



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Juliana de Paula Figueiredo

**Educação para e pela aventura:** a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza

FLORIANÓPOLIS

2019

Juliana de Paula Figueiredo

**Educação para e pela aventura:** a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Alcyane Marinho

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Figueiredo, Juliana de Paula

Educação para e pela aventura : a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza / Juliana de Paula Figueiredo ; orientadora, Alcyane Marinho, 2019.

226 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Atividades de aventura na natureza. 3. Criança. 4. Família. 5. Lazer. I. Marinho, Alcyane . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

Juliana de Paula Figueiredo

**Educação para e pela aventura: a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mirleide Chaar Bahia  
Universidade Federal do Pará (Videoconferência)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luciana Fiamoncini  
Universidade Federal de Santa Catarina

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Angela Teresinha Zuchetto  
Universidade Federal de Santa Catarina

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Alexandra Folle - Suplente  
Universidade do Estado de Santa Catarina

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cíntia de la Rocha Freitas - Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação Física.

Kelly Samara da  
Silva:02748872401

Assinado de forma digital por  
Kelly Samara da  
Silva:02748872401  
Dados: 2019.10.14 14:39:57  
-03'00'

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Kelly Samara da Silva  
Coordenadora do Programa



Documento assinado digitalmente  
Alcyane Marinho  
Data: 10/10/2019 11:45:52-0300  
CPF: 929.064.786-87

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Alcyane Marinho  
Orientadora

Florianópolis, 13 de setembro de 2019.

Dedico esta tese, especialmente, ao meu Tio Eugênio (*in memoriam*), o qual, antes mesmo que eu imaginasse ingressar na carreira acadêmica, ainda no primeiro ano da faculdade, disse que eu teria o título de “doutora” antes do nome. Gratidão por cada incentivo e por tanto amor doado. Talvez eu não estivesse caminhado até aqui sem cada palavra de apoio e os tantos compartilhamentos.

Tão especial quanto, dedico ao meu avô José, o qual, todas as vezes que eu saía de Minas Gerais, se despedia com lágrimas nos olhos e dizia: “capricha mémo”. Com certeza esse foi um combustível essencial para eu chegar até aqui. O senhor é o meu maior exemplo de vida, é a minha maior inspiração.

Igualmente, esta tese é dedicada à minha mãe Maria Aparecida e ao meu pai Cláudio, os quais me ensinaram, desde criança, o papel que os estudos têm na vida e o valor imensurável da educação. Sempre incentivaram que eu “batesse minhas asas e saísse do ninho” para estudar. Por mais doída que fosse cada despedida, por mais triste que fosse cada mudança, trazendo o afastamento físico, nunca deixamos que isso representasse o afastamento afetivo. Esta conquista é nossa!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que esteve sempre à minha frente, iluminando os meus passos, ao lado, fortalecendo-me em cada decisão, e atrás, protegendo a minha vida.

Às professoras que marcaram a minha vida escolar: Eloísa (1ª série), Jane (4ª série) e Raquel (ensino médio). Também aos professores de português Juliana Santana e João Ângelo. A docente que tenho me constituído com certeza tem valiosas contribuições de vocês.

Ao professor da faculdade Ângelo Diniz (Chinês), o qual, mais do que professor, teve a sensibilidade em me chamar para conversar após a aula ao perceber o quanto eu estava triste: foi o dia decisivo para eu unir forças e não desistir do sonho de cursar uma faculdade, por mais que a vontade de voltar para Minas Gerais falasse mais alto. Gratidão eterna. Espero sempre carregar esse aprendizado e ter essa mesma sensibilidade com meus alunos enquanto professora universitária.

Ao professor Ístvan Dobranszky, o qual, durante o início da faculdade, me deu muito apoio para eu insistir e não desistir deste primeiro passo acadêmico. Igualmente, lhe agradeço pelo importante papel que você teve no último ano do curso, ao ser meu orientador de TCC e construirmos juntos o primeiro artigo que publiquei relacionado às atividades de aventura, fruto da pesquisa então realizada.

À professora Érica Souza, que durante o segundo ano da faculdade, disse-me que eu tinha um perfil observador e acadêmico e incentivou que eu escrevesse um resumo científico e participasse de um evento para apresentá-lo. Foi ali o *start* para a vida acadêmica.

À Gisele Schwartz, a qual me acolheu durante o mestrado, contribuiu para o meu crescimento profissional e compartilhou seus inúmeros conhecimentos.

Aos meus avós, meus pais, minhas madrinhas e padrinho, tias e tios: gratidão por cada oração e carinho. Sinto fortemente o quanto as orações de vocês me deram forças para superar cada obstáculo e me fortalecer durante esta caminhada. Aos meus irmãos, Flávio e Gustavo, sou muito grata por tê-los em minha vida e por saber que sempre poderemos contar um com o outro.

Às minhas (muitas) primas e aos meus primos, com os quais sempre brinquei de bets, chapa, perna de pau, cabra cega, pique esconde... e continuamos brincando até hoje. O terreiro da casa da vovó Izabel sempre foi nossa diversão e os tios contribuíram muito para isso. Gratidão por cada tarde e noite de jogos e brincadeiras.

Ao falar em primas, agradeço especialmente a Flaviani (que também é duplamente minha afilhada). Você sempre foi minha mais fiel companheira e sempre será. Gratidão por cada conselho, cada vez que se preocupou comigo, pelas muitas mensagens, ligações de

horas... você tem muita participação nessa tese. Por mais que estejamos separadas por centenas de quilômetros, caminhamos lado a lado sempre.

Também agradeço à minha prima Paula, que mesmo morando na mesma cidade, quase não nos encontramos, mas estamos sempre tentando combinar de se ver e não desistimos de achar um dia e um horário para o encontro - ainda que demore seis meses para isso acontecer, que é, geralmente, quando seus pais vêm de Minas Gerais para visitar (risos). Gratidão pela nossa sintonia, pelo seu carinho, pelas conversas, as palavras de incentivo e o otimismo que estão sempre presentes.

Às minhas amigas e aos meus amigos de infância, com os quais brinquei muito e contribuíram para que eu fosse uma criança extremamente feliz e aproveitasse intensamente cada momento. Me orgulho muito da minha infância e da criança que fui. Acredito que a minha criança interior esteja também orgulhosa da adulta que tenho me transformado.

Às minhas amigas e aos meus amigos da escola. Foram muitos anos juntos, de crescimento, companheirismo, aprendizagens, além dos bailes e festinhas da turma. Agradeço, de maneira especial: Daiane, Vanessa, Josiane, Beatriz, Daniela, Paula, Gleicy, Flavinha, Laryssa, Matheus, Hudson, Breno, Rafael e Ricardo.

A cada um dos meus 17 afilhados e afilhadas - de batismo (Luiz Paulo e Pâmela), crisma (Flaviani e Gustavo) e casamento (Francieli, Leandro, Larissa, Wallysson, Vanda, Thalles, Patrícia, Marcelo, Flaviani, Sandro, Daiane, Matheus, Alessandra e Matheus Meireles). Vocês renovam minhas energias a cada reencontro e sei que sempre estiveram na torcida durante todo este ciclo. Com certeza vamos comemorar juntos esta etapa, pois festa não pode faltar.

Às Migués, o grupinho fantástico da faculdade que formamos durante os quatro anos e que enchem constantemente minha vida de alegria (e algumas confusões para não perdermos o costume... risos). Gratidão, Larissa (Migué Cachaça), Ana Elisa (Migué Balada), Fernanda (Migué TCC), Marília (Migué Fantástica), Glenda (Migué Hip-hop), Yacari (Migué Motoca), Alexandra (Migué Soneca) e Marcela (Migué Corneta). Para efeito de curiosidade, sou a Mini Migué. Também como amiga de faculdade, levo sempre em meu coração a Jus, com a qual iniciei os caminhos das atividades de aventura e que me ajuda a refletir sobre os propósitos de vida.

Também agradeço às amigas e aos amigos que Rio Claro me deu durante o mestrado, em especial: Giselle Tavares, Cristiane Kawaguti, Murilo Nazário e Tia Gabi. Como vocês são especiais. Os levarei para sempre em meu coração e só tenho a agradecer tudo o que fizeram por mim e o que representam em minha vida. Estendo os agradecimentos aos locais

de convivência diários que foram muito especiais durante o tempo que morei em Rio Claro: Vila do Chaves e República Garotinhos, ali fui acolhida e bem cuidada, teve muita diversão e companheirismo. Rio Claro me ensinou um outro significado de família, daquela que não é de sangue, mas que se torna.

Às minhas grandes amigas que Floripa me deu: Verônica Werle e Giandra Bataglion. Sempre digo que estes anos morando na Ilha da Magia não seriam os mesmos sem vocês. Embora tenham me abandonado no meio da viagem, dominamos o Sul do país (risos) e a distância só comprovou que nossa amizade é verdadeira e será eterna. Gratidão, Verônica, por cada conselho, cada olhar de carinho, cada puxão de orelha, pelas conversas sobre a tese, pelas reflexões maravilhosas que você me proporcionou. Você realmente é a nossa irmã mais velha. Giandra, gratidão por cada bom dia e boa noite, pelas inúmeras e longas risadas, pelas companhias madrugadas à fora, por cada mensagem dizendo: “vamos lá, amiga”, “*let it be*”, “depois que tudo passar, tudo ficará bem”, “vamos estudar mais um pouco hoje?”, “vamos ficar até mais tarde”, “fazemos companhia”, “você já foi dormir?” “ei, você esqueceu de me dar boa noite”... Você é a irmã caçula que eu não vou desgrudar nunca, você sabe se fazer presente a todo momento e fico sempre surpresa com nossa sintonia, por mais que já estejamos acostumadas. Mosquitas, o amor que tenho por vocês é inexplicável e eterno. Nos cativamos mutuamente, portanto, somos responsáveis umas pelas outras e que bom que nosso trio cresceu e agora temos uma mascote muito especial: Amália, como te desejamos e te amamos.

Às amigas que a vida me apresentou nos últimos anos: Renata Laudares, você é uma irmã de alma e ainda vamos realizar muitas aventuras juntas; Thalita Marques, com certeza somos da “mesma árvore”, nossa irmandade vai além da amizade.

À Dona Noni, que abriu não apenas as portas da sua casa para eu morar durante todo o tempo que estou em Florianópolis, mas me acolheu como filha e me tornei parte da família. Gratidão também à Michelle, pelo carinho que tem comigo e pelas muitas comidinhas maravilhosas que sempre me enviou e alimentou o meu coração.

Às amigas e aos amigos que fiz na UDESC enquanto fui professora colaboradora, assim como por meio do meu vínculo no LAPLAF, em especial: Viviane Duek, Larissa Benites, Alexandra Folle, Raquel Krapp, Bruna Nunes, Rubian Andrade, Jéssica Cardoso, Ana Flávia Backes, Ana Cristina Tillmann, Marcos Paulo Pereira e Mari Marsal.

Aos laboratórios nos quais sou vinculada como membro pesquisadora: LEL e LAPLAF, famílias lindas que estendem o vínculo profissional. Especialmente, durante o

convívio no LAPLAF, agradeço a Adriana Viscardi, Daliana Lecuona e Catherine Elias, com as quais estes laços são ainda mais apertados.

Às muitas pessoas que conheci durante as idas aos congressos, são tantos conhecimentos adquiridos, mas, principalmente, são muitas pessoas excepcionais que trago na bagagem da vida a cada viagem. Aqui, agradeço especialmente: Allana Scopel, Pedro Sá, Luiz Afonso Figueiredo, Amanda Nazário, Reinaldo Pacheco, Mirleide Bahia, Giuliano Pimentel, Antônio Bramante, Salvador Inácio, Regiane Galante e Lais Tavares.

À canoa havaiana e ao grupo Tatuíras. Ter conhecido essa modalidade maravilhosa e as pessoas que ali convivem foi uma energia e um equilíbrio essencial para a reta final da escrita da tese. Descobri uma nova paixão na minha vida e uma motivação inexplicável.

Ao Ricardo, Jana e Alessandra, por auxiliarem em meu crescimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado concedida, permitindo que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos e auxiliar no investimento a congressos, tradução de artigos e aquisição de livros.

Aos professores da UFSC e da UDESC com os quais fiz estágio docência: Cristiane Ker, Rogério Pereira, Larissa Benites e Viviane Duek. Muita gratidão por contribuírem para o aperfeiçoamento da minha prática docente.

Aos coordenadores que estavam no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC enquanto eu cursei o doutorado: Luiz Guilherme Guglielmo e Kelly Silva. Agradeço pela dedicação em buscar o melhor para nós, alunos. Igualmente, agradeço ao secretário administrativo Tiago Viktor, o qual esteve sempre disposto a sanar todas as minhas dúvidas, de maneira prestativa, paciente e competente.

À Dani, uma linda e doce menina. Quando a vi realizando o *highline*, aos oito anos de idade, junto ao seu pai e à sua mãe, foi a inspiração para a realização desta pesquisa. Gratidão ao universo por tê-la conhecido naquele mês de maio de 2016, em meio à chuva, muito frio, calor humano, união e diversidade durante o Festival *Gravatation*.

À Lais Tavares e à Jéssica Cardoso, as quais me auxiliaram na transcrição das entrevistas. Igualmente, à Daliana Lecuona por me ajudar com o sumário e à Francine Stein com o *layout* da apresentação. Gratidão. São pequenos gestos como este que levamos para sempre na memória.

Sou imensamente grata às professoras que compuseram a banca examinadora da tese, tanto na qualificação, quanto na defesa: Mirleide Bahia, Luciana Fiamoncini, Angela Zuchetto, Alexandra Folle e Cíntia Freitas. As contribuições dadas foram de grande valia para a construção desta tese.

Serei eternamente grata a cada criança, mãe e pai que participou do estudo. Gratidão por abrirem as portas das casas de vocês e também de suas vidas, pelas ricas contribuições em cada instrumento de coleta de informações e por permitirem que eu os acompanhasse em suas aventuras e diversões em família, me acolhendo.

Para finalizar, faço um agradecimento muito especial à minha orientadora Alcyane Marinho. Que orgulho realizar o doutorado com você, referência nacional e internacional em atividades de aventura, mas, acima de tudo, é a minha referência. Sonhei, desejei e esperei para ser sua aluna, para aprender com você, para me espelhar em você. Fui ainda mais agraciada quando a vida me proporcionou iniciar a carreira docente ao seu lado. Serei eternamente grata por tudo que vivemos juntas, por todo carinho que sempre teve comigo, por todo aprendizado que compartilhamos. Você foi mais que uma orientadora, foi mãe, foi amiga. E assim quero que sejamos para toda a vida.

Aos que aqui não foram citados, mas que contribuíram de alguma forma, por mais singela que seja, torceram e emanaram energias para que esta etapa se concretizasse: gratidão!

[...]  
Mas eu não vim até aqui  
Pra desistir agora  
Minhas raízes estão no ar  
Minha casa é qualquer lugar  
Se depender de mim  
Eu vou até o fim  
Voando sem instrumentos  
Ao sabor do vento  
Se depender de mim  
Eu vou até o fim  
[...]  
(ATÉ O FIM, 2005)

## RESUMO

A difusão das atividades de aventura na natureza pode representar uma possibilidade de participação e engajamento nas oportunidades de vivências no lazer na contemporaneidade. Embora os diferentes públicos possam ter contato com as modalidades de atividades de aventura na natureza, o olhar sob a participação de crianças ainda representa espanto e receio, ao considerar, mesmo que de forma controlada, os riscos inerentes à sua prática. Assim, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar o envolvimento de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza em Florianópolis (SC). Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo descritivo-exploratória, com abordagem qualitativa das informações. Participaram seis crianças praticantes regulares de atividades de aventura na natureza, na faixa etária de cinco a 12 anos, e os respectivos pais e/ou mães que ensinam a elas as modalidades, totalizando seis adultos (duas mães e quatro pais). As crianças foram selecionadas, prévia e intencionalmente. Como instrumentos de coleta das informações foram utilizados, complementarmente entre si: roteiro de observação sistemática e participante, e diário de campo para registro das informações; roteiros de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos pais e/ou às mães e às crianças; registros em forma de fotografias e vídeos; registros da internet (redes sociais), realizados pelos pais e/ou pelas mães e pelas crianças em suas páginas pessoais; registros em forma de desenhos pelas crianças; e diário de significados de palavras. As informações foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, do tipo categorias temáticas. Os resultados revelam que incentivo, inspiração, apoio, influência e insistência dos pais e/ou das mães representam fatores primordiais para a inserção das crianças nas atividades de aventura na natureza. Contudo, os pais e/ou as mães sentem-se reflexivos sobre o nível de insistência que devem exercer ao ensinar e ao incentivar os(as) filhos(as), tendo cautela para que o envolvimento seja prazeroso e não gere o afastamento momentâneo ou, até mesmo, permanente. A permanência das crianças nestas atividades está ligada ao prazer e ao divertimento que as vivências proporcionam, atreladas à sociabilidade com outras pessoas (crianças e adultos). Os momentos de lazer familiar investigados oportunizam a aproximação entre pais/mães e filhos(as), devido ao ensino e à aprendizagem, aos deslocamentos para as vivências e às trocas de acontecimentos e conhecimentos. Os pais e/ou as mães visam transmitir a importância de se estar em contato com a natureza, de realizar uma modalidade físico-esportiva ao longo da vida, deixando as crianças livres para decidirem se participarão de competições e seguirão carreira profissional como atletas. Os aprendizados construídos durante as vivências das modalidades transcendem para o cotidiano das crianças sob a forma de valores como determinação, respeito, autonomia e confiança, projetando-os para outros ambientes de convivência, como a escola. O contato com o ambiente natural tende a promover condutas pró-ambientais, especialmente em relação aos animais e aos elementos locais (vento, água e outros), auxiliando na reflexão de ações que otimizem o espaço de vivência. O despertar das sensações e emoções tende a ser intensificado. Desta forma, este estudo se apresenta como um contributo acerca da motivação da atividade física na infância e das ressonâncias do lazer familiar, envolvendo os conhecimentos construídos intergeracionalmente, por meio da educação para e pela aventura.

**Palavras-chave:** Atividades de aventura na natureza. Criança. Família. Lazer.

## ABSTRACT

The diffusion of adventure activities in nature can represent a possibility of participation and engagement in the opportunities of contemporary leisure experiences. Although different audiences may have contact with the modalities of adventure activities in nature, the look under the participation of children still represents amazement and fear when considering the risks inherent in the practice, even if they are controlled. Thus, this research aimed to analyze the involvement of children and family relationships in nature adventure activities in Florianópolis (SC). This is exploratory descriptive field research with a qualitative approach to the data. The study included six children who were regular practitioners of nature adventure activities, aged between five and twelve years old, and their parents and/or mothers who teach them the modalities, totaling six participating adults, two mothers, and four fathers. The children were previously and intentionally selected. As data collection instruments were used, complementary to each other: systematic and participant observation script, and field diary to record the information; semi-structured interview scripts applied to parents and/or mothers and children; records in the form of photographs and videos; internet records (social network) made by parents and/or mothers and children on their personal pages; records in the form of drawings by children; and diary of word meanings. Data were analyzed using the thematic categories content analysis technique. The results show that the permanence of children in adventure activities in nature is linked to the pleasure and fun that experiences provide, linked to sociability with other children. Support, encouragement, and insistence from parents and/or mothers are key factors for children's motivation. However, fathers and / or mothers feel reflective about the level of insistence they should exert when teaching and encouraging their children, being careful that the involvement is pleasurable and does not lead to momentary withdrawal or even permanent. The moments of family leisure investigated to provide the opportunity for parents to approach children, due to teaching-learning, displacements to experiences and exchanges of events and knowledge. Fathers and/or mothers aim to convey the importance of being in touch with nature, conducting a physical and sports modality throughout life, leaving children free to decide whether to participate in competitions and pursue a professional career as athletes. The learning built during the experiences of the modalities transcends the daily lives of children in the form of values such as determination, respect, autonomy, and trust, projecting them to other living environments, such as school. Contact with the natural environment tends to promote good environmental behavior, especially about local animals, helping in the reflection of actions that optimize the living space. Awakening of sensations and emotions tends to be intensified. Thus, this study is presented as a contribution to the motivation of physical activity in childhood and the resonance of family leisure, involving knowledge built intergenerationally.

**Key-words:** Nature adventure activities. Child. Family. Leisure.

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de observação participante durante a prática de atividades de aventura pelas crianças.....	167
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com os pais e/ou as mães..	168
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças.....	170
APÊNDICE D - Palavras utilizadas no Dicionário da criança aventureira.....	172
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Maiores de 18 anos.....	173
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Menores ou Dependentes.....	175
APÊNDICE G - Termo de Assentimento.....	177
APÊNDICE H - Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações – Maiores de 18 anos.....	178
APÊNDICE I - Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações – Menores ou Dependentes.....	179
APÊNDICE J – Dicionário da criança aventureira.....	180

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	16
1.2 OBJETIVOS .....	19
<b>1.2.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>19</b>
1.3 JUSTIFICATIVA.....	20
<b>1.3.1 Pessoal.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3.2 Acadêmica.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3.3 Social.....</b>	<b>24</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>25</b>
2.2 PARADIGMA DE PESQUISA.....	27
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....	27
2.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	28
2.5 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....	33
2.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES .....	35
<b>2.4.1 Roteiro de observação sistemática, roteiro de observação participante e diário de campo .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4.2 Roteiro de entrevista semiestrutura com os pais e/ou as mães .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4.3 Roteiro de entrevista semiestrutura com as crianças.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4.4 Registros em forma de fotografias e vídeos .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4.5 Registros da internet (redes sociais) .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4.6 Registros em forma de desenhos.....</b>	<b>39</b>
<b>2.4.7 Dicionário de significados de palavras .....</b>	<b>41</b>
2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES .....	42
2.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	48
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>52</b>
3.1 AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES FAMILIARES .....	54
3.2 O TEMPO LIVRE E O LAZER FAMILIAR.....	60
3.3 A PERSPECTIVA EDUCACIONAL DAS ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA.....	71

<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>83</b>
4.1 O INCENTIVO E A INSISTÊNCIA, A DIVERSÃO E O DESAFIO, O GOSTO E A INCERTEZA: AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NOS MOTIVOS DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS NA PRÁTICA.....	83
<b>4.1.1 Breve biografia das crianças e seus familiares.....</b>	<b>83</b>
<b>4.1.2 A inserção e a permanência das crianças nas atividades de aventura na natureza.....</b>	<b>84</b>
4.2 OS VALORES TRANSVERSAIS NA DUPLA PERSPECTIVA EDUCATIVA DA AVENTURA: AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM OS FAMILIARES, OUTRAS CRIANÇAS, DEMAIS ATORES SOCIAIS E O AMBIENTE NATURAL.....	121
<b>4.2.1 As relações familiares e sociais durante as atividades de aventura na natureza.....</b>	<b>121</b>
<b>4.2.2 As relações das crianças com o ambiente natural.....</b>	<b>135</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>GLOSSÁRIO.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>217</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O lazer configura-se por meio do tempo dedicado às atividades culturais, esportivas, sociais e midiáticas, considerando a vida cotidiana em todos os seus aspectos (PRONOVOST, 2011, 2015). Complementarmente, Gomes (2014) ressalta que este se concebe, enquanto dimensão cultural, por meio da articulação de três elementos essenciais: o tempo/espaço social; as manifestações culturais; e as ações/atitudes ligadas ao lúdico.

Neste sentido, a vivência das manifestações culturais, sob características lúdicas, em um determinado espaço/tempo, influenciado pelos aspectos sociais, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social. Ademais, pode também desenvolver o aspecto educativo durante estas vivências, favorecendo a construção de valores e comportamentos, por meio de processos de ensino e aprendizagem (GOMES, 2014; MARCELLINO, 1987; PRONOVOST, 2015).

Assim, torna-se premente investigar o significado social do lazer compartilhado pelos indivíduos de uma mesma sociedade, de modo a compreender as práticas cotidianas e seus respectivos significados, como enfatiza Pronovost (2011). É neste sentido que o grupo social composto pelas crianças e, respectivamente, pelos seus familiares, são aqui focalizados, com o intuito de analisar os significados e os valores atribuídos por eles às atividades de aventura vivenciadas na natureza, vivenciadas sob uma ótica do lazer familiar.

Conforme salienta Pronovost (2011), ao se analisar os valores da vida humana de um modo geral, o lazer, comumente, é considerado de forma secundária, sendo priorizados a família, o trabalho e a educação. Contudo, partindo desta consideração, nesse presente estudo, lazer, educação e família são investigados conjuntamente, formando uma rede unificada de valores e considerando que os momentos de lazer investigados são aqueles que privilegiam a relação da família com as crianças, a qual é analisada a partir da perspectiva da educação para e pela aventura.

Ao se referir à perspectiva da ‘educação para e pela aventura’, vislumbra-se que, ao ensinar uma modalidade de atividade de aventura, esta seja um meio e um objeto de educação, ou seja, que esteja atrelada ao processo ensino e aprendizagem da modalidade em si, suas técnicas e aperfeiçoamentos, aos aspectos de segurança, ao conhecimento sobre o ambiente de prática e ao domínio dos equipamentos envolvidos: ‘a educação para a aventura’. Igualmente, favoreça o desenvolvimento de diferentes aspectos, sejam eles sociais, emocionais e

educacionais, contribuindo para os distintos valores, como autoconfiança, iniciativa, responsabilidade, conduta pró-ambiental<sup>1</sup>, compreensão, otimismo, amizade, disciplina, cooperação, aceitação do outro, gentileza e respeito, entre outros: ‘a educação pela aventura’.

As atividades de aventura na natureza se configuram como práticas que se diferem dos esportes tradicionais, como futebol e vôlei, uma vez que não possuem regras delimitadas e engessadas, não necessitam de treinos intensivos previamente e não preconizam o rendimento (MARINHO, 2008, 2013). Para sua vivência, os praticantes podem se beneficiar de distintos meios, sejam eles: terra; água; ar; gelo e neve, valendo-se dos diferentes fenômenos naturais, tais como: gravidade; vento; e ondas (BETRÁN; BETRÁN, 2016). A realização das modalidades requer o uso de equipamentos específicos para a segurança, os quais vêm sendo, cada vez, mais aprimorados e sua aquisição tem sido facilitada devido à evolução tecnológica. Assim, embora seja eminente a presença de riscos e perigos, estes são calculados e tomadas diversas medidas para serem evitados (MARINHO, 2008).

As atividades de aventura na natureza podem se desenvolver sob perspectivas educativas, turísticas, físicas e recreativas, dependendo da maneira que forem planejadas, experimentadas ou conduzidas (FIGUEIREDO, 2012). Os próprios participantes, seus acompanhantes, os profissionais que conduzem, o ambiente e as circunstâncias podem influenciar na experiência em si, contribuindo para ressonâncias subjetivas, sensibilização ambiental, internalização de valores, despertar de sensações e emoções, entre outros (BRUHNS, 2003; FIGUEIREDO, 2012; MARINHO, 2013; SCHWARTZ, 2006).

Atualmente, vivencia-se alguns dilemas da cultura infantil, como a institucionalização, muitas vezes excessiva, que causa, até mesmo, o afastamento das crianças de suas famílias (MAYALL, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2003), as mudanças nas estruturas familiares, como o aumento dos divórcios e a maternidade precoce (MAYALL, 2010; SARMENTO, 2003), a redução do número de filhos e, conseqüentemente, a diminuição ou a não convivência das crianças com irmãos (MAYALL, 2010). Nesse cenário, as transformações sociais tornam-se cada dia mais complexas. A sensação de falta de tempo e a sua aceleração são características peculiares e ascendentes na contemporaneidade (ROSA; SILVA, 2017), impactando diretamente nas relações familiares. Conforme ocorrem estas alterações, a infância, conseqüentemente, é envolvida em diferentes mudanças estruturais (QVORTRUP, 2010). Devido à intensidade em que as modificações cotidianas evoluem, nem

---

<sup>1</sup> Compreende-se por conduta pró-ambiental a junção de ações direcionadas, intencionais e efetivas, sejam elas sociais ou individuais, as quais promovam a proteção do ambiente natural (CORRAL-VERDUGO, 2000).

sempre os estudos conseguem acompanhar e adentrar nos fenômenos sociais, pois os ritmos de vida das pessoas se diferem (ROSA; SILVA, 2017).

Tais dilemas instigam a importância de reflexões sobre as vivências das crianças com sua família, nos tempos destinados ao lazer, em esferas que possam estreitar os laços familiares, a exemplo das atividades de aventura na natureza, de modo a compreender os sentidos que estas atividades podem trazer em uma perspectiva intergeracional na sociedade contemporânea. Todavia, ao se considerar a participação em atividades de aventura na natureza, no contexto brasileiro, há investigações com os mais diversos públicos, tais como adolescentes (KUNREUTHER, 2011), adultos (CARDOSO; SILVA; FELIPE, 2006; LAVOURA; SCHWARTZ; MACHADO, 2008), idosos (CHAO *et al.*, 2015; DIAS, 2006; VISCARDI *et al.*, 2018), universitários (CARDOSO; MARINHO; PIMENTEL, 2013; MARINHO *et al.*, 2017; SILVA; CHAO, 2011) e pessoas com deficiência (CANTORANI, 2013; MORAES, 2017; MUNSTER, 2004). Entretanto, ao se referir às crianças, estes estudos se voltam, especialmente, ao contexto escolar e não à perspectiva do lazer (MARTINS; ANSELMO, 2015; MOURA; HENRIQUES, 2017; PIMENTEL *et al.*, 2017).

De uma maneira geral, os estudos supracitados, referentes às atividades de aventura na natureza, apontam diferentes ressonâncias positivas, como cooperação, superação de limites, disciplina, reflexão de valores, respeito e conexão entre o ser humano e a natureza, prazer, bem-estar, melhora na qualidade de vida, liberdade, conhecimento do corpo, companheirismo, dentre outros. Concomitantemente, são acentuados elementos decorrentes da experimentação das atividades de aventura na natureza que soam como negativos, tais como o medo, a ansiedade, a insegurança e a tensão, além do despertar para a consciência e a reflexão sobre aspectos que, inclusive, as próprias pessoas que praticam atividades de aventura na natureza podem ocasionar, como a depredação dos elementos naturais, o lixo deixado nos locais e o excesso de pessoas nos atrativos turísticos.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível questionar se estes aspectos, sejam eles positivos ou negativos, também são perceptíveis pelas crianças. Ao se referir aos aspectos positivos, distintos podem ser os benefícios durante a infância se eles forem contemplados, podendo, inclusive, reverberar para o cotidiano e para a vida adulta. Por sua vez, os aspectos negativos podem exercer diferentes significados, dependendo da maneira como forem conduzidos pelos pais e/ou pelas mães ou percebidos pelas crianças envolvidas. Sendo assim, compreender a cultura infantil atrelada às atividades de aventura na natureza, no âmbito do lazer, torna-se uma inquietação.

Ressalta-se que essa pesquisa não se concentra nas questões relativas às etapas de desenvolvimento e evolução física nas atividades de aventura na natureza, mas sobre as relações das crianças com o entorno durante as vivências destas atividades, sobretudo, em relação aos seus familiares e à realidade vivida acerca do fenômeno. Nesta perspectiva, os questionamentos centrais são: O que influencia as crianças a se inserirem e a manterem a participação nas atividades de aventura na natureza? O que os pais e/ou as mães priorizam durante as vivências das crianças nas atividades de aventura na natureza? Quais os desdobramentos do processo ensino e aprendizagem de pai e/ou mãe para filho(a)? Quais as aprendizagens adquiridas por meio das atividades de aventura na natureza e como elas repercutem no cotidiano das crianças? Como as crianças interagem com os elementos da natureza?

Portanto, a ‘tese’ aqui defendida se sustenta na proposição de que as atividades de aventura na natureza, mais do que oportunizar o prazer e o divertimento durante o lazer familiar, constituem-se em uma possibilidade de educar culturalmente as crianças, por meio da influência da família no processo de inserção e de permanência nestas atividades. Espera-se que os resultados possam instigar novas reflexões referentes à participação de crianças neste segmento, suscitando contribuições na perspectiva das atividades de aventura na natureza como aliada à educação na infância e em uma dimensão a longo prazo, ou seja, à educação para e pela aventura.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o envolvimento de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza em Florianópolis (SC).

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar o processo de inserção e de permanência de crianças nas atividades de aventura na natureza.

Identificar as percepções das crianças sobre as atividades de aventura na natureza.

Interpretar as relações estabelecidas entre as crianças e os pais e/ou mães nas atividades de aventura na natureza.

Reconhecer as relações que as crianças estabelecem com o ambiente natural por intermédio das atividades de aventura na natureza.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

#### 1.3.1 Pessoal

No que se refere à justificativa pessoal para este estudo, acredito que minha relação com as atividades de aventura na natureza está na essência do meu ser, despertada, desde criança, pelo vínculo intenso com a natureza como um todo, ao ter crescido no sítio e lá ter vivido até os 17 anos. Logo que entrei no curso de Educação Física, identifiquei-me pela área de recreação e lazer e, ainda no segundo ano, encantei-me pelo ramo da aventura. Durante este período, tive contato não apenas profissionalmente, mas também em nível pessoal, podendo vivenciar distintas modalidades e conhecer vários lugares para a prática. Trabalhei com crianças, adolescentes e adultos, tanto no segmento *indoor* (em academia de escalada<sup>2</sup> e também em eventos em *shopping* e festas infantis, com modalidades como arvorismo e tirolesa), quanto *outdoor* (em atividades realizadas na natureza, como treinamento empresarial e saídas de campo com escolares para trabalhar a educação ambiental).

Intensificado o gosto por esta área, iniciei meus estudos sobre ela, dedicando-me, durante o Trabalho de Conclusão de Curso, a investigar as atividades de aventura no âmbito escolar, sendo esta, em 2009, uma temática em tímida inserção nos currículos brasileiros. Ao decidir seguir carreira acadêmica e entrar no curso de mestrado, a certeza pelo tema atividades de aventura na natureza somente aumentava, somada à sua relação com a Educação Ambiental. Foi nesta época que tive contato com os primeiros congressos da área e, inclusive, a oportunidade de organizar uma edição do Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura/Congresso Internacional de Atividades de Aventura, o qual foi sediado em Rio Claro (SP).

Pude, ainda, conhecer e visitar várias vezes a cidade de Brotas (SP), considerada a ‘capital da aventura’, de modo a entender a dinâmica de um local tão excêntrico neste segmento. Neste mesmo período, ministrei as primeiras palestras, publiquei artigos, escrevi capítulos de livro e coorganizei uma coletânea sobre esta temática. Com o passar dos anos, senti a necessidade de conhecer as diferentes vertentes das atividades de aventura: o âmbito

---

<sup>2</sup> A caracterização das distintas modalidades de atividades de aventura citadas ao longo da tese pode ser visualizada no Glossário (página 164).

rural e o urbano; os diversos públicos; o aspecto de lazer e de rendimento; a atuação e a formação profissional; entre outros elementos.

Quando iniciei o curso de doutorado, diversas foram as temáticas que surgiram no desejo de serem estudadas, até o dia que acompanhei a segunda edição do ‘Festival de *highline* Gravitation’, em Florianópolis (SC), em 2016. Nesta ocasião, conheci uma menina de oito anos que praticava tal modalidade, aguçando minha curiosidade e provocando várias indagações, como: esta criança está realizando atividade de aventura na natureza por vontade própria ou porque os pais influenciam? Qual seria sua percepção dos riscos? Qual seria sua percepção dos limites? Como ela lida com o medo e com os demais sentimentos que afloram durante a prática? Quais valores essa vivência traz a ela? Como isso reverbera em sua vida?

Foi então, durante uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, ministrada pela minha orientadora Alcyane Marinho e pela convidada da Universidade de São Paulo (USP), Soraia Chung Saura, que decidi por esta temática, de modo a estudar e a investigar o universo da prática de atividades de aventura na natureza por crianças no contexto do lazer, contemplando, portanto, um público que, até então, eu não havia estudado diretamente e pelo qual tenho grande apreço. Entretanto, a fim de conhecer melhor a relação das atividades de aventura na natureza com as crianças, este estudo não se restringirá à modalidade de *highline*, mas a diferentes modalidades praticadas na natureza, a saber: escalada; surfe; e *sandboard*, sendo este critério de seleção explicado posteriormente nos procedimentos metodológicos.

### **1.3.2 Acadêmica**

No que condiz à justificativa acadêmica, Pronovost (2011) ressalta que temáticas como as questões familiares, as relações com o trabalho e as restrições de tempo vêm ganhando mais atenção nos estudos do lazer. Ademais, assuntos relacionados aos aspectos sociais e econômicos, tais como desemprego, jovens e aposentados também têm apresentado ascensão nos interesses de investigação científica, assim como o esporte, a vida cotidiana, o turismo, entre outros. Nesse sentido, reforça-se o interesse, à luz da área de conhecimento da Educação Física, em uma perspectiva interdisciplinar, contribuir com esta pesquisa no lazer ao tratar das relações familiares, dos aspectos intergeracionais e das crianças durante a prática

das atividades de aventura na natureza, sendo estas relações, até então, não focalizadas no contexto científico nacional<sup>3</sup>.

No cenário brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>4</sup> representaram uma forma de incentivar a inserção das atividades de aventura no contexto escolar, com a presença do tema transversal ‘meio ambiente’, o qual possui relações diretas com as atividades de aventura, as quais, por sua vez, sobressaíram como uma das estratégias para discutir e trabalhar o referido tema transversal, especialmente na área da Educação Física (ARMBRUST; LAURO, 2010; CARDOSO; SILVA, FELIPE, 2006; FIGUEIREDO, 2009; FRANCO, 2008; SOARES; PAIXÃO, 2010). Com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup> e a inserção da temática ‘Práticas corporais de aventura’, reafirmou-se a importância do desenvolvimento dessas experiências na escola, com as crianças e os adolescentes. Assim, diferentes autores continuam a investigar tal fenômeno (INÁCIO *et al.*, 2016; MOURA; HENRIQUES, 2017; SEVERINO; PEREIRA; SANTOS, 2016), conquanto se corrobore com bons olhos a valorização da pesquisa acadêmica neste contexto e com o impulsionar de novos estudos, é notória a necessidade de extrapolar os ‘muros da escola’ e visualizar como se desencadeia a prática das crianças *in loco* e suas repercussões.

No âmbito internacional, é comum as atividades de aventura na natureza serem exploradas por crianças e adolescentes, em uma perspectiva educacional, comumente chamadas por *outdoor education*, *outdoor learning*, *outdoor adventure education* e

---

<sup>3</sup> Afirmação embasada em pesquisa realizada nas seguintes bases de dados: SciELO, Portal de Periódicos CAPES/MEC, MEDLINE, NUTESES e PubMed. Também foram consultados os anais das dez edições (2006-2018) do Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura/Congresso Internacional de Atividades de Aventura, sendo este o mais representativo da área de atividades de aventura no contexto nacional. Ainda, foi consultada a Biblioteca virtual da aventura, o qual se constituiu em um espaço onde se concentram teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e artigos relacionados à área de atividades de aventura organizado pelo pesquisador Luciano Bernardes. Para a realização das pesquisas, foram utilizados os seguintes termos de busca: aventura, criança, infância. Optou-se por restringir ao termo aventura por este abarcar as diferentes terminologias comumente utilizadas no contexto brasileiro, como: esportes de aventura, atividades de aventura, atividades físicas de aventura na natureza, práticas corporais de aventura.

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, compreendiam as diretrizes para a educação no Ensino Fundamental no Brasil, com o objetivo de orientar os professores e garantir uma melhora na qualidade da educação no país, sem desconsiderar as características locais e regionais. Foram estabelecidos cinco temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, os quais foram considerados de abrangência nacional e que poderiam ser trabalhados de forma integrada entre as distintas áreas de conhecimento (BRASIL, 1997).

<sup>5</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refere-se a um documento que começou a ser elaborado em 2015 e a versão final foi homologada oficialmente em dezembro de 2017. É um conjunto de orientações que norteará os currículos de todas as escolas de Educação Básica brasileiras, sejam públicas ou privadas, no intuito de estabelecer os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da formação escolar (BRASIL, 2018a, 2018b).

*experiential learning*<sup>6</sup>. Países como Nova Zelândia, Austrália, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, França, Finlândia e República da China a utilizam como proposta complementar ao ensino escolar, realizando atividades pontuais ou expedições de vários dias com os alunos (ATTALI; SAINT-MARTIN, 2017; BELL *et al.*, 2014; CHUNG, 2017; COSGRIFF *et al.*, 2012; HATTIE *et al.*, 1997; MACKENZIE; SON; EITEL, 2018; PALMBERG; KURU, 2010; PETE; PETE, 2002). Nestas ocasiões, são vivenciadas modalidades como esqui, corrida de orientação, montanhismo, trilha, canoagem, entre outras.

Por representar uma proposta solidificada e que acontece há tempos nestes países, há diversos estudos (DAVIS; REA; WAITE, 2006; PASSARELLI; HALL; ANDERSON, 2010; SIBTHORP *et al.*, 2018) que descrevem as experiências e comprovam a eficácia destas vivências em uma perspectiva educacional, assim como as dificuldades enfrentadas, até então, mas modificações de estratégias pedagógicas e dos avanços metodológicos.

Pretende-se, a partir dos resultados deste estudo, fortalecer o campo de pesquisa das atividades de aventura na natureza, em um âmbito local, porém, com projeção nacional (ainda que seja necessário respeitar as particularidades da cultura brasileira nas diferentes regiões), sendo esta uma área contemporânea ao se comparar com os avanços de disseminação e de estudos nos países estrangeiros. Ao considerar os estudos brasileiros que tratam da participação das crianças nas atividades de aventura na natureza (FIGUEIREDO, 2009; FRANCO, 2008; INÁCIO *et al.*, 2016; MARTINS; ANSELMO, 2015; PIMENTEL *et al.*, 2017), nota-se que esses se concentram, prioritariamente, no contexto escolar, demonstrando a importância desta investigação para a melhor compreensão deste fenômeno no contexto do lazer.

Complementarmente, torna-se relevante o melhor entendimento das influências e das relações que são estabelecidas entre os pais e/ou mães e os seus filhos, no que concerne ao ensino e a vivência das modalidades de atividades de aventura na natureza, sendo este também um diferencial inovador deste estudo. Igualmente, torna-se premente analisar os desdobramentos do comportamento ambiental destas crianças, tanto durante a prática, quanto após esta, uma vez que há a intensificação do contato com a natureza.

---

<sup>6</sup> *Outdoor education*: educação ao ar livre; *outdoor learning*: aprendizagem ao ar livre; *outdoor adventure education*: educação de aventura ao ar livre; *experiential learning*: aprendizagem experiencial (tradução nossa).

### 1.3.3 Social

Espera-se, em um plano social, incentivar novos olhares, ao considerar as atividades de aventura na natureza como uma rica oportunidade de lazer, em contraponto às vivências que a maioria das crianças hoje está imersa: a mídia e a tecnologia em geral, como a televisão e os jogos eletrônicos; cultura essa que tem se expandindo, inclusive, para o lazer familiar (POMFRET; VARLEY, 2019). As contribuições das tecnologias de comunicação e informação para o contato com a cultura em suas mais diversas manifestações não podem ser negadas (PRONOVOST, 2011). Contudo, é reconhecida a importância do contato das crianças com o ambiente natural e as perspectivas de aprendizado ao ar livre (ADAMS; SAV AHL, 2017; ADAMS, 2016; CORNELL, 1997, 2008; DAVIS; REA; WAITE, 2006; MACQUARRIE; NUGENT; WARDEN, 2013; POMFRET; VARLEY, 2019), sendo, portanto, as atividades de aventura na natureza um meio favorável para esta relação de desenvolvimento amplo.

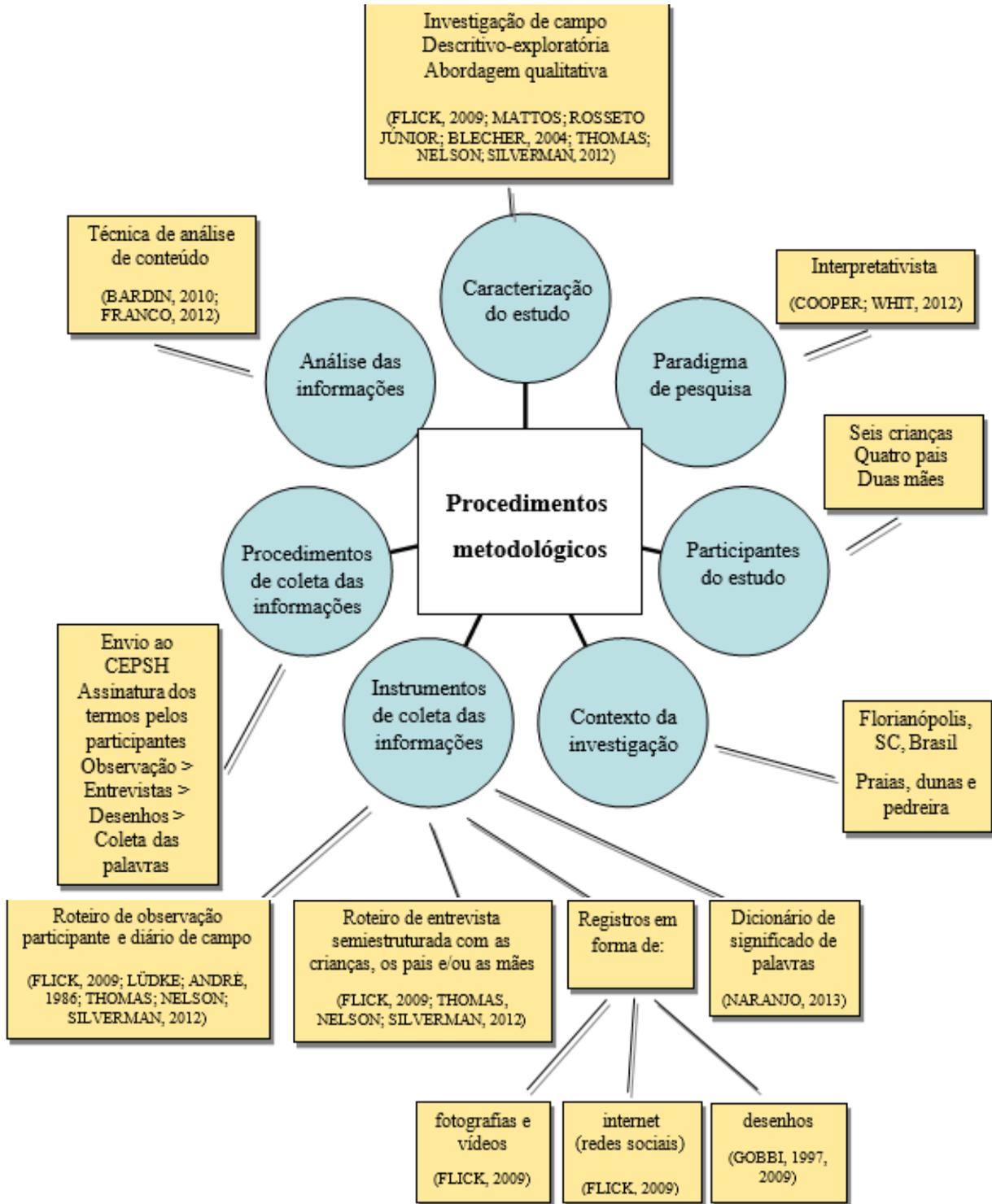
Embora os diferentes públicos possam ter contato com as atividades de aventura na natureza, o olhar sobre a participação de crianças ainda representa espanto e receio. Contribuir para a difusão dessas atividades, buscando desconstruir alguns tabus que existem sobre certos fatores a elas associados, tais como o ambiente impróprio para crianças e a visão de atividades arriscadas, podem ser desdobramentos sociais deste estudo, no desejo que os pais, as mães e/ou responsáveis tenham contato com os resultados e possam refletir sobre os benefícios que esta prática pode reverberar às crianças.

Outro elemento que pode se fazer presente é a valorização da relação intergeracional, sendo esta uma possibilidade propícia para estreitar os laços familiares com os filhos durante o tempo livre e, ainda, como um meio para a educação sob diferentes facetas. Espera-se, assim, inspirar outras famílias a vivenciarem o lazer desta forma.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Com o intuito de aproximar o leitor ao fenômeno a ser investigado, optou-se em apresentar, inicialmente, os procedimentos metodológicos para, em seguida, trazer a fundamentação teórica e, após esta, os resultados e discussões. Acredita-se que, desta forma, seja possível compreender os caminhos a serem percorridos e, à luz das contribuições científicas, possa melhor vislumbrar o objeto de estudo. Nesta perspectiva, a figura 1 apresenta a organização dos procedimentos metodológicos adotados:

Figura 1 - Organização dos procedimentos metodológicos.



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

## 2.1 PARADIGMA DE PESQUISA

Um paradigma consiste em um conjunto de conceitos e princípios, os quais guiam os pensamentos e as crenças do pesquisador, bem como as suposições acerca de determinadas situações. Ao se focalizar os paradigmas qualitativos e quantitativos, estes se diferem, essencialmente, devido a dois princípios: pela Ontologia, relacionada à visão de mundo e aos saberes que o pesquisador tem da natureza de determinada realidade; e pela Epistemologia, a qual versa sobre como o pesquisador conhece o mundo e sabe de uma dada realidade, o que ele sabe sobre esta realidade e como ela é representada (COOPER; WHIT, 2012).

No que se refere à pesquisa qualitativa, ela se ampara, comumente, nas abordagens interpretativista e crítica (COOPER; WHIT, 2012). Diante das características do presente estudo e das perspectivas ontológicas e epistemológicas da pesquisadora, esta tese é guiada à luz do paradigma qualitativo interpretativista.

O paradigma interpretativista se sustenta em elementos como os sentimentos e as emoções, favorecendo a interpretação de experiências individuais e sociais, as quais tornam-se complexas para serem analisadas estatisticamente em programas computacionais, defendendo que a generalização de comportamentos humanos não é pertinente. Para tanto, busca compreender os objetos de pesquisa explorando formas alternativas de representação (COOPER; WHIT, 2012).

Salienta-se que esta pesquisa buscou a triangulação de distintos instrumentos (os quais serão apresentados mais adiante) para analisar e representar um fenômeno social em específico: o envolvimento de crianças em atividades de aventura na natureza e as relações familiares. Para tal, com base nos aspectos subjetivos e interpretativistas, procedeu-se à compreensão do objeto de estudo.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A tese ora apresentada traça sua caminhada por meio de uma investigação de campo, do tipo descritivo-exploratória, com abordagem qualitativa das informações. Ao se referirem à pesquisa descritiva, Thomas, Nelson e Silverman (2012, p. 39) apontam que esta tem por propósito “descrever o *status* do foco do estudo”, utilizando-se, para tal, comumente o questionário, a entrevista, o *survey* normativo, a observação, entre outras técnicas. De modo integrado, a pesquisa exploratória apresenta-se como elemento fundamental para imergir no

fenômeno investigado e compreender a fundo o objeto de estudo (MATTOS; ROSSETO JÚNIOR; BLECHER, 2004).

A abordagem qualitativa trata-se de um método sistemático e interpretativo, na qual, usualmente, criam-se perguntas gerais para conduzir o estudo; ela evolui conforme as informações são apresentadas, desenvolvendo, assim, as hipóteses e as teorias de maneira indutiva. A essência dos fenômenos é o elemento-chave (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Ainda, conforme expõe Flick (2009), os campos de estudo se referem às práticas e às interações de indivíduos em seus contextos cotidianos, analisados em sua totalidade, com o intuito de descobrir novas teorias em detrimento de testar pesquisas concebidas e comprovadas. O pesquisador, de acordo com Flick (2009) e Thomas, Nelson e Silverman (2012), atua intensamente e representa o ator primordial na coleta e na análise das informações, o que exige sensibilidade e percepção apurada para tal. A comunicação deste com seu interlocutor é vista de maneira positiva, no sentido de construir conhecimento. Igualmente, a subjetividade do pesquisador e dos participantes da pesquisa são valorizadas (FLICK, 2009; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Destaca-se que este estudo foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob parecer número 2.899.026, de 17 de setembro de 2018.

### 2.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram deste estudo crianças praticantes de atividades de aventura na natureza, no âmbito do lazer, residentes em Florianópolis (SC), bem como os pais e/ou as mães destas respectivas crianças, os quais ensinam as modalidades a elas. A fim de caracterizar a faixa etária dos participantes, foi considerado, no momento de seleção destes, que as crianças tivessem a idade de até 12 anos incompletos, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

As intencionalidades para a seleção das crianças se referiram, pontualmente a: 1) que a criança praticasse alguma modalidade de atividades de aventura na natureza; 2) o ensino desta modalidade deveria ser realizado pelo pai e/ou mãe e/ou responsável; 3) a criança tivesse idade de até 12 anos incompletos; 4) que a pesquisadora tivesse acessibilidade ao local onde a criança praticava; 5) que tivesse autorização prévia do pai e/ou mãe e/ou responsável para o acesso e acompanhamento da pesquisadora.

Quanto ao critério de inclusão dos pais e/ou das mães e/ou responsáveis, considerou-se que: 1) estes ensinassem a modalidade de atividade de aventura na natureza ao(à) seu(u) filho, filha e/ou dependente; 2) acompanhassem constantemente seu filho, sua filha e/ou dependente durante as vivências de atividades de aventura na natureza, ou seja, ainda que contassem com auxílio esporádico de outras pessoas; 3) estivessem presentes durante estas experimentações.

Para selecionar as crianças participantes, primeiramente, foi solicitada a indicação para amigos ou pessoas próximas à pesquisadora. Igualmente, foi perguntado amplamente em diferentes ambientes formais e não-formais, como Universidades, academia de escalada, praias e eventos esportivos. Também foi efetivado o contato com associações de atividades de aventura, como a Associação Catarinense de Escaladores e a Federação Catarinense de Surfe. Em seguida, de posse dos contatos adquiridos, foi realizado o contato com os pais pessoalmente, por *e-mail*, ou por meio de redes sociais (*WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*), convidando-os a participarem do estudo, juntamente às crianças.

Dadas essas considerações, participaram seis crianças, (três meninas e três meninos), as quais praticam, frequentemente, escalada, surfe e *sandboard* (entre outras modalidades de maneira esporádica). Além disso, participaram seis indivíduos adultos, sendo quatro pais e duas mães, os quais ensinam a modalidade às crianças e estão constantemente as acompanhando durante as vivências de atividades de aventura na natureza.

Destas crianças, quatro são filhos únicos e vivenciam a modalidade exclusivamente junto ao pai ou à mãe, os outros dois são gêmeos e tanto o pai quanto a mãe acompanham os filhos durante o surfe. Vale ressaltar que todas as crianças são acompanhadas pelo pai, pela mãe ou por ambos durante a prática das atividades, não existindo nenhuma criança que estivesse sob tutela de um responsável que não fosse diretamente o pai ou a mãe. Sendo assim, não foi preciso utilizar o termo responsáveis ao longo do estudo, o qual seria zelado, caso se fizesse necessário.

Nos quadros 1 e 2 estão apresentadas as informações referentes aos participantes, utilizando-se nomes fictícios, a fim de preservar a identidade destes e seguir os preceitos éticos. Salienta-se que os nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios participantes, como uma forma de possibilitar o pertencimento dos mesmos e a identificação com a pesquisa ora realizada, tornando o envolvimento mais sensibilizador e humanizado. Ademais, destaca-se que os amigos e demais atores sociais citados durante as entrevistas ou observações também receberam nomes fictícios.

Quadro 1 - Caracterização das crianças participantes do estudo.

<b>Nome da criança*</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Modalidades de atividade de aventura na natureza que pratica</b>	<b>Modalidades de atividade de aventura na natureza praticadas de maneira esporádica</b>	<b>Demais atividades que praticou ou pratica atualmente</b>
Peter	5	surfe	<i>sandboard</i> , espeleoturismo, <i>bodyboard</i> , <i>tow-in</i>	<i>skate</i> , natação
Tony	5	surfe	<i>sandboard</i> , espeleoturismo, <i>bodyboard</i> , <i>tow-in</i>	<i>skate</i> , natação
Lucas	8	<i>sandboard</i>	mergulho, boia- <i>cross</i> , trilha, <i>stand-up paddle</i> , <i>bodyboard</i>	futebol, <i>jiu-jitsu</i> , capoeira
Manuela	9	escalada	trilha, rapel, <i>bodyboard</i> , <i>stand-up paddle</i> , <i>caiaque</i> , tirolesa	<i>skate</i> , patins, <i>slackline</i> , dança, natação, boxe, coral
Ana Luz	11	surfe	trilha, <i>rafting</i> , <i>caiaque</i> , <i>sandboard</i> , tirolesa, arvorismo, <i>stand up paddle</i> , mergulho, <i>cascading</i>	<i>skate</i> , patins, <i>slackline</i> , natação, balé, judô, <i>jiu-jitsu</i> , violão
Lisa	12	escalada	trilha, <i>rafting</i> , mergulho	roller, <i>slackline</i> , ginástica rítmica, ginástica artística, dança

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

\*os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 2 - Caracterização dos pais e das mães participantes do estudo.

<b>Nome do pai ou da mãe*</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Formação profissional</b>	<b>Atuação profissional</b>
Vandir	35	casado	superior incompleto - Tecnologia em aeronaves	vendedor externo
Helena	28	casada	ensino médio completo	consultora de vendas
Dalton	37	casado	superior incompleto – Jornalismo	atleta profissional de <i>sandboard</i> , comerciante e empresário (marca de pranchas de <i>sandboard</i> )
Pedro	42	união estável	superior completo - Educação Física	profissional de Educação Física e empresário (academia esportiva)
Silvia	39	solteira	superior completo - Educação Física	<i>personal training</i> e empresária (produto digital/treino licenciado)
Vitor	43	divorciado	superior completo e pós-graduação (mestrado) - Engenharia Sanitária	engenheiro sanitário

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

\*os nomes utilizados são fictícios.

Ao serem apresentados no texto, será adotada uma forma de melhor identificação e contextualização dos participantes ao leitor. Portanto, para as crianças, as citações serão referenciadas com o nome fictício do participante, seguida pela indicação da idade - exemplo: (PETER, 5) ou Peter (5). Para os pais e as mães, as citações serão referenciadas com o nome fictício do participante, seguida pela indicação de qual é seu(ua) filho(a) - exemplo: (Vandir, pai do Tony e do Peter) ou Vandir (pai do Tony e do Peter).

O número de participantes foi delimitado pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, pela quantidade de crianças residentes em Florianópolis (SC) que atendiam aos critérios estabelecidos para a seleção intencional, como exposto anteriormente. O segundo motivo se referiu à saturação de crianças que praticavam a modalidade surfe, uma vez que foram identificadas mais crianças praticantes e se enquadravam nos critérios de inclusão. Contudo, havia a pretensão em diversificar as modalidades praticadas, por se tratar de contextos distintos, e também no intuito de contemplar diversos ambientes, que não fosse apenas a água. O terceiro motivo se referiu ao fato de a pesquisadora ter que acompanhar isoladamente cada contexto, ou seja, cada criança em seu local de prática. Portanto, o número de participantes não poderia ser muito amplo, pois tornaria o período de coleta excessivamente longo ou, até mesmo, inviabilizaria um acompanhamento adequado de cada contexto, trazendo prejuízos à coleta e análise de informações.

Como critérios de exclusão das crianças, foram assim estabelecidos: 1) ter 12 anos de idade ou mais, no momento de seleção dos participantes; 2) residir em outra cidade, senão Florianópolis (SC); 3) frequentar alguma escola ou estabelecimento voltados ao ensino da modalidade de atividade de aventura na natureza praticada; 4) ter professor particular que não fosse o pai, a mãe ou o responsável. No que se refere ao critério de exclusão dos pais ou responsáveis, foi levado em consideração: 1) não ensinar a modalidade de atividade de aventura na natureza praticada por seu(sua) filho(a) ou dependente; 2) não acompanhar seu(sua) filho(a) ou dependente regularmente durante a prática de atividade de aventura na natureza.

Salienta-se que a participante Ana Luz fazia aula particular em uma escola de surfe, o que condiz com um dos critérios de exclusão. Entretanto, essas aulas eram realizadas esporadicamente e a mãe estava sempre presente, ora surfando, ora observando. Sendo assim, mãe e filha se mantiveram entre as participantes do estudo, uma vez que o ensino da modalidade havia sido realizado exclusivamente pelo pai e a mãe acompanhava. Atualmente, a mãe dá continuidade tanto ao acompanhamento (inclusive quando a filha está fazendo aula particular), quanto ao ensino.

Devido aos trâmites de aprovação do estudo no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos para iniciar a coleta de informações, ao iniciá-la, Lisa havia completado 12 anos, mas levando em consideração que no momento da seleção ela atendia a todos os critérios, esta se manteve como participante do estudo, juntamente ao seu pai. Assim, as idades das crianças participantes variaram de 5 anos a 12 anos de idade.

Ressalta-se, também, que houve contatos malsucedidos, especialmente pelo fato de a criança ter acima de 12 anos, o que não atendia a um dos critérios de inclusão. Ademais, outro entrave foi o fato de estar matriculada em uma escolinha/clubes que os professores/instrutores acompanhavam e ensinavam durante a maior parte do tempo (ou exclusivamente por estes), e não os pais, caso que ocorreu na primeira observação do estudo, envolvendo a modalidade de vela, o que resultou na exclusão da criança e de seu pai como participantes do estudo. Houve, ainda, uma preocupação a não se limitar às modalidades aquáticas, as quais são comuns em Florianópolis, especialmente o surfe.

Vale mencionar uma família que, à princípio, fazia parte do estudo, mas não foi possível acompanhar devido à incompatibilidade em agendar datas para a observação e aplicação dos instrumentos de coletas de informações. Trata-se de uma criança praticante de *paraglider*, a qual realiza a modalidade junto ao seu pai. Desejava-se que estes fossem participantes deste estudo, pois, assim, seriam englobados os três ambientes de prática: terra; água; e ar. Contudo, diante dessa inviabilidade, foram contemplados os ambientes terra e água, conforme as modalidades praticadas pelos demais participantes.

Durante o contato inicial, foi realizada uma breve apresentação da pesquisadora e de como obteve o contato, explicou-se o objetivo do estudo, os procedimentos de coleta de informações, os instrumentos que seriam utilizados, os preceitos éticos que seriam seguidos e a forma de divulgação dos resultados nos meios acadêmico-científicos. Os pais e as mães participantes do estudo foram convidados a assinarem, voluntariamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores de 18 anos (Apêndice E), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores ou Dependentes (Apêndice F), autorizando a participação de seu(ua) filho(a). As crianças, por sua vez, foram convidadas a assinarem, voluntariamente, o Termo de Assentimento (Apêndice G).

Considerando que estava prevista a realização de fotografias e vídeos no decorrer de toda a coleta de informações e que haveria a gravação da entrevista, nesta oportunidade foi solicitada a assinatura do Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações (Apêndices H e I), tanto para os pais e as mães, quanto para as crianças. Ressalta-se que todos os termos foram feitos em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para o participante.

## 2.4 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O contexto geral da investigação se refere à cidade de Florianópolis, localizada no Estado de Santa Catarina, Brasil. Esta se configura como uma cidade litorânea, contendo um território dividido entre ilha e continente, com um crescente potencial para as atividades de aventura na natureza, de maneira organizada e estruturada por empresas esportivas, operadoras de turismo e profissionais especializados. Florianópolis possui dezenas de praias, lagoas, dunas, montanhas, trilhas, cachoeiras, dentre outros atrativos naturais, havendo o favorecimento para a prática das mais diversas modalidades do segmento da aventura (KOCK, 2007; SANTA CATARINA TURISMO - SANTUR, 2018).

Nesse sentido, os locais de prática onde as crianças investigadas frequentam se diferem e apresentam características específicas. Estes são, geralmente: Pedreira de Itaguaçu (Abraão), Praia da Barra da Lagoa, Praia do Campeche, Praia da Joaquina, Praia do Santinho e Dunas da Joaquina. No quadro 3 são apresentados os diferenciais de cada um destes locais para a prática das respectivas modalidades.

Quadro 3 - Características dos locais onde são praticadas as atividades de aventura na natureza pelas crianças – “continua”.

<b>Modalidade</b>	<b>Local</b>	<b>Características*</b>
Escalada	Pedreira de Itaguaçu (Abraão)	É um local de fácil acesso, localizado na região continental de Florianópolis. Possui mais de 31 vias de escalada, com no máximo 25 m de extensão; praticamente todas são protegidas com chapeletas e possuem parada dupla no final. Em 2004, foi estruturado um parque municipal, denominado Parque Aventuras Maria Inês Tournier Rodrigues. Contudo, por motivos de administração municipal, foi fechado ao público com apenas dois anos de uso. Atualmente, este espaço é sede do quartel da Polícia Militar Ambiental de Santa Catarina. O acesso ao local e à escalada são regulamentados por um convênio entre a Associação Catarinense de Escalada e Montanhismo (ACEM) e a Polícia Militar Ambiental, exigindo que a pessoa tenha a carteira de associado da ACEM ou uma autorização prévia. Quem não se enquadra nestes critérios, pode escalar no local desde que esteja acompanhado de um sócio da ACEM e apresente um documento de identidade ou equivalente.

Quadro 3 - Características dos locais onde são praticadas as atividades de aventura na natureza pelas crianças – “conclusão”.

Surfe	Praia da Barra da Lagoa	Nos dias que o mar está em condições normais (arrebentações fáceis e ondas pequenas) é pertinente para iniciantes de todas as idades, contudo, dependendo das condições (arrebentações mais complexas e ondas grandes), também é favorável a surfistas experientes. Geralmente, as ondas variam de 0,5 m a 1 m de altura. É sede de escolinhas de surfe para iniciantes devido às boas condições para a aprendizagem.
	Praia do Campeche	Por ser uma praia muito extensa, oferece vários pontos para a prática do surfe e constantemente é apropriada para esta modalidade. Apresenta ondas de 0,5 m a 2 m de altura, em média. É localizada no Sul da Ilha e, em geral, as pessoas que surfam nesta praia são do próprio bairro. Possui fácil acesso e conta com boa infraestrutura (estacionamento, restaurante e ducha).
	Praia da Joaquina	Reconhecida internacionalmente devido aos diversos campeonatos de surfe que sedia, atrai muitos turistas e moradores locais para vivenciar tal modalidade. Existem diferentes pontos de surfe, com ondas que favorecem tanto a prática de iniciantes quanto de pessoas experientes e raramente o mar não está em condições adequadas. Suas ondas variam, normalmente, entre 0,5 e 2,5 m de altura. Possui ótima infraestrutura, inclusive com pousadas e escolas de surfe.
	Praia do Santinho	Localizada no Norte da Ilha e distante do Centro, embora também atraia turistas, é mais frequentada por surfistas locais. Possui ondas favoráveis à prática do surfe, variando, geralmente, entre 0,5m e 2m de altura. Possui 3km de extensão e pontos bem definidos para a prática desta modalidade.
<i>Sandboard</i>	Dunas da Joaquina	É o local mais conhecido na cidade para a prática desta modalidade. Possui grande área de formação de dunas, com diferentes alturas, o que garante que tanto pessoas iniciantes, quanto experientes, possam explorar o lugar. Lá está localizada a maior duna do Estado, a Waimea, com 60 m de altura. É uma área de preservação ambiental, categorizada como Unidade de conservação, sob decreto municipal 231/88, fazendo parte do Parque Municipal das Dunas da Lagoa da Conceição.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

\*Informações embasadas em: Associação Catarinense de Escalada e Montanhismo - ACEM (2018); Climbing Floripa (2019); Fundação Municipal do Meio Ambiente - FLORAM (2019); Kock (2007).

Vale destacar que existem diferentes fatores para a escolha dos locais, por parte dos pais e das mães, para a prática das modalidades de atividades de aventura na natureza, como por exemplo: ondas menores para favorecer a vivência e a evolução da técnica; proximidade da residência; condições climáticas, como o vento adequado. Salienta-se que a vivência da modalidade pela criança não se restringe sempre ao mesmo local, diversificando-se, conforme a decisão do seu pai ou de sua mãe. Portanto, para a realização da pesquisa, as crianças foram acompanhadas individualmente no contexto da modalidade em si.

## 2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Na pesquisa qualitativa, uma das formas de assegurar a qualidade e a confiabilidade dos métodos adotados é a triangulação, de modo a ampliar e complementar o conhecimento, ultrapassando a utilização de métodos individuais (FLICK, 2009). Com base nessas premissas, foi utilizada a combinação de distintos instrumentos para a obtenção e o cruzamento das informações, assim como para a compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado, conforme expostos a seguir.

### **2.5.1 Roteiro de observação sistemática, roteiro de observação participante e diário de campo**

A observação é um meio de aproximar o pesquisador do fenômeno investigado, bem como da perspectiva dos participantes, permitindo verificar mais a fundo a ocorrência do referido fenômeno e favorecendo a descoberta de novos aspectos de um problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Contudo, uma desvantagem neste método é a alteração no ambiente ou no comportamento dos indivíduos observados. O pesquisador aqui é visto como um intruso. Portanto, é necessário que ele promova a adaptação dos participantes com sua presença, bem como do seu material de anotação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Outras desvantagens destacadas por Lüdke e André (1986) é o fato de a observação se basear especialmente na interpretação pessoal do investigador e o envolvimento exagerado deste pode gerar uma visão distorcida do fenômeno.

Tratando-se da observação sistemática, esta tem como recurso um esquema de observação, em partes, padronizado (FLICK, 2009). Sendo assim, foi utilizado um roteiro para conduzir os elementos centrais que deveriam ser observados durante as situações (Apêndice A), não no intuito em ser conduzida de modo engessado, mas que melhor orientasse a pesquisadora.

A observação participante, por sua vez, é o método de observação mais comum na pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). Neste tipo de investigação, o pesquisador adota uma postura de membro no contexto investigado, ao adentrar profundamente no campo e, gradativamente, concentrar seu olhar nos aspectos essenciais dos elementos da pesquisa. Entretanto, de acordo com este autor, é necessário estabelecer um equilíbrio entre a imersão neste campo e a condição de estranho para que, de fato, consiga perceber o que é cotidiano e peculiar naquele contexto.

Uma característica deste método é a necessidade de longa dedicação de tempo (FLICK, 2009; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). No presente estudo este fato foi ainda mais acentuado, por se tratar de diferentes contextos acompanhados (conforme apresentado no item 2.4). Portanto, foram dedicados dez meses para esta etapa da pesquisa, a qual foi realizada entre setembro de 2018 e junho de 2019.

Durante as observações, foram levados em consideração: os comportamentos e as expressões da criança, os quais denotassem os motivos de permanência para a prática de atividades de aventura na natureza; as emoções externalizadas; as interações da criança com os demais envolvidos, seja o pai e/ou a mãe, outras crianças, ou demais atores sociais (porém, ressalta-se que o foco principal se concentrou na criança juntamente ao seu pai e/ou à sua mãe); os sentidos e significados que eram designados à prática, como era conduzida a vivência; e os comportamentos da criança em relação ao ambiente natural, se denotavam indiferença, afinidade ou agiam de maneira depredatória.

O diário de campo foi utilizado como recurso para registro *in loco* dos acontecimentos observados, sendo este o procedimento mais comum, como salientam Thomas, Nelson e Silverman (2012). As recomendações de Lüdke e André (1986) guiaram as anotações, as quais preconizam a importância de os registros conterem uma parte descritiva (registro detalhado das situações), juntamente a uma parte reflexiva (estratégias, relacionamentos, conflitos, mudanças na perspectiva do observador).

### **2.5.2 Roteiro de entrevista semiestruturada com os pais e/ou as mães**

A entrevista, conforme Thomas, Nelson e Silverman (2012), normalmente, trabalha com um número reduzido de participantes, em detrimento de um questionário. As perguntas possuem certa flexibilidade, podendo ser reformuladas para melhor entendimento ou complementadas pelas seguintes. A importância da entrevista, ao ser aplicada pessoalmente, se destaca pela produção de dados mais válidos, uma vez que permite o contato pessoal do

pesquisador com o entrevistado e favorece que este compreenda corretamente as questões (THOMAS, NELSON; SILVERMAN, 2012).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, o roteiro de entrevista semiestruturada aplicado com os pais e/ou as mães (Apêndice B) foi composto, inicialmente, pela caracterização dos participantes. Na sequência, os seguintes temas geradores nortearam o instrumento: processo de inserção e de permanência da criança; relações estabelecidas entre os pais e/ou as mães e os seus filhos durante a prática; sentidos atribuídos à prática; percepção dos pais e/ou das mães sobre a relação da criança com o ambiente natural.

Os locais, os dias e os horários foram agendados previamente com cada um dos participantes, de modo que fosse realizada individualmente, pela pesquisadora principal deste estudo. Para registrar as entrevistas foi utilizado um gravador de áudio, sendo solicitada a autorização prévia dos participantes. Thomas, Nelson e Silverman (2012) ressaltam que o gravador digital é o meio mais adotado para o registro de entrevistas, pois tem a vantagem de preservar os dados verbais para a análise. Posteriormente, para efetivar o processo de verificação e a validação do conteúdo das entrevistas, após transcritas, estas foram apresentadas aos participantes para que pudessem realizar modificações, se assim desejassem, ou mesmo corrigir alguma informação, sendo este processo recomendado por Flick (2009) e Thomas, Nelson e Silverman (2012).

### **2.5.3 Roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças**

Conforme salientam Thomas, Nelson e Silverman (2012), o vocabulário das perguntas deve ser coerente à idade e ao grau de escolaridade dos entrevistados, detalhes que foram prezados neste estudo. Ainda, de acordo com estes autores, o pesquisador deve manter uma boa comunicação e zelar para que o participante se sinta à vontade. Recursos visuais, como cartões com palavras e anotações (ou, até mesmo, desenhos), podem ser adotados para tornar o entendimento das questões mais fáceis.

Para esta etapa, o roteiro de entrevista semiestruturada aplicado com as crianças (Apêndice C) foi composto pela caracterização dos participantes e pelos seguintes temas geradores: processo de inserção e de permanência; relações estabelecidas entre os pais e/ou as mães e seus(uas) filhos(as) durante a prática; sentidos atribuídos à prática; relação da criança com o ambiente natural.

Para realizar as entrevistas individuais com as crianças, os locais, os dias e os horários foram agendados previamente com o pai e/ou a mãe de cada participante. Ressalta-se que, quando solicitado pela pesquisadora, os pais e/ou as mães auxiliaram na explicação de

questões que as crianças, por vezes, não compreendiam, buscando outras maneiras de esclarecer o que se desejava perguntar.

As entrevistas foram registradas por meio de um gravador de áudio, sendo solicitada a autorização prévia dos participantes. Após transcritas, estas foram enviadas aos pais e/ou às mães, para se efetivar o processo de verificação e validação do conteúdo.

#### **2.5.4 Registros em forma de fotografias e vídeos**

As mídias visuais, tais como as fotografias, os filmes e as filmagens, estão sendo cada vez mais empregadas como fonte de informações nos estudos, de modo a complementar os métodos de dados verbais e favorecer a abrangência do fenômeno (FLICK, 2009). De acordo com este mesmo autor, a utilização destas mídias gera dados não-verbais dos acontecimentos e das interações sociais, no exato momento em que ocorrem, ampliando a quantidade de detalhes apreendidos.

Outro benefício neste método, segundo Flick (2009), é o fato que estas fontes de informações podem ser retomadas sempre que preciso, repetidas vezes, favorecendo a visualização de elementos que, por vezes, podem passar despercebidos durante a observação *in loco*. Para a realização das fotografias e dos vídeos foi utilizado o celular pessoal da pesquisadora (marca Samsung, modelo Galaxy J2 Prime).

Conforme ressaltado por Flick (2009), a análise destes materiais visuais produzidos é, geralmente, realizada de forma triangulada com as demais informações obtidas, sendo este o procedimento mais adequado, tal como foi empregado na presente pesquisa. Para assegurar as recomendações éticas, os participantes, ao assinarem o Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações (Apêndices H e I), foram esclarecidos sobre este instrumento e foi solicitada a autorização para tal.

#### **2.5.5 Registros da internet (redes sociais)**

As pesquisas qualitativas acompanham de forma ascendente a revolução digital e tecnológica. Atualmente, diversas são as estratégias exploradas quando se refere ao uso da internet, seja como objeto de estudos, seja como ferramenta para a pesquisa. Constantemente as páginas da *Web* são apropriadas como forma de comunicação e auto apresentação, inclusive, de exposição do cotidiano e de temas peculiares (FLICK, 2009). Como as páginas na internet podem desaparecer, Flick (2009) sugere que o pesquisador faça cópias, em seu

computador pessoal, das páginas que sejam necessárias à pesquisa, garantindo o acesso permanente.

Neste sentido, a fim de aprofundar ainda mais no universo investigado, foram analisadas as postagens das redes sociais *Facebook* e *Instagram* dos participantes da pesquisa. As páginas consultadas se referem aos perfis pessoais de cada um destes participantes que possuem conta nas redes sociais supramencionadas. Estas redes sociais são frequentemente utilizadas pelos pais, pelas mães e, até mesmo, por algumas crianças para a disseminação de fotos, vídeos, participação em eventos e demais acontecimentos de seu dia-a-dia. Foram consideradas as postagens que faziam alusão ao envolvimento nas atividades de aventura na natureza.

Ressalta-se que, durante a assinatura do Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações (Apêndices H e I), foi explicada esta etapa da pesquisa e solicitada a autorização para os participantes.

### **2.5.6 Registros em forma de desenhos**

Para as crianças, “[...] o desenho antecede a escrita e é utilizado por elas como linguagem privilegiada, servindo à expressão de sentimentos, à comunicação, ao registro de informações” (LOPES, 2009, p. 47). A autora acrescenta que “[...] a criança produz, cria, inventa formas de representar pensamentos, desejos, percepções da realidade, construídas em seu contato diário com os outros, com o mundo” (LOPES, 2009, p. 54).

A expressão da linguagem não-verbal, no caso a produção artística por meio do desenho, também é uma maneira de registro, no qual a criança pode expressar sua maneira de perceber o mundo, ou seja, sua subjetividade, sua própria identidade, sua história (LOPES, 2009). Influenciada pela fase egocêntrica, a criança de três a quatro anos, normalmente, desenha seres humanos em suas obras, representando a si e a sua família. Conforme a criança avança essa fase, outros personagens começam a se destacar nos desenhos, como os amigos da escola, os brinquedos, o parque, a casa (LOPES, 2009).

Corroborando com estas afirmações, Gobbi (2009) expõe que os desenhos

Contêm em si informações que vão além dos mesmos, extrapolando o registro ou cópia fiel do que está ao redor; são portadores de sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre seus produtores e aqueles ou aquilo que estava nos entornos da produção e que devem ser considerados (p. 79).

Nesse sentido, o desenho, em união com a oralidade, constitui um elemento privilegiado de expressão das crianças, ele é uma forma de captar os olhares, as concepções e as percepções das crianças sobre o contexto sociohistórico-cultural ao seu redor (GOBBI, 2009). Ainda, de acordo com a autora, o desenho produzido pode tornar-se um documento histórico, no qual é possível conhecer melhor a criança a partir da sua própria expressão, de modo a revelar fenômenos sociais e o que está sendo vivenciado e percebido por ela, representando um texto visual, que pode ser olhado, sentido e lido.

Ao se expressar por meio dos desenhos, é possível adentrar no universo infantil e captar respostas por meio de suas percepções ali registradas (GOBBI, 2009). Contudo, segundo a autora, não se pode aqui negar a dose de imaginação manifestada no desenho pela criança, assim como é importante considerar os contextos sociais, culturais e familiares das crianças ao analisar as produções.

Estudos como os de Machado (2013), Passos (2013) e Manfroi (2015) utilizaram como método o desenho com as crianças, ambas seguindo as orientações de Gobbi (2009). As pesquisadoras Machado e Passos direcionaram temas pré-definidos para que as crianças elaborassem os desenhos: Minha brincadeira preferida, Eu sou assim!, Atividade que mais gosto de fazer na escola e a que menos gosto, Meu primeiro dia/ano na escola (MACHADO, 2013); Eu sou assim, Minhas brincadeiras preferidas (PASSOS, 2013). Machado (2013) explica que os quatro temas foram escolhidos para compor as respectivas categorias de análise da pesquisa, em consonância com os objetivos. Enfatiza, ainda, que prezou em não apresentar detalhes ou conceitos ao solicitar o desenho, apenas as instruções sobre os temas, para não influenciar a produção. Em contrapartida, Manfroi (2015) optou por uma estratégia menos direcionada e solicitou às crianças investigadas que desenhassem algo que gostassem de fazer, sem atribuir um tema específico.

Com base nos pressupostos apresentados e amparada nas orientações de Gobbi (1997, 2009)<sup>7</sup>, para o presente estudo, foi direcionada uma temática à criança de acordo com a modalidade praticada. Por exemplo: Eu praticando surfe; Eu praticando escalada. Esse direcionamento, embora menos enrijecido, teve o intuito de identificar os elementos e as relações sociais que pudessem ser representadas, de maneira intrínseca e lúdica.

---

<sup>7</sup> Ressalta-se que a pesquisadora citada realizou seu estudo com crianças em idade pré-escolar. Portanto, a metodologia foi adaptada para adequar à faixa etária das crianças investigadas na presente pesquisa.

### 2.5.7 Dicionário de significados de palavras

Com inspiração na obra ‘Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças’, do autor Javier Naranjo, foi construído um dicionário intitulado ‘Dicionário da criança aventureira’. Naranjo (2013) elaborou um livro com a compilação da definição que crianças de três a 12 anos davam a determinadas palavras, objetos, pessoas e sentimentos. O material foi construído ao longo de mais de dez anos, durante as aulas de espanhol que ministrava, tendo como contexto uma escola na zona rural da cidade de Rionegro, na Colômbia. O autor enfatiza que:

Respeitei a voz das crianças, suas hesitações, deslocamentos, sua secreta arquitetura. Seus achados no milagre de revelar o enunciado. Respeitei sua vontade de esquecimento ou profunda memória. Sinceridade na intenção. Voz que acontece alheia ao que quer impor o já sabido: no mundo gasto, rotulado pela pobreza já conheço tudo (NARANJO, 2013, p. 15).

É nesta mesma perspectiva que foi dada voz às crianças participantes deste estudo, para que estas expressassem o significado que atribuem às palavras do contexto das atividades de aventura na natureza, sejam os sentimentos, os elementos naturais, os componentes do seu cotidiano. A palavra carrega uma importância significativa na vida do ser humano, como bem destaca Bondía (2002, p. 20-21):

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. [...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Assim, considerando essa colocação de Bondía (2002) sobre o valor das palavras e na perspectiva de melhor compreender o que está presente no campo subjetivo das crianças, de como elas sentem alguns dos elementos que fazem parte das atividades de aventura, este instrumento foi composto por 21 palavras pré-determinadas. A opção em conduzir desta maneira deve-se ao fato de interpretar como cada criança compreende uma palavra em específico, ao mesmo tempo que são estabelecidas conexões entre as demais crianças e seus distintos contextos de prática e também possíveis correlações com as informações coletadas nos outros instrumentos. Possivelmente, a abrangência de outras palavras tornaria a proposta

demasiadamente extensa, pois cada modalidade carrega consigo termos específicos (incluindo gírias, códigos e regionalismos), os quais não permitiriam conexões entre as crianças que não vivenciam as mesmas modalidades.

No apêndice D podem ser visualizadas as palavras elencadas e a organização deste instrumento. As interpretações dos significados das palavras emitidos pelas crianças foram levadas em consideração junto à análise dos demais instrumentos empregados no estudo. Para além, foi organizado um *e-book* com as palavras e suas definições (Apêndice J), utilizando os próprios desenhos realizados pelas crianças como ilustração, tendo sido solicitada a autorização dos pais e das mães, assim como o consentimento das crianças, para tal produção.

## 2.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Ao iniciar a coleta das informações, estava planejada uma ordem de aplicação dos instrumentos, estruturada por meses, de modo que começasse sincronicamente a coleta com as cinco famílias participantes, realizando a observação sistemática e participante ao longo de todo o período, assim como o registro das fotos e dos vídeos, e, ainda, a coleta dos registros da *internet* nas redes sociais. Entre o terceiro e o quarto mês seriam realizadas as entrevistas semiestruturadas com os pais e/ou as mães e, posteriormente, com as crianças. No período final da coleta, entre o quinto e o sexto mês, seria a realização dos desenhos e a descrição das palavras para a confecção do ‘Dicionário da criança aventureira’.

Entretanto, ao acompanhar as duas primeiras famílias, percebeu-se que era melhor manter um vínculo proximal com os participantes e aplicar os instrumentos em um período condensado, garantindo-se, assim, maior empatia entre os participantes e a pesquisadora, especialmente no que condiz às crianças, devido à confiança conquistada e estabelecida. Nesta perspectiva, a aplicação dos instrumentos ocorreu de maneira não sistematizada, sendo, portanto, as informações coletadas conforme as famílias eram acompanhadas e de acordo com a disponibilidade e possibilidade de realização, sem seguir a divisão em meses e a respectiva ordem, como estava pré-definido.

Esperava-se que, nas férias escolares e na temporada de verão, seria mais fácil observar as crianças em suas vivências de atividades de aventura na natureza. Porém, isso não se concretizou. Três crianças participantes da pesquisa foram viajar, passando cerca de um mês fora de Florianópolis. Outro fator foi o trânsito excessivo para acesso às praias, devido à

alta temporada do turismo, o que causava desistência das famílias para se deslocarem até os locais de prática.

Para realizar as observações, houve sempre a necessidade de agendamento (de acordo com a disponibilidade das crianças e dos pais e/ou mães), assim como de confirmação prévia com os pais e/ou as mães (no dia anterior e no dia agendado) se realmente as crianças iriam praticar a modalidade por ela vivenciada, uma vez que diversos fatores podiam interferir. Os principais motivos que dificultaram a realização das observações foram: 1) alterações climáticas, como a chuva que repercutia no cancelamento da escalada ou do *sandboard*, e o vento não favorável que inviabilizava a realização do surfe ou resultava na necessidade de troca de praia que oferecesse melhores condições; 2) compromissos escolares, sociais e familiares; 3) viagens; 4) participações em eventos; 5) criança estar com o outro responsável, nos casos de guarda compartilhada entre o pai e a mãe; 5) confirmação tardia, inviabilizando o tempo de deslocamento da pesquisadora; 6) algumas vezes os pais e/ou as mães não retornaram o contato da pesquisadora; 7) indisponibilidade dos pais e/ou das mães por motivo de trabalho; 8) família estar com visitas.

Foram mescladas a observação sistemática e a observação participante, conforme foram percebidos o ambiente e os comportamentos dos participantes, em que, por vezes, foi necessário que a pesquisadora ficasse mais distante e não realizasse abordagens com as crianças e, em outras ocasiões, houve trocas intensas. Nas primeiras observações com cada criança, sentiu-se a necessidade de manter um certo afastamento, até conquistar a confiança destas, o que é comum no universo infantil, adotando, assim, a observação sistemática. Ademais, cada criança tem o seu tempo para permitir essa aproximação, reforçando a importância da utilização mista das observações sistemática e participante.

Essa aproximação se configurou, por exemplo, com a vivência do surfe junto à Ana Luz, assim como nas brincadeiras na areia da praia com o Peter ou o Tony, os irmãos gêmeos, enquanto um deles estava no mar com o pai e a mãe, surfando. Em contrapartida, o dia que os irmãos gêmeos chegavam mais agitados, o pai solicitava que a pesquisadora deixasse para brincar com eles após o surfe, para que não os distraísse antes de entrar no mar. Portanto, ora era necessário seguir um método, ora era necessário outro, não havendo uma delimitação clara do período que encerrou um tipo de observação e começou o outro.

Um aspecto importante a ser mencionado em relação à aproximação com os participantes é o fato de a pesquisadora ter experiência com atividade de aventura, favorecendo a empatia, devido às conversas estabelecidas, embasadas, especialmente, pela

familiaridade com os contextos de prática, as linguagens e, até mesmo, os trajes e equipamentos utilizados nestas modalidades.

As observações participantes e sistemáticas foram realizadas ao longo de todo o período de coleta de informações, tanto em dias da semana, quanto aos finais de semana, inclusive, feriados, conforme o agendamento com os pais e/ou as mães, intercalando para que pudesse realizar a coleta com todas as famílias. Torna-se importante enfatizar que era acompanhado todo o período de realização da atividade naquele dia, independentemente do tempo de duração, a fim de coletar o máximo de detalhes possíveis, variando, assim, entre 1h o dia de menor tempo de acompanhamento e 5h o dia mais longo. Foram poucas as exceções em que a pesquisadora chegou após as famílias no local de prática ou foi embora antes deles.

A quantidade de observações variou conforme as disponibilidades e as respectivas indisponibilidades de cada família, conforme expostas anteriormente. Com três famílias, foi realizada apenas uma observação, que foi o caso da Ana Luz e sua mãe Silvia, do Lucas e seu pai Dalton, bem como da Manuela e seu pai Pedro. Por sua vez, foram realizadas quatro observações com Lisa e seu pai Vitor; e sete observações com os gêmeos Peter e Tony e o pai Vandir e a mãe Helena.

Em relação aos registros no diário de campo, especialmente nos dias em que era realizada a observação participante, esta demandava uma atenção redobrada aos acontecimentos, fazendo com que as anotações fossem registradas logo que a pesquisadora saísse do local ou chegasse em casa. Ademais, mesmo que as informações fossem escritas *in loco* eram complementadas posteriormente, no intuito de preservar o máximo de detalhes observados. Os registros anotados no diário de campo foram digitados e salvos em arquivos da ferramenta de processamento de texto *Microsoft Word (Word)*.

As entrevistas foram agendadas, individualmente, com cada participante, conforme preferência de data, local e horário. O agendamento das entrevistas com as crianças foi mediado pelos pais e/ou pelas mães, levando em consideração a disposição da criança, a qual, geralmente, havia sido comunicada antecipadamente pelo seu pai e/ou pela sua mãe que este processo ocorreria, fazendo com que esta estivesse mais preparadas e se sentindo à vontade para o momento, além de compreender melhor o que aconteceria.

A intenção inicial era de que as entrevistas fossem realizadas, primeiramente, com os pais e/ou as mães, para que as crianças se sentissem mais confiantes e confortáveis. Porém, em cada família isso se procedeu distintamente, sem que gerasse influências positivas ou negativas. Ademais, sempre que possível, foram realizadas algumas observações participantes

e sistemáticas para depois proceder à entrevista, o que garantiu a proximidade e a confiança da criança com a pesquisadora.

Uma família preferiu que a entrevista fosse realizada no próprio ambiente em que vivenciavam as atividades de aventura. Duas famílias optaram por agendar em sua casa. Um pai, o qual estava acompanhado de sua filha, preferiu que realizassem a entrevista em seu local de trabalho. O casal que tem os filhos gêmeos optou por agendar em uma lanchonete no bairro onde moram, no período noturno, devido ao fato de a mãe trabalhar durante o dia todo e, aos finais de semana, geralmente, as crianças estarem surfando, acreditava-se que o ambiente da praia iria dispersar a atenção das crianças durante a entrevista. A mãe havia realizado a entrevista anteriormente na praia, em um dia que os filhos estavam surfando com o pai e um amigo da família.

Algumas entrevistas foram realizadas por etapas, ou seja, a criança, o pai ou a mãe precisaram interromper e continuar algum tempo depois ou mesmo em outro dia. Alguns dos motivos para tal interrupção foram: os filhos queriam brincar ou voltar a surfar e o pai foi dar atenção; a criança estava cansada e queria ir embora; a necessidade de ir embora porque os filhos estavam com frio; o pai precisava ir embora para fazer o almoço e levar os(a) filhos(a) para a escola; a criança iria voltar a praticar a modalidade; o pai precisava de atenção para desmontar a via de escalada e guardar os equipamentos de segurança; a mãe precisava dar atenção à filha que estava de saída para a escola.

Em alguns momentos pontuais, Peter (5), Tony (5) e Lucas (8), sendo as crianças que tinham menor idade entre as seis participantes, apresentaram dificuldade em compreender determinadas questões. Nesse sentido, inicialmente, a pesquisadora reorganizava a forma da pergunta, buscando facilitar o entendimento. Quando persistia a incompreensão, era solicitado aos pais e/ou às mães o auxílio na explicação, os quais buscavam outras maneiras de esclarecer o que se desejava perguntar.

Caso se fizesse necessário, estava previsto o uso dos recursos visuais propostos por Thomas, Nelson e Silverman (2012) durante a entrevista com as crianças, tais como cartões com palavras, anotações ou desenhos, no intuito de facilitar a compreensão. Embora duas crianças tivessem apenas cinco anos de idade e outras duas se apresentaram mais tímidas durante a entrevista, não foi preciso recorrer a estes recursos.

Para efetivar a entrevista, a mediação se deu de maneira sensitiva e paciente, respeitando os momentos de distração e brincadeiras das crianças, a exemplo do Lucas (8), o qual ficou construindo aviõezinhos com as folhas destinadas aos desenhos e os atirando enquanto respondia as primeiras questões, contornado, assim, sua timidez. Por sua vez, após

responder algumas questões, Peter (5) sentou no chão, embaixo da cadeira, para brincar com o seu boneco e continuou a responder as perguntas da entrevista.

Optou-se por não filmar as entrevistas, utilizando, assim, apenas o gravador de áudio, no intuito de não intimidar os participantes, especialmente as crianças, o que reverberou em uma decisão assertiva. Como medida de segurança, o celular pessoal da pesquisadora foi acionado, concomitantemente, para registrar as falas, caso o gravador de áudio desse algum problema, o que, felizmente, não ocorreu. Na tabela 1, são apresentados o tempo de duração das entrevistas e o tempo destinado à transcrição destas:

Tabela 1 – Tempo de duração das entrevistas e das transcrições.

<b>Participante</b>	<b>Tempo de duração (min:seg)</b>	<b>Tempo de transcrição (min)</b>	
<b>Crianças</b>	Peter	11:37	105
	Tony	15:10	77
	Lucas	10:23	65
	Manuela	14:43	60
	Ana Luz	15:25	92
	Lisa	55:17	360
<b>Pais e mães</b>	Vandir	35:29	180
	Helena	51:42	310
	Dalton	28:19	180
	Pedro	26:37	146
	Silvia	23:21	234
	Vitor	57:42	454
<b>Tempo total</b>	<b>345:45</b>	<b>2.263</b>	

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

O tempo total das entrevistas somou 345min45seg (5h45min). Para as crianças, a média de tempo de cada entrevista foi de 13min (com exceção da Lisa, a menina que tem 12 anos, em que a entrevista durou 55min17seg). Em relação aos pais e às mães, a duração média de cada entrevista foi de 37min. Estas foram transcritas manualmente, na íntegra, utilizando o aplicativo *VLC Media Player* para a reprodução dos áudios gravados e o *Word* para o registro. O tempo destinado à transcrição contabilizou 2.263min (37h43min).

A transcrição foi realizada pela própria pesquisadora, contando com o auxílio de duas mestrandas para a transcrição de cinco entrevistas. Uma mestrandas é vinculada ao Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF) e a outra ao Laboratório de Pedagogia do Esporte e da Educação Física (LAPEF), ambas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). As duas mestrandas que auxiliaram tinham experiência prévia com pesquisas de natureza qualitativa e com a técnica de transcrição de entrevistas, e seguiram um modelo enviado pela pesquisadora principal (sendo uma entrevista da presente pesquisa transcrita), juntamente com orientações para a padronização dos documentos.

Tanto as entrevistas transcritas pela própria pesquisadora, quanto as demais, foram ouvidas novamente após as transcrições para a conferência minuciosa dos conteúdos. Logo após, as entrevistas foram encaminhadas por *e-mail* aos pais e/ou às mães para a verificação e a validação do conteúdo, no intuito que estes pudessem alterar ou confirmar as informações ali registradas (FLICK, 2009; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Destaca-se que foram realizadas alterações mínimas nas entrevistas. Um exemplo de alteração se refere ao nome da cidade em que havia sido realizada uma modalidade específica de atividades de aventura na natureza. Ademais, dois pais e uma mãe apontaram que não havia o que ser modificado, concordando com a utilização destas.

Quanto às fotos e às filmagens coletadas durante as observações, estas foram realizadas apenas em momentos pontuais, buscando prezar pela naturalidade dos comportamentos e minimizar a alteração do ambiente devido à presença da pesquisadora. Também foram solicitadas fotografias e vídeos realizados pelos próprios pais e/ou mães ou estes enviavam à pesquisadora sem que fosse solicitado, de livre vontade, por meio do aplicativo *WhatsApp*, no intuito de compartilhar as experiências dos(as) filhos(as), especialmente nos dias em que a pesquisadora não tinha acompanhado a prática ou em ocasiões como a participação em eventos, por exemplo.

Tratando-se da coleta de postagens realizadas nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*, à princípio, o intervalo das publicações analisadas envolveria apenas o período total de coleta, considerando desde a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, setembro de 2018, até a data final de coleta de informações, junho de 2019. Porém, considerando que alguns pais e/ou algumas mães fazem poucas postagens em suas redes sociais e que algumas postagens realizadas diferentemente deste período representavam informações significativas ao estudo, foram consideradas todas as publicações, especialmente aquelas que registravam os primeiros envolvimento das crianças junto aos(às) seus(uas) pais e/ou mães nas atividades de aventura na natureza.

Inclusive, durante as entrevistas, os(as) próprios(as) pais e/ou mães diziam para resgatar determinado registro vinculado a um acontecimento específico em sua conta pessoal. As publicações selecionadas foram salvas em arquivos do *Word*, para posterior análise de forma triangulada com as demais informações coletadas.

Para a realização do desenho, foi dada a orientação com o tema: Eu praticando... (aqui era mencionada a modalidade principal que a criança praticava). À princípio seria solicitado apenas um desenho, mas como as crianças demonstraram gostar, foi dada a oportunidade de realizar quantos desejassem. Portanto, o primeiro desenho seguia esta temática e os demais eram livres, tendo sido solicitado às crianças que estes estivessem relacionados ao seu envolvimento nas atividades de aventura.

Para a confecção dos desenhos, foi fornecida uma folha própria para esta finalidade de cor branca e tamanho A4, lápis HB preto, borracha, canetinhas coloridas, lápis de cor e giz de cera. Durante a produção, não houve intervenções por parte da pesquisadora e foram anotadas as falas da criança para que fossem tomadas como suporte para a análise. A média de tempo gasto por cada criança para a elaboração de tal desenho foi de 30min. Após finalizado o desenho, foi solicitado que a criança expusesse verbalmente o que ela desenhou e foi anotado, pela pesquisadora, no verso da folha, conforme orientações de Gobbi (1997, 2009). Em seguida, estes foram digitalizados e salvos em arquivos do *Word*.

Para a coleta da definição das palavras, estas foram lidas e, conforme a criança a definisse, foi anotado pela pesquisadora. Salienta-se que foi preciso ir e voltar várias vezes em algumas palavras, as quais as crianças não conseguiam responder de imediato. Portanto, era escolhida outra palavra aleatoriamente, para depois retornar naquelas que houve dificuldade de ser definida. Considerando a idade de cinco anos, os irmãos gêmeos apresentaram maior dificuldade em defini-las, demandando mais tempo, mas não impossibilitou a aplicação do instrumento. A média de tempo gasto por cada criança para a realização deste instrumento foi de 20min.

Após coletadas, as palavras e definições foram transcritas e organizadas em um arquivo do *Word*, para que pudessem ser analisadas junto aos demais instrumentos. Em seguida, foi construído o *e-book*, contendo este arquivo, junto aos desenhos, utilizando o *site* gratuito Canva (2019).

## 2.7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

De posse dos diversos instrumentos coletados, as informações foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo categorias temáticas, baseadas nas orientações

de Bardin (2010). De acordo com esta autora, a técnica permite ao pesquisador adentrar na realidade do fenômeno investigado, descrever os resultados do estudo de modo sistemático e objetivo, além de melhor contribuir para a compreensão das escolhas das respostas emitidas pelos participantes da pesquisa. A relevância desta técnica também se concentra na perspectiva de interpretar a linguagem de forma crítica e dinâmica, como uma verdadeira expressão da existência humana e suas condições contextuais (FRANCO, 2012).

Conforme salienta Bardin (2010, p. 41), existem dois tipos de documentos, os quais podem ser analisados pela técnica de análise de conteúdo, sendo um referente aos documentos por ela denominado de naturais, “[...] produzidos espontaneamente na realidade (tudo o que é comunicação) [...]” e o outro tipo são os documentos “[...] suscitados pelas necessidades de estudo (por exemplo: respostas a questionários de inquéritos, testes, experiências, etc)”. Corroborando, Franco (2002) ressalta que “O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Essas afirmações amparam e fortalecem a escolha deste método para a análise conjunta de todos os instrumentos utilizados para a coleta de informações na presente pesquisa, sejam as entrevistas e as observações, sejam os desenhos, as definições de palavras, os registros da *internet* (redes sociais), as fotos e os vídeos.

Dadas estas considerações, Flick (2009) aponta que, assim como na análise de dados visuais (fotografias, filmes e vídeos), torna-se importante que as análises das informações coletadas na internet sejam trianguladas com outros instrumentos, a fim de aumentar a confiabilidade. Nessa mesma perspectiva, as análises dos desenhos e as descrições das palavras que compõe o ‘Dicionário da criança aventureira’ foram interpretadas em conjunto com os demais instrumentos, de modo que as informações se complementassem e contribuíssem para o melhor entendimento do fenômeno ora investigado.

Para a realização da análise de conteúdo em forma de categorização, Bardin (2010) expõe a presença de três etapas: a primeira fase, denominada ‘pré-análise’, consiste na própria organização do material, por meio da leitura e releitura, seleção dos documentos a serem analisados, formulação de hipótese e objetivos, elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A segunda fase, referente à ‘exploração do material’, contempla a codificação dos dados da pesquisa, dando continuidade às decisões tomadas na fase anterior, de modo sistemático. É neste momento que são destacadas as unidades de registro e de contexto, conforme evidências nos diferentes documentos (BARDIN, 2010). Na terceira fase, sendo esta a etapa ‘tratamento dos resultados e interpretação’, os resultados são expostos de maneira

condensada e em destaque, para, em seguida, poder realizar o tratamento e análise final desses dados, atingindo os objetivos propostos, e, até mesmo, desvelando outras informações. Neste processo, deve-se realizar a união das unidades de registro e de contexto (BARDIN, 2010).

Torna-se relevante mencionar que, durante a transcrição das entrevistas e posteriores leituras e releituras, foi-se anotando o que se destacava, aproximava-se e se distanciava entre os participantes e os contextos investigados, além de anotar as conexões presentes dos demais instrumentos a estas passagens colocadas em evidência. Em seguida, elaborou-se o quadro 4, no intuito de melhor visualização e sistematização das informações para a análise das entrevistas, relacionando as questões que pertenciam a cada objetivo específico, tanto dos pais e/ou das mães, quanto das crianças, para posterior organização em capítulos. Estes dois procedimentos - anotações e confecção do quadro - contribuíram substancialmente para a condução da análise.

Quadro 4 - Sistematização das informações (categorias *a priori*) para a análise das entrevistas, conforme os objetivos da tese – “continua”.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Questões da entrevista dos pais e/ou das mães</b>	<b>Questões da entrevista das crianças</b>	<b>Capítulo</b>
1. Identificar o processo de inserção e de permanência de crianças nas atividades de aventura na natureza.	1; 2; 3; 4	1; 2; 3; 4; 5; 6	1. O incentivo e a insistência, a diversão e o desafio, o gosto e a incerteza: as contradições presentes nos motivos de inserção e de permanência das crianças na prática
2. Identificar as percepções das crianças sobre as atividades de aventura na natureza.	11; 12; 13	9; 10; 11; 12; 13; 14	1. O incentivo e a insistência, a diversão e o desafio, o gosto e a incerteza: as contradições presentes nos motivos de inserção e de permanência das crianças na prática

Quadro 4 - Sistematização das informações (categorias *a priori*) para a análise das entrevistas, conforme os objetivos da tese – “conclusão”.

3. Interpretar as relações estabelecidas entre as crianças e os pais e/ou mães nas atividades de aventura na natureza.	5; 6; 7; 8; 9; 10	7;8	2. Os valores transversais na dupla perspectiva educativa da aventura: as relações estabelecidas com os familiares, outras crianças, demais atores sociais e o ambiente natural
4. Reconhecer as relações que as crianças estabelecem com o ambiente natural por intermédio das atividades de aventura na natureza.	14	15; 16; 17	2. Os valores transversais na dupla perspectiva educativa da aventura: as relações estabelecidas com os familiares, outras crianças, demais atores sociais e o ambiente natural

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Diante das informações dos diferentes instrumentos coletados, duas categorias foram elaboradas *a priori*, com base nos objetivos específicos, constituindo-se em dois capítulos de resultados e discussões desta tese, sendo eles: 1) O incentivo e a insistência, a diversão e o desafio, o gosto e a incerteza: as contradições presentes nos motivos de inserção e de permanência das crianças na prática; 2) Os valores transversais na dupla perspectiva educativa da aventura: as relações estabelecidas com os familiares, outras crianças, demais atores sociais e o ambiente natural.

A interpretação dos resultados e a discussão foram conduzidas pela fundamentação teórica apresentada a seguir, assim como por outros autores que somaram reflexões à medida que as análises precisaram ser aprofundadas.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a elaboração da fundamentação teórica ora apresentada, especialmente as áreas da Sociologia e da Educação Física embasaram as reflexões estabelecidas. Foram utilizados autores renomados, nacional e internacionalmente, nas temáticas sobre as crianças e as relações familiares (ARIÈS, 1981; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2003, 2005; SARMENTO; PINTO, 1997), o lazer (CAMARGO, 2011b; PRONOVOST, 2008, 2011, 2013, 2015) e as atividades de aventura na natureza (MARINHO, 2006, 2008, 2013). Contudo, pesquisadores contemporâneos (BONDÍA, 2002; DONNAT, 2004; ISNOR; DAWSON, 2017; KUGATH, 1997; MÜLLER; AGRA-HASSEN, 2009; SCHOLL, McAVOY; SMITH, 2000) também foram revisitados, no intuito de subsidiar o fenômeno investigado na presente tese.

No que condiz às crianças e às relações familiares, adotou-se, principalmente, Manuel Jacinto Sarmiento e Jens Qvortrup como autores base para a fundamentação teórica. Estes são pesquisadores com ênfase na Sociologia da infância. Sarmiento possui graduação em Estudos Portugueses (Universidade do Porto), mestrado em Administração Escolar (Universidade do Minho) e doutorado em Educação da Criança (Universidade do Minho). Atua no Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho, Portugal, desenvolvendo pesquisas relacionadas à infância, à exclusão social, ao trabalho, à educação e à escola. Para este estudo, suas contribuições somaram as reflexões sobre a infância, as relações inter e intrageracionais, aspectos referentes à família, entre outros.

Por sua vez, Qvortrup possui mestrado e doutorado em Sociologia, ambos pela Universidade de Copenhague. É professor emérito de Sociologia no *Department of Sociology and Political Science*, na *University of Science and Technology em Trondheim*, Noruega. É referência em Estudos Sociais da Infância. Realizou pesquisas sobre a infância em distintos países, como Viena, Noruega e Dinamarca. Seus estudos auxiliaram para a melhor compreensão sobre a infância e suas interfaces.

O principal autor que norteia o contexto do lazer nesta pesquisa é Gilles Pronovost, professor emérito do Departamento de Estudos do Lazer, Cultura e Turismo, da *Université du Québec à Trois-Rivières*, Canadá, dedicando-se há mais de cinco décadas aos estudos referentes à Sociologia do lazer e da família, focalizando as influências exercidas pela cultura e os valores sociais; como se procede a utilização do tempo livre, bem como lazer, trabalho e família se interagem na sociedade contemporânea. Este autor recebe influências de Joffre Dumazedier, quem, por sua vez, foi uma importante referência ao lazer no Brasil,

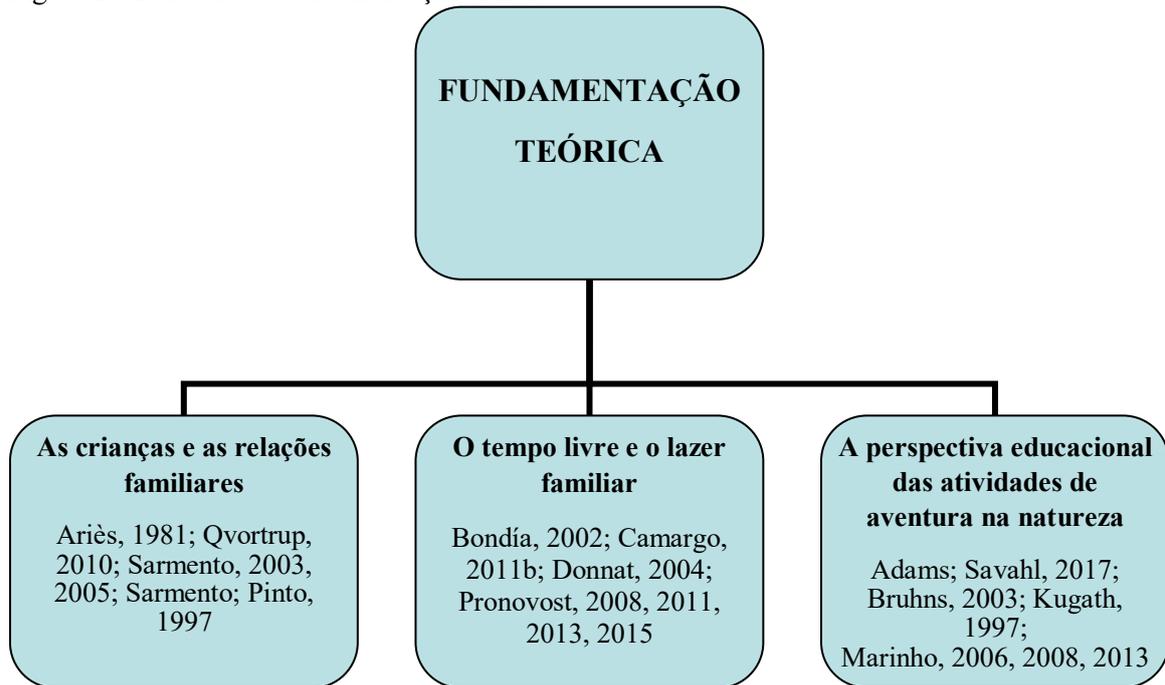
principalmente pelas colaborações advindas de suas intervenções no Serviço Social do Comércio (SESC) e pelas abordagens teóricas que difundiu (CAMARGO, 2011a). Portanto, Pronovost, considerado na atualidade um dos principais sociólogos do lazer, traz uma abordagem mais atual e ampliada, contribuindo fortemente ao presente estudo, especialmente pela vertente voltada ao lazer familiar.

Este autor vem sendo difundido no Brasil, especialmente, por Luís Otávio de Lima Camargo, também sociólogo do lazer. Sua vinda ao nosso país ocorreu em 2006 e, recentemente, em 2018, por ocasião do Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer. Pesquisadores brasileiros de diferentes áreas do conhecimento, como comunicação e *marketing* (MARQUES, 2015), música (OLIVEIRA, T., 2013), turismo (ANDRADE, 2016) e psicologia (AQUINO *et al.*, 2005), vêm se apropriando de suas contribuições, confirmando a interdisciplinaridade que permeia o lazer.

Ao focalizar as atividades de aventura na natureza, a principal autora que deu embasamento para as reflexões foi Aleyane Marinho. Considerada uma das precursoras dos estudos em atividades de aventura no Brasil, tornou-se referência nacional a partir da década de 2000, especialmente ao focalizar as discussões referentes a estas atividades e as questões ambientais que a permeiam. Todavia, diferentes autores internacionais e nacionais foram utilizados para ilustrar pesquisas e reflexões referentes aos estudos de educação ao ar livre, dos desdobramentos das vivências, da participação em família, entre outras temáticas (ADAMS; SAVAHL, 2017; BRUHNS, 2003; KUGATH, 1997).

A seguir, a Figura 2 ilustra, resumidamente, como a fundamentação teórica foi estruturada e os principais autores que a norteiam:

Figura 2 - Estrutura da fundamentação teórica.



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

### 3.1 AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES FAMILIARES

A infância está sendo aqui compreendida como categoria social do tipo geracional que abarca os elementos homogêneos de um grupo, ao passo que as crianças são os sujeitos concretos, ou seja, os atores sociais que integram essa categoria social e são permeados pela heterogeneidade, como o pertencimento a uma dada classe social, gênero, etnia e cultura (SARMENTO, 2005; SARMENTO; PINTO, 1997).

A criança, agora valorizada, outrora era banalizada (ARIÈS, 1981; SARMENTO, 2003; SARMENTO; PINTO, 1997). De acordo com Ariès (1981), na sociedade medieval, existia um sentimento de indiferença em relação às crianças. Assim que ela não dependesse mais de sua mãe ou de sua ama, que era por volta dos sete anos de idade, adentrava no mundo dos adultos e não se distinguia mais deles, como se fossem adultos em miniatura. Entre os séculos XVI e XVII, as crianças das camadas superiores da sociedade passaram a receber um traje que as diferenciavam dos adultos, representando uma mudança da forma como eram vistas, pois nesta época os trajes tinham grande importância. Em seguida, no século XVII, apenas as crianças pequenas eram valorizadas, isso quando proporcionavam diversão e alegria aos adultos, surgindo, então, o sentimento denominado de paparicação. Entre os séculos XVII e XX, em todas as camadas da sociedade, a infância era vista, junto à juventude, como a idade

da imperfeição. Portanto, a criança não era mais divertida ou agradável aos olhos dos adultos (ARIÈS, 1981).

Em relação à sociedade contemporânea, no campo social, pode-se considerar que o aumento da expectativa de vida e a diminuição da taxa de fecundidade representam os principais aspectos relativos à valorização da infância, pois, antes, as famílias eram numerosas, tinham-se muitos filhos. Contudo, com a diminuição destes, é que se passou a notá-los. Outro elemento que contribuiu significativamente para a valorização das crianças foi a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989. Igualmente, no contexto investigativo, o enfoque sobre a criança se tornou mais abrangente a partir da década de 1990, quando o fenômeno social da infância também passou a ser focalizado, sendo, até então, priorizados os campos médico, psicológico e pedagógico (SARMENTO; PINTO, 1997).

A partir deste período, as crianças são vistas como atores sociais, imbuídos de plenos direitos, com capacidade de interagir em sociedade, não como um ser estranho, mas de modo a disseminar as novidades de sua geração e conferir sentido às suas ações, configurando em representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas (SARMENTO, 2003; SARMENTO; PINTO, 1997). Portanto, as crianças deixam de ser vistas como agentes passivos e passam também a ocupar a posição de produtoras de culturas, inclusive, em prol do seu próprio desenvolvimento (MÜLLER; AGRA-HASSEN, 2009). Diante destas considerações, no que se refere à vivência de atividades de aventura na natureza, estariam as crianças conseguindo, efetivamente, desempenhar este papel ativo?

As culturas infantis devem sempre serem retratadas no plural, ao considerar a heterogeneidade presente nos mundos das crianças, especialmente pelas variadas condições sociais em que elas vivem (SARMENTO; PINTO, 1997), pois, por mais que exista uma infância global, há várias infâncias dentro dela (SARMENTO, 2003). Ainda, ao se refletir sobre as culturas infantis, não se pode deixar de lado a influência exercida pelo mundo dos adultos, de modo a exercer controle por meio da escola, sob o tempo livre, nas práticas familiares, pelas mídias, entre outros (SARMENTO; PINTO, 1997). Diante disso, ressalta-se que as crianças não são constituídas puramente pelo universo simbólico delas próprias, mas são as que mais recebem interferências do entorno. Conseqüentemente, ao interpretá-las, é necessário atentar às condições sociais em que elas vivem, interagem e atribuem sentido ao que realizam (SARMENTO; PINTO, 1997).

Nesta perspectiva, a interação com os distintos contextos, tais como o envolvimento com a família, as relações na escola, nos cursos extraescolares e nas atividades esportivas,

contribuem para as crianças aprenderem e construírem valores e estratégias, os quais colaboram para a construção da identidade pessoal e social. Ao se considerar as relações inter e intrageracionais, destaca-se que não apenas os adultos, mas as próprias crianças, por meio da cultura de pares, constituem a interação e a forma de aprendizagem, nos locais de partilha comum, favorecendo que as crianças apropriem, reinventem e reproduzam o mundo ao seu redor (SARMENTO, 2003, 2005).

Assim, durante este processo criativo e reprodutivo, as crianças são capazes de interpretar a sociedade, os outros e a si próprios, a natureza, os pensamentos e os sentimentos, contribuindo para que possam relacionar com tudo que as cercam (SARMENTO, 2003, 2005). Todavia, como o lazer e as atividades de aventura na natureza se relacionam com estas questões? Como as crianças que vivenciam tais atividades interpretam os elementos inter-relacionados durante a prática, tais como a natureza, seus familiares, os demais praticantes, seus sentimentos, entre outros?

Tanto Sarmento e Pinto (1997), quanto Qvortrup (2010) questionam qual seria a idade que compreende a infância. Qvortrup (2010) apresenta duas noções de infância: uma enquanto período de tempo que demarca o início e o fim da infância individual de cada ser e a outra noção como categoria permanente, a qual sempre estará ali presente, renovando-se, conforme a entrada de crianças e a saída de outras por terem adentrado na fase adulta, ou seja, ao mesmo tempo que se transforma constantemente, é uma categoria estrutural permanente.

Por sua vez, Sarmento e Pinto (1997) apontam aspectos relativos às tradições e aos diversos contextos sociais que podem influenciar essa definição de quando deixa de ser criança, como a entrada na puberdade, a entrada no mercado de trabalho e os ciclos escolares. Nesse sentido, afirmam que:

‘Ser criança’ varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17).

Por mais que a infância esteja em um processo constante de mudança, ela permanecerá como categoria social, com suas características próprias, englobando seus mais distintos atores sociais, ou seja, as crianças (SARMENTO, 2003). “A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la - para o que der e vier - por todo o período da sua infância.” (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Todavia, a idade de 18 anos como marco de idade para o fim da infância, com base na Convenção dos Direitos da Criança, da ONU, apresenta maior consenso entre Sarmento e

Pinto (1997) e também para Qvortrup (2010), justificado pelo aspecto deste elemento constitucional assegurar as restrições e/ou estabelecimentos de direitos às crianças. Porém, torna-se importante ressaltar que, neste presente estudo, está sendo considerado o regulamento brasileiro, tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o qual determina a idade de até 12 anos como fim da infância.

Ao se retratar às famílias, a vida, até o século XVII, era vivida em público, nas ruas, nos campos, sempre em conjunto ou em multidões (ARIÈS, 1981). As pessoas viviam misturadas umas às outras, havia pouca intimidade, o laço afetivo entre pais e filhos era pequeno e, assim, a família não existia como sentimento ou como valor, pois a densidade social não deixava espaços para ela aflorar, ainda que existisse como realidade concreta. A família foi se modificando ao mesmo passo em que suas relações internas com as crianças foram se alterando, especialmente por influência das escolas que, por sua vez, retiraram a criança de uma infância configurada em liberdade entre os adultos para um regime disciplinar. A partir do século XVIII é que se foi dissolvendo essa sociabilidade<sup>8</sup> intensa e a família passou a se constituir em uma sociedade fechada, mais reservada entre seus membros, passando a ter mais intimidade e identidade entre si, unidos por sentimentos, costumes e estilo de vida (ARIÈS, 1981).

Conforme ocorrem as transformações sociais, a infância também é envolvida em diferentes mudanças estruturais (QVORTRUP, 2010). Os fatores que mais influenciam referem-se aos aspectos econômicos e ao sistema governamental, a exemplo da industrialização, urbanização, aumento da qualidade de saúde, variações demográficas e impactos nas políticas públicas (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005).

Estes fatores favorecem para que a infância se torne menor, tanto em nível familiar, quanto social, pois as famílias têm apresentado uma acentuada diminuição na quantidade de filhos e um aumento significativo de casais que não têm nenhuma criança (QVORTRUP, 2010). Porém, é preciso ponderar que essa perspectiva não pode ser tomada como padrão, pois tende a sofrer variações conforme os contextos sociais e os níveis econômicos.

Mas, quando ocorrem os fatores anteriormente expostos, há uma propensão para a aproximação nas relações entre pais/mães e filhos, de modo mais afetivo. Contudo, estas relações, em uma perspectiva social, têm se configurado de maneira negligenciada ou indiferente, tendo em vista que menos adultos (ou seja, menos pais/mães) têm assumido a

---

<sup>8</sup> A sociabilidade é compreendida pelas interações sociais, seja no meio familiar ou entre amigos, no contexto do lazer ou em outros tempos e espaços, sendo influenciada pela faixa etária, pelos estilos de vida, dentre outros elementos (PRONOVOST, 2011).

responsabilidade pelas crianças, estando estas sujeitas a correr um risco maior de viver em estado de pobreza e terem uma renda financeira menor (QVORTRUP, 2010).

Assim, em nível familiar, pode-se observar que, nos tempos de outrora, tinham-se muitos filhos, mas os laços sociais e afetivos entre pais e filhos, em geral, eram enfraquecidos, ao passo que, nos tempos de agora, há uma tendência de as famílias terem menos filhos, favorecendo maior tempo de atenção e dedicação aos cuidados e relações entre a família. Porém, ao pensar em uma projeção social, torna-se contraditório, pois um número acentuado de famílias tem abdicado de ter crianças e dar atenção a elas.

No que se refere às mudanças estruturais, algo que se torna cada vez mais ascendente são as transformações na estrutura familiar, como a monoparentalidade, a maternidade precoce e o aumento de famílias sem crianças. Estes aspectos contribuem para que o núcleo familiar deixe de ser pensado como algo imune de problemas e, conseqüentemente, natural para a proteção e o desenvolvimento das crianças. Assim, essas transformações nas estruturas familiares despertam para que repense a família como uma instituição social, de maneira construída e estruturada, mas não como entidade natural, isenta dos distintos fatos da vida social (SARMENTO, 2003).

De modo semelhante, Mayall (2010) apresenta três principais aspectos que têm contribuído, atualmente, para mudanças nas famílias ocidentais: primeiramente, o aumento na expectativa de vida, resultando que os adultos trabalhem mais e as crianças permaneçam mais tempo na escola ou em casa, para garantir o equilíbrio de empregos. O segundo aspecto trata-se dos casamentos que estão se tornando menos estáveis, ocorrendo a dissolução da família, refletindo em aspectos negativos, como traumas e dificuldades financeiras, sociais e educacionais, mas também aspectos positivos, como afastamento de maus tratos e abusos, aos quais, muitas vezes, as crianças são submetidas. O terceiro aspecto, por sua vez, refere-se à redução do número de filhos, trazendo, como consequência, a diminuição ou a não convivência das crianças com irmãos.

Outra tendência da segunda modernidade<sup>9</sup> é a vida institucionalizada das crianças, especialmente nas escolas, mas, também, em cursos extraescolares e atividades esportivas, em direção oposta aos pais, os quais têm permanecido mais tempo em casa devido ao desemprego, licenças de trabalho ou mesmo trabalho remoto, havendo, portanto, uma troca de

---

<sup>9</sup> O período exposto como segunda modernidade se refere a um conjunto complexo de rupturas sociais, envolvendo a substituição da economia industrial por uma economia pautada nos serviços, a consolidação dos Estados Unidos como potência hegemônica, a finalização da descolonização dos países africanos, as complicações no mercado de trabalho pelo aumento do desemprego, a evidência de uma crítica situação ambiental, entre outras rupturas associadas (SARMENTO, 2003).

papeis geracionais em relação aos tempos de outrora. Essa referida tendência vai ao encontro da ocupação exacerbada das crianças estabelecida pelos adultos nestes locais institucionalizados, provocando um bloqueio do tempo para a descoberta de limites por elas, bem como a falta de espaço para experimentar a liberdade (SARMENTO, 2003).

Além desses aspectos, ainda que as crianças possam gostar de conviver nestes espaços institucionalizados, elas estão ali não por escolha própria, mas porque há uma imposição superior governamental, com leis que exigem a permanência destas nestes espaços. Ademais, enquanto estão neste regime de institucionalização, pode-se considerar que é um modo de afastamento das crianças de suas famílias (MAYALL, 2010). Embora não se possa negar os distintos elementos positivos do envolvimento das crianças com a institucionalização, há estes fatores elencados anteriormente que podem se tornar prejudiciais ao contexto pessoal e social destas.

A fim de minimizar estes efeitos, parte do tempo e do conhecimento em que as crianças vivenciam nestes espaços institucionalizados e enrijecidos não poderiam extrapolar para atividades ao ar livre, especialmente em um contato mais íntimo entre pais e filhos? A vivência das atividades de aventura na natureza, durante o tempo destinado ao lazer, de modo intergeracional, não seria uma forma de atingir tal proposição?

As crianças, comumente, são impactadas pelos elementos da sociedade conforme os adultos as transmitem, porém, estas conduzem a infância de dois modos inter-relacionados: pela forma ditada pelos adultos, mas, também, pela maneira que elas ressignificam a própria infância (SARMENTO, 2003), de modo que a infância vai se reconfigurando com os tempos. Assim, no que se refere às relações com os pais, de acordo com Mayall (2010), especialmente em países do Ocidente, há algumas décadas, de modo geral, as crianças obedeciam sem fazer questionamentos, tinham conhecimento restrito, não podiam expressar suas opiniões, tinham mais liberdade física e menos tempo de cuidado continuado pela mãe. Atualmente, as crianças, normalmente, discutem com os pais, são melhores informadas, a maioria tem a presença continuada da mãe e, embora tenham menos liberdade física, aumentou-se a liberdade intelectual.

Ainda, referindo-se às sociedades ocidentais, frequentemente, as famílias são vistas pelas crianças como um ponto de apoio, aconselhamento e ajuda, em que, normalmente, poderão ser ouvidas e levadas a sério. Geralmente, a mãe representa a figura principal quando as crianças precisam de ajuda, recorrendo a ela, ao passo que o pai, comumente, interfere para resolver os problemas, por vezes contra a vontade das crianças (MAYALL, 2010).

Todavia, essa influência não se dá apenas em uma direção: as crianças também podem exercer mediações e dominar conhecimentos que ainda não sejam da alçada dos adultos. Exemplos disso é o auxílio das crianças para a adaptação de seus pais com as novas tecnologias, bem como no caso dos imigrantes em que as crianças ajudam seus pais com a tradução da nova língua (MÜLLER; AGRA-HASSEN, 2009). Igualmente, isso também pode ocorrer quando as crianças começam a vivenciar novas atividades no lazer e influenciam seus pais a praticarem, sendo, portanto, mediadoras do processo de inserção de novas opções no lazer familiar (PRONOVOST, 2011). Nessa perspectiva, será que as crianças têm sido agentes influenciadores para a inserção das atividades de aventura na natureza como uma opção no lazer familiar?

Torna-se premente, conforme salientam Sarmiento e Pinto (1997), que os estudos deem voz às crianças para as investigações acerca da infância e de suas realidades, de modo a captar a expressão da sua ação e dos aspectos reflexivos, pois, o olhar da criança pode revelar fenômenos sociais não alcançados sob a ótica do mundo adulto, uma vez que retrata as interpretações a partir do seu próprio mundo de vida, do seu modo de vê-lo e senti-lo. É nesse sentido que o presente estudo estabelecerá diálogos com crianças praticantes de atividades de aventura na natureza por meio de entrevistas, desenhos e definição de palavras, para que se possa adentrar no fenômeno social por elas vivenciado de modo mais profundo e subjetivo, mas não deixando de lado a ótica dos adultos diretamente envolvidos, os seus pais, por meio das entrevistas, a fim de complementar (ou até mesmo contrapor) a visão das crianças.

Ainda, Qvortrup (2010) reforça a importância de estudos englobando as inter-relações entre as gerações no que se refere às categorias estruturais, visando conhecer e melhorar o futuro da infância, para que se possa, efetivamente, contribuir de maneira criativa nos valores que estão em constante modificação. Portanto, ao investigar as relações familiares estabelecidas durante a prática de atividades de aventura na natureza, espera-se compreender se estão sendo disseminados valores e quais são eles, se é possível pensar uma educação para e pela aventura por meio dos pais e/ou mães e quais os possíveis desdobramentos existentes nessa relação intergeracional, intensificada pela vivência das atividades de aventura na natureza durante o lazer familiar.

### 3.2 O TEMPO LIVRE E O LAZER FAMILIAR

Por muito tempo, sociólogos renomados do lazer e do trabalho (DE MASI, 2000; PARKER, 1978) trouxeram à tona a interferência do trabalho ao se refletir sobre a

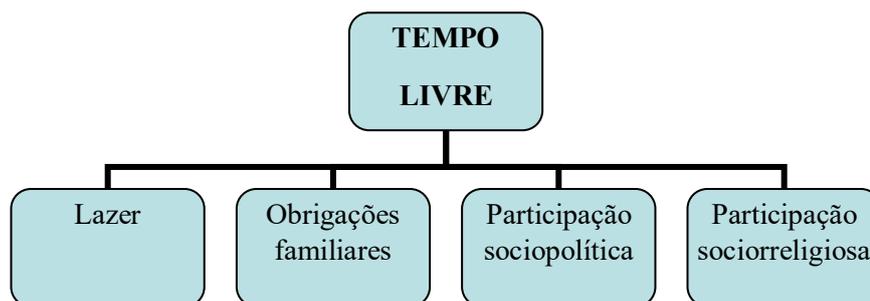
complexidade do lazer. Contudo, Pronovost (2011) destaca que outras vertentes têm ganhado destaque nos estudos atuais, como os tempos sociais, as gerações e os ciclos de vida, a transição entre a vida ativa e a aposentadoria. O autor ressalta que não se pode afirmar que não exista mais uma relação entre trabalho e lazer: ambos contribuem, por exemplo, para o entendimento das desigualdades de padrões de vida, acesso aos recursos culturais, entre outros. Porém, há um avanço na área científica em torno do lazer, buscando entendê-lo também por intermédio de outros fenômenos. Portanto, na contemporaneidade, os pesquisadores têm se debruçado a compreender sua natureza, seu conteúdo e seu significado, para além de conceber o lazer como mero derivado do trabalho (PRONOVOST, 2015).

Os termos tempo livre, lazer e recreação sofrem interpretações e subdivisões distintas, conforme os países, como Estados Unidos e França (PRONOVOST, 2015). Igualmente, na América Latina, outras nomenclaturas são utilizadas: *recreación*, *tiempo libre*, *ocio* e animação sociocultural (GOMES; ELIZALDE, 2010).

Embora a distinção entre tempo livre e lazer nem sempre fique clara, o tempo livre não se refere somente ao lazer. “O tempo livre seria, então, uma das categorias de tempo resultante da reestruturação progressiva do conjunto dos tempos fora do horário de trabalho” (PRONOVOST, 2011, p. 25). Esse tempo liberado, até então, visto como reparador das forças utilizadas no trabalho, ganha uma nova conotação, como um tempo privilegiado, no qual é possível constituir valores coletivos (PRONOVOST, 2011).

O tempo dedicado às atividades culturais, esportivas e sociais, além do consumo da mídia, é que constitui o lazer, de modo a promover o desenvolvimento individual e coletivo (PRONOVOST, 2015). A Figura 3 expressa a maneira como o autor compreende o lazer, o qual está atrelado ao tempo livre das atividades cotidianas, em que também estão vinculadas as atividades relativas aos demais envolvimento diários e compromissos sociais (PRONOVOST, 2011, 2015):

Figura 3 - Distribuição do tempo livre conforme definição de Pronovost (2011, 2015).



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Como bem destaca Pronovost (2011), definir o lazer não é uma tarefa fácil. Assim sendo, ao se referir à sociologia do lazer e à compreensão das sociedades contemporâneas, o autor ressalta que:

[...] estudar o lazer é tratar do tempo, das atividades, do espaço, dos recursos. É considerar a vida cotidiana em todos os seus aspectos, é abordar a diversidade das significações que lhe são associadas (cultura, saúde, busca de identidade, sociabilidade, etc.). É levar em conta valores educativos difundidos no conjunto da sociedade. É falar do acesso às artes e à cultura. É levar em conta os anseios dos jovens, das mulheres no mercado de trabalho, dos novos aposentados. É considerar as mídias não apenas do ângulo das “indústrias culturais”, mas também dos usos, e assim por diante. [...] (PRONOVOST, 2011, p. 136).

Embora este entendimento do lazer apresentado por Pronovost (2011) represente um avanço aos estudos da área, de certa forma, foi superado por outros estudiosos, no sentido de que o lazer não pode, nem deve, restringir-se a um tempo livre, pois, nenhum tempo será essencialmente livre, tendo em vista as distintas normas políticas e sociais impostas, o qual poderia ser compreendido, portanto, como um tempo disponível das obrigações, nas quais os seres humanos estariam vinculados (MARCELLINO, 1987). Ademais, não há uma divisão concreta entre o lazer e o trabalho, bem como entre o lazer e os distintos âmbitos da vida social, portanto, o tempo para usufruto do lazer é o momento presente e não a necessidade de esperar um período específico para tal, como o fim de semana (GOMES, 2004).

O lazer, como fenômeno cultural, está em constante construção, não cabendo limitá-lo a compreensões históricas, sociais, econômicas, políticas e sociais, pontualmente (MARINHO; PIMENTEL, 2010). Todavia, o lazer está articulado em um tempo/espaço, no qual as práticas sociais são complexas, contraditórias e conflituosas, trazendo à tona a necessidade de ampliação dos olhares acerca deste que é concebido como necessidade humana e dimensão da cultura (GOMES, 2014).

No que condiz aos valores sociais que permeiam o lazer, estes podem ser agrupados em valores de legitimidade e motivações sociais (PRONOVOST, 2011). O primeiro tem como propósito legitimar as atividades e comportamentos daqueles que o vivenciam, sem que sejam considerados banais. Aqui se encontram os valores de evasão, em uma perspectiva de ruptura do cotidiano; os valores ligados à identidade social, como se fosse uma forma de auto expressar; e a função de integração social, exercendo a ordem social (PRONOVOST, 2011).

Os valores são aqui compreendidos como a maneira de pensar, de ser ou de agir de uma pessoa ou de um grupo social, os quais, por sua vez, julgam-na como ideal (BONOTTO, 2008; PEDRO, 2014; PRONOVOST, 2011). De acordo com Pronovost (2011), os valores

representam os princípios de conduta a seguir, e são a base para o comportamento dos indivíduos, influenciam a integração social, fazendo-os pertencer a uma dada comunidade, uma vez que coadunam com os mesmos interesses e pensamentos.

Quanto às motivações sociais para as atividades cotidianas no lazer, pode-se elencar nove categorias principais: contexto e ambiente (condições externas que tornam a prática propícia); prazer e divertimento (são frequentemente dominantes); evasão das atividades cotidianas; repouso e descontração; sociabilidade (subdividida entre família e amigos); busca ativa da solidão (dar um tempo somente a si, não configurado como isolamento); expressão das emoções e dos sentimentos; finalidades educativas e culturais; busca pela saúde (PRONOVOST, 2011).

Estes elementos apresentados reforçam que as atividades vivenciadas no contexto do lazer não podem ser reduzidas simplesmente à distração e ao divertimento. Elas carregam a busca por informação, socialização, liberdade, expressão, desafio, motivação e prazer no âmbito cultural. Além disso, estão permeadas por aspectos educativos, que podem despertar gostos intrínsecos, influenciando, inclusive, no futuro e na formação profissional (PRONOVOST, 2011).

Corroborando, Marcellino (1987) ressalta que o lazer pode se constituir em uma dupla perspectiva educativa, o qual pode se tornar um veículo, ou seja, a educação pelo lazer, em que as atividades vivenciadas são incorporadas como meio de construir valores e comportamentos; e um objeto de educação, configurando-se na educação para o lazer, visto como um processo de ensino-aprendizagem para que as pessoas possam usufruir da melhor forma o tempo destinado ao lazer. Dados estes elementos, o mesmo pode estar atrelado a um potencial de desenvolvimento humano nos aspectos pessoal e social. Ao estabelecer uma analogia com as atividades de aventura na natureza, como se daria este duplo aspecto educativo? Quais seriam os desdobramentos em uma educação para e pela aventura?

Diante destes pressupostos apresentados pelos autores supracitados, atualmente, não há como separar o tempo livre e o lazer da influência que exercem no âmbito da educação e da informação. No plano das práticas culturais, há um aumento gradativo das práticas educativas durante o tempo livre, além das práticas artísticas e científicas de modo amador, podendo observar uma maior diversificação nas práticas culturais. No plano do tempo, o acesso às mídias não se configura apenas como práticas passivas e inúteis, mas sim, ampliam as relações entre informação, educação e cultura. Destaca-se, ainda, que o tempo livre contribui para as práticas de solidariedade e de sociabilidade, para aprendizagens fora do

ambiente escolar, para a formação continuada, para as práticas culturais e científicas (PRONOVOST, 2011).

Ou seja, dependendo da maneira como se usufrui do tempo livre, o mesmo pode representar um meio frutífero para o crescimento pessoal e social. Em contrapartida, diante da forma como as atividades são vivenciadas, nem sempre promoverão o desenvolvimento almejado.

De um modo geral, as pessoas, nos mais distintos ambientes, como teatros, espaços culturais, clubes e parques públicos, vem se encarregando em contribuir para a construção de valores educativos, informativos e auto formativos, elementos que, até então, eram vistos como de responsabilidade majoritária da escola. Desta instituição, é cobrado não apenas o ensino científico, mas a construção da autonomia, criatividade, criticidade, reflexão pessoal, expressão, variação das experiências humanas. Percebe-se, aqui, uma cobrança de elementos que são intrínsecos também ao lazer. Portanto, “‘aprende-se’ fora do sistema escolar; a fronteira está cada vez menos clara entre o que é ‘educativo’ e o que não é, entre a escola e a vida em sociedade.” (PRONOVOST, 2011, p. 120).

Nessa perspectiva, Pronovost (2011, p. 120) traz à tona o termo “sociedade educativa”, o qual foi utilizado por diversos estudiosos, mas principalmente por Dumazedier e Samuel (1976). Por essa vertente, entende-se a extensão da educação às diferentes instituições e ao longo de toda a vida. Ou seja, deseja-se que o ato de aprender seja contínuo, espera-se que a mídia, a família e, até mesmo, as empresas exerçam este papel de despertar para o aprender, que inspirem as pessoas, garantindo uma aprendizagem permanente por todos os âmbitos sociais, não sendo restrita apenas às escolas, pois, atualmente, outras formas de auto formação se destacam, como as mídias, por exemplo (PRONOVOST, 2011). Diante desses pressupostos, quais têm sido as influências das diferentes características da sociedade educativa sobre as atividades de aventura, vivenciadas pelas crianças?

Espera-se, pois, um novo tipo de sociedade, pautada na formação contínua e desinteressada, visando o desenvolvimento e o enriquecimento pessoal. Almeja-se, portanto, uma mutação, no sentido de ampliar os tempos e os locais educativos atualmente. Acompanhando este movimento, o tempo livre passou a ser utilizado, em grande parte, para atividades de formação, de inovação e de práticas culturais, fortalecendo esse caráter educativo (PRONOVOST, 2011).

As crianças, durante o tempo destinado ao lazer, estão inseridas em inúmeras atividades. Estas, por sua vez, podem favorecer o poder de expressão das crianças, seja em atividades corporais, artísticas ou de socialização. Nesse sentido, as aprendizagens escolares

tradicionais são impactadas pelo que as crianças aprendem fora deste contexto, ou seja, do que trazem em sua bagagem (PRONOVOST, 2011). Espera-se, deste modo, uma educação plena, que vá além das informações, mas que traga sentido e significado àqueles que a buscam e a vivenciam, que se concretize em experiência de vida.

Muito deste conhecimento construído pelas crianças durante estas atividades no lazer é adquirido em distintos contextos, como nas mídias, nas comunicações de massa, em viagens, entre outros, conhecendo diversos locais, costumes e culturas. Todavia, é necessário destacar que, por vezes, este conhecimento se configura de modo fracionado e pouco integrado (PRONOVOST, 2011). Assim, a falta de tempo, o constante desejo de novidade, a substituição imediatista dos estímulos e a fragmentação dos mesmos não contribuem para a experiência, tornando-a cada vez mais rara. Nesse sentido, diminuem-se as possibilidades de concretização de uma conexão que seja realmente significativa entre os acontecimentos, que deixem marcas e memórias (BONDÍA, 2002).

Entretanto, quando é dado o tempo da criança vivenciar plenamente uma atividade, de modo que torne significativa a ela, pode-se despertar o “sujeito da experiência”. “O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (BONDÍA, 2002, p. 24). Nesta perspectiva, será que a participação de crianças em atividades de aventura na natureza, juntamente aos seus pais, tem contribuído para despertar “sujeitos da experiência”?

Ao se referir às famílias e ao tempo dedicado às crianças, Pronovost (2011) o divide em duas categorias: a primeira chamada de tempo primário, sendo este destinado exclusivamente aos cuidados com elas, como entretenimento, brincadeiras, educação; a outra categoria trata-se do tempo parental, no qual os pais estão na presença das crianças, independente da atividade, não dedicando atenção exclusiva a elas, como participar de uma refeição, assistir televisão, fazer compras. Diante dessas considerações, este estudo focalizará o tempo primário em que os pais se dedicam aos seus filhos, especificamente nos momentos de lazer.

Ao analisar o contexto do Canadá, Pronovost (2011) aponta que, no que se refere aos tempos familiares, devido às mudanças contemporâneas, os pais economicamente ativos têm passado mais tempo primário com seus filhos, em oposição às mães economicamente ativas, que apresentam uma tendência a diminuir este mesmo tempo de dedicação e cuidados das crianças. De acordo com este mesmo autor, ao acompanhar os dados canadenses realizados por meio de levantamentos no país, observa-se que as mães se dedicam mais às tarefas

básicas, como higiene e alimentação, em contrapartida aos pais que despendem mais horas do dia às atividades de socialização, tal como brincar com os filhos. Diante disso, como estes pais têm se apropriado deste aumento de tempo primário com seus filhos? Quais atividades têm estimulado? Quais os sentidos e os significados eles atribuem a estas atividades?

As diferentes informações encontradas estimularam praticamente todos os países que realizaram estudos longitudinais de orçamento-tempo, como Canadá, Estados Unidos e França a continuarem os levantamentos (PRONOVOST, 2011). Até então, no Brasil, não havia levantamentos nessa magnitude (CAMARGO, 2011b). Porém, recentemente, foi realizada uma pesquisa sobre o lazer do brasileiro, financiado pelo Ministério do Esporte. Os dados foram coletados em 2013, em todos os estados brasileiros, por meio de um questionário estruturado (ISAYAMA; STOPPA, 2017).

No que concerne ao usufruto do tempo aos finais de semana, pode-se constatar, na referida pesquisa (ISAYAMA; STOPPA, 2017), que o interesse social<sup>10</sup> é o mais focalizado pelos brasileiros, como estar em família, com amigos, ir em eventos e restaurantes, entretanto, especialmente a falta de recursos financeiros e de tempo tornam-se empecilhos para a realização de atividades que estes brasileiros gostariam de vivenciar em seu tempo livre (BAHIA; BRITO, 2017). Diante destas informações, torna-se importante refletir sobre estes obstáculos que, não raramente, dificultam as pessoas a desfrutarem plenamente os momentos de lazer, conforme suas escolhas e desejos, que neste presente estudo ecoa principalmente no contexto familiar.

Ainda se reportando a esta pesquisa atualmente realizada no Brasil, ao comparar o tempo de dedicação com a família e os filhos, constata-se que as mulheres dispõem maior parte do tempo livre que os homens, mesmo que estas estejam, cada vez mais, se inserindo no mercado de trabalho, implicando, conseqüentemente, na diminuição acentuada de seu tempo livre (ROSA; SILVA, 2017). Este estudo não fez a diferenciação entre os tempos primário e parental, como naquele apresentado por Pronovost (2011), ou a quais atividades, geralmente, os pais ou as mães se dedicam mais.

Conquanto, um dado interessante é apresentado por Camargo (2011b), referente a um estudo realizado pelo Serviço Social do Comércio (SESC), em 1993, no qual pode-se perceber que há uma tendência no aumento à prática de atividades no contexto do lazer no cenário

---

<sup>10</sup> Ao se referir ao interesse social, os autores se remetem aos conteúdos culturais do lazer preconizados por Dumazedier (1980), quem fez a proposta de cinco principais áreas de interesse no lazer: artístico, social, manual, intelectual e físico-esportivo. Em seguida, Camargo (1998) fez a sugestão de implementação de um sexto conteúdo, o turístico. Ao verificar as tendências e evoluções sociais e tecnológicas, Schwartz (2003) propôs o sétimo conteúdo, o virtual.

brasileiro, especialmente àquelas realizadas ao ar livre. Este fato parece ser uma convergência da atualidade em nível global, pois, conforme afirma Pronovost, em uma entrevista concedida a Camargo, em 2016. Vive-se uma busca incessante para estar ao ar livre, em contato com parques e áreas verdes, por exemplo, inclusive, fomentada pelas políticas de lazer nas grandes cidades, as quais incentivam atividades como caminhada e ciclismo, sendo, portanto, a natureza vista como modelo, como se ela tornasse os seres humanos mais naturais. Diante dessa afirmação, torna-se importante refletir sobre alguns aspectos: as pessoas estariam buscando esse contato por modismo? Por que essa necessidade de se tornar mais natural?

As interações sociais são constantemente buscadas pelos indivíduos, e o lazer, por sua vez, representa um meio privilegiado para garantir essa necessidade humana (PRONOVOST, 2011). Contudo, a família alcança um lugar de maior destaque ao se referir à sociabilidade. Portanto, o lazer e a família estabelecem papéis complementares e, ao mesmo tempo, diferentes conforme o ciclo de vida, ou seja, ora se distanciando, ora se aproximando, a exemplo das vivências amplamente compartilhadas na primeira infância e depois do distanciamento na adolescência (PRONOVOST, 2011).

Ademais, os estudos referentes às relações entre o lazer e a família tendem a apresentar dicotomias, tendo em vista as configurações atuais de família, ou seja, a complexidade em como defini-las, bem como a dificuldade em classificar determinada atividade como lazer familiar (PRONOVOST, 2011). Conforme as normas sociais ou o contexto no qual se insere, as atividades no lazer podem ser tanto designadas ao tempo livre, quanto às atividades familiares, o que gera uma sobreposição ou até mesmo uma neutralidade. De certa forma, para designar uma atividade familiar, esta tem que ser conveniente aos membros que a compõem e às normas sociais (PRONOVOST, 2011).

Ainda, de acordo com Pronovost (2011), as interações familiares representam as práticas de sociabilidade de base, sendo neste ambiente que normalmente são constituídos os ensinamentos de criticidade, autonomia, educação no consumo, entre outros valores. Especialmente o pai, a mãe, os(as) irmãos(as), as avós e os avôs exercem forte influência sob as atividades no lazer e de cultura das crianças e adolescentes, em detrimento de outros atores da sociedade, como amigos e professores (DONNAT, 2004; PRONOVOST, 2008, 2011). Mas, de qualquer forma, o meio familiar é o primeiro ambiente de construção dos interesses culturais na primeira infância (PRONOVOST, 2011).

Entretanto, há um movimento contrário, em que os filhos se tornam um meio de aprendizagem de novas atividades no lazer, no momento que eles inserem no bojo familiar outras opções (PRONOVOST, 2011). Ou seja, a partir do momento que a criança começa a

praticar determinada atividade, essa interação com a família pode constituir uma nova opção no lazer familiar, uma vez que os pais terão que acompanhar nas práticas, nos eventos, assistir juntos pela televisão determinados filmes ou documentários e assim por diante. Isso demonstra que a influência familiar por determinada atividade no lazer nem sempre parte dos progenitores, mas sim podem ser despertadas pelas próprias crianças e se constituir, portanto, no elo de união nos tempos familiares, ou melhor, no lazer familiar.

A idade dos filhos também influencia nestas relações de tempos sociais. É comum os pais matriculem as crianças durante a primeira infância em atividades externas, planejadas e estruturadas no intuito de ensinar a organização do tempo. Por mais que a frequência regular a estas atividades, normalmente culturais e esportivas, se tornem uma rotina (por vezes, maçante), exercem aqui a função de socialização no lazer, que é uma estratégia para desenvolver as habilidades de base, colaborando para a autonomia e a disciplina (PRONOVOST, 2011).

Outro elemento apresentado por Pronovost (2011) se refere ao efeito da idade e efeito do período, nos quais as categorias próximas de idades e da época em que nasceram apresentam comportamentos semelhantes ou diferentes entre si, havendo influências históricas e econômicas. Isso gera similaridade nas escolhas pelas práticas culturais dentro desse grupo, a exemplo da geração digital. Ocorre, portanto, uma onda que vem e vai, trazendo modismos da época e logo os leva embora, substituindo por outros, denominados de ciclos de domínio cultural. Contudo, Pronovost (2011) prefere afirmar que não exista uma ruptura, mas sim uma renovação das práticas culturais, a partir da influência das diferentes gerações nas mudanças culturais e nas práticas cotidianas.

No que condiz à estratificação socioeconômica e à diversidade de práticas culturais à qual se tem acesso, Pronovost (2011) apresenta uma visão mais aprofundada. Esse efeito, segundo o autor, é nitidamente observado em nossas sociedades atuais, uma vez que as famílias que possuem melhores condições socioeconômicas tendem a se engajar em uma maior diversidade de práticas culturais, havendo um acúmulo de atividades, fato que se estende aos filhos ao serem matriculados em inúmeras delas, concomitantemente. Ademais, gera-se um ciclo, em que quanto mais se participa de atividades culturais, maior é o desejo de intensificar essa participação e, conseqüentemente, maior será a reclamação por falta de tempo. Conforme aponta Pronovost (2011), existe, portanto, uma ligação entre a falta de tempo e a participação cultural, assim como entre a participação cultural e o grau de escolaridade.

Diante dessas informações, torna-se importante refletir sobre o perfil das crianças que praticam atividades de aventura na natureza: será que estas crianças estão envolvidas em distintas práticas culturais ao mesmo tempo? Será que todas as práticas culturais vivenciadas estão relacionadas ao segmento das atividades de aventura ou há a busca por outras atividades diferenciadas (como aquelas de cunho artístico ou manual)? Como está a organização do tempo livre destas crianças?

Ao se referir às práticas culturais infantis e dos pais, Pronovost (2013) apresenta dados de uma pesquisa longitudinal realizada em Québec. É possível visualizar as mudanças em relação ao tempo dedicado ao lazer antes dos filhos nascerem e após, em companhia dos mesmos, modificando, assim, as atividades a serem vivenciadas e o tempo dedicado ao lazer. Ao mesmo passo, é perceptível a influência do contexto familiar sob os interesses culturais, sociais e esportivos das crianças, bem como a importância do acompanhamento dos pais (PRONOVOST, 2013).

Nessa perspectiva, o pesquisador supracitado aponta que a mãe, geralmente, exerce maior influência nas atividades educacionais, enquanto o pai encarrega-se de transmitir o interesse nos esportes. Porém, considerando que este autor, no estudo de 2011, aponta que as mães têm diminuído o tempo de dedicação às crianças, será que os pais têm aproveitado para disseminar o esporte em uma perspectiva educacional? Como o lazer familiar pode contribuir para suprir esta carência?

Muitos pais, ao transmitirem paixões culturais aos seus filhos, nem sempre os herdaram de seus progenitores, mas os adquiriram ao