recebem de 2 a 3 salários mínimos, 16% recebem de 4 a 5 salários mínimos e 36% recebem mais de 5 salários mínimos. Referente a situação da casa que as famílias moram, 48% moram em casa própria, 44% moram em casa alugada e 8% moram em casa cedida. Quanto ao tipo de casa que as famílias moram, 76% moram em casa, 20% residem em apartamento e 4% residem em sobrado. No que diz respeito a localização, 92% residem em zona urbana e 8% em condomínio residencial. Sobre o meio de transporte, 80% realizam as suas atividades com carro/moto próprio, 16% realizam as suas atividades utilizando-se de transporte público, 12% realizam as suas atividades a pé, 8% realizam as suas atividades com carros/motos de terceiros, 4% realizam as suas atividades utilizando-se de transporte coletivo, 4% realizam as suas atividades utilizando-se de bicicleta.

Dados recentes do Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística (IBGE) mostram que o Brasil tem rendimento médio mensal (2017-2018) de R$ 5.088,70 por família. Referente à situação da casa (2004-2014), 74,8% das famílias moram em casa própria, 17,9% moram em casa alugada, 7,1% moram em casa cedida e 0,3 outra. No que diz respeito à localização (2015), a maior parte da população brasileira(**84,72%)** vive em **áreas urbanas** e **15,28%** dos brasileiros vivem em **áreas rurais.**

**Ao realizar um comparativo dos resultados desse estudo com os dados do IBGE, notamos que o rendimento médio mensal das famílias desse estudo é inferior, o que se reflete no fato da significativa diferença de pessoas com casa própria de nossa amostra em comparação a dados nacionais. Em uma análise sistêmica, consideramos, portanto, que essas famílias estão inseridas em limitações socioeconômicas, embora as famílias de nosso estudo não sejam propriamente “carentes”. Portanto, em nossa inferência, do ponto de vista do “affordance”, ou seja, o desenvolvimento motor, o lar pode estar despossuído de recursos materiais que proporcionem certas vivências de lazer, seja ir ao cinema ou possuir um skate.**

As dificuldades citadas para realizar a prática de atividades de lazer manifestam-se pelos contratempos relacionados ao peso, questões financeiras, falta de tempo livre, falta de equipamentos e materiais, e acessibilidade.

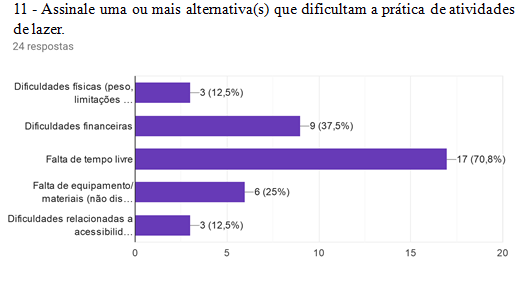


Gráfico 1: **Barreiras ao lazer familiar segundo os responsáveis**

Em relação a se criança vivencia o lazer sem a presença dos responsáveis, as respostas positivas (33,3%) são mais comuns que a liberação da tutela, quando a criança pratica lazer sem a presença dos pais e familiares (66,7%). A frequência mais regular é aliada a alguma atividade, como o Clube de Desbravadores para meninos e Clube de aventureiras para meninas, da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Todavia a atividade fora da supervisão familiar mais lembrada é estar na casa do(a)s amigos(a)s, com 28,6 % das respostas.

Quando questionamos se a criança possuía liberdade para escolher as próprias atividades de lazer, a maior parte das respostas (82,6%) foi positiva a esse respeito. Os familiares que responderam não justificam que a criança “pode opinar, decidir não”, pois “Geralmente decidimos juntos”. Também a questão do cronosistema é acionada para explicar que a idade é imprópria para decisões dessa envergadura: “Ela é muito nova, não pode sair sozinha e ainda não conseguimos comprar uma bicicleta, mas é o próximo passo”.

Os dados coletados pelo questionário reforçam a existência de barreiras para o lazer no âmbito da família. Considerando as barreiras de preferência (intrapessoal), relações (interpessoal) e condições materiais (estrutura) propostas por Crawford e Godbey (1987), buscamos uma compreensão mais sistêmica dessas dimensões. Frente aos dados do estudo acerca das vivências realizadas pelas crianças em relação à percepção dos pais sobre a referida prática, realizamos algumas inferências a partir da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BROFENBRENNER, 2001). Pela característica exploratória do estudo, nos limitamos a apresentar alguns insights mostrando a relação da abordagem teórica com o fenômeno pesquisado.

Assim, ao observamos os dados era estimado que pais com apego seguro não hesitariam em fornecer aventura no lazer dos filhos. Para situar as respostas dos familiares à expectativa do lazer em família, agregamos dados dos resultados e fornecemos um quadro que sintetiza as tendências parentais no tempo livre. Conforme podemos identificar, a prática de atividades de aventura não está entre os desejos mais recorrentes:

|  |  |
| --- | --- |
| **Atividades** | **Frequência** |
| Caminhada | 68% |
| Acampamento/pescaria | 60% |
| Bicicleta | 56% |
| Piquenique | 44% |
| Cinema | 36% |
| Jogos de tabuleiro | 28% |
| Jogar bola | 24% |
| Slackline | 8% |
| Skate | 8% |
| Pipa | 4% |
| Patins | 4% |

Quadro 1: **Atividades de lazer que os familiares gostariam de vivenciar com o(a)s filho(a)s**

Atividades esportivas; Consumo cultural; Atividades Outdoor.

É importante destacar que os relatos dos familiares demonstram uma propensão a reconhecer que eles deveriam, tanto quanto gostariam, de ter lazer com as crianças em ambientes ao ar livre (*outdoor*). Experiências como pescar, fazer piquenique, acampar, realizar passeios de bicicleta e caminhada revelam o desejo de explorar mais a cidade em seus ambientes urbanizados e naturais. Entretanto, não é o que ocorre com as atividades de aventura.

Em relação a elas, a família implicitamente reconhece que é importante a prática dentro da escola, onde tem equipamento e abordagem pedagógica, mas poucos vivenciam ou desejam praticá-las com as crianças. A atividade de empinar pipa surge como um *outlier* nos resultados. Embora seja *outdoor*, foi reportada com pouquíssimo interesse pelos familiares. Isso se deve ao fato de que se trata de uma prática realizada entre o familiar e a criança, apenas, e evidencia um possível medo do fracasso ou sentimento de incapacidade por parte dos pais.

Ou seja, os resultados revelam, como demonstra o Quadro 1, um fraco interesse por atividades esportivas (praticar *slackline*, andar de *skate*, jogar bola, por exemplo), interesse de intensidade mediana por práticas de consumo cultural (como ir ao cinema e passear no shopping) e, como já dito, alto grau e concordância no interesse por atividades *outdoor* (caminhada no parque, acampamentos e pescarias e passeios de bicicleta).

**Considerações finais**

Em geral, a criança possui dois microssistemas fundamentais para desenvolver um apego seguro. Essa condição de reconforto motiva para explorações, o que deve ser considerado quando formos desenvolver ações de educação do lazer por meio de atividades de aventura. De fato, na perspectiva de um duplo processo educativo (para/pelo lazer), vale considerar o quanto as pessoas-chave na formação da criança (familiares, professores, amigos) incentivam a continuidade no lazer das práticas ensinadas na escola.

Nesse sentido, o lazer em família é uma dimensão fulcral para a continuidade das práticas vivenciadas no microssistema escolar. Conforme identificamos, as experiências de sucesso na aventura encorajam as crianças a novos aprendizados, mas esbarram na barreira interpessoal do receio da família e seu sentimento de incompetência para brincar com o risco. Como não basta promover a educação escolar das crianças, uma recomendação deste estudo é o trabalho com participação dos familiares, para que estes também gerem competências com atividades de aventura.

Ademais, é importante observar melhor os valores presentes na família, pois, em termos sistêmicos, o microssistema orienta os valores que norteiam as concepções de família e lazer. A esse respeito, a própria condição do cronossistema pode representar um limite do estudo, pois a idade das crianças pode ser um limitador para os resultados. Por fim, se faz necessário investimento nas políticas públicas frente as barreiras estruturais ao lazer, como a carência de equipamentos específicos para a vivência.

**REFERÊNCIAS:**

AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E., WALL, S. **Patterns of Attachment:** A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

BOWLBY, J. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecololgia do Desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAWFORD, D. W.; GODBEY, G. Reconceptualizing barriers to family leisure, **Leisure Sciences**, v. 9, n. 2,119-127, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de orçamentos familiares** (2017-2018)*.* Rio de Janeiro: Secretaria de Planejamento, Orçamento e Coordenação, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (2015)*.* Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento.

KREBS, R. J. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto escolar. **Revista Pátio**. Ano XIV, n. 55, Agosto/outubro, 2010.

LOPES, C. M. O. **Autonomia e mobilidade associada à independência dos jovens no meio rural.** 2013, 109 f. Tese (Mestrado em Educação para a Saúde) – Escola Superior de Tecnologia da Saúde, Coimbra, 2013.

MAIN M, HESSE E. **Parents’ unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status:** Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In: Greenberg MT, Cicchetti D, Cummings M, editors. Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention. Chicago, IL: University of Chicago Press; 1990.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura**. Várzea Paulista: Fontoura, 2010.

PIMENTEL, G. G. A.; SAITO, C. F. Caracterização da demanda potencial por atividades de aventura. Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 1 p. 152-161, 2010. Disponível em: <www. periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/.../2861>. Acesso em: 07 ago. 2019.

SILVA, M. A. **Estilos de apego como possíveis preditores de estados motivacionais em atividades esportivas. Lecturas: EFDeportes**, ano 17, n 172, 2012. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd172/estilos-de-apego-em-atividades-esportivas.htm>. Acesso em: 07 ago. 2019.

VIEIRA, L. F. **O processo de desenvolvimento de talentos paranaenses no atletismo:** Um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos. 1999. Tese (Doutorado em Educação Física) – Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.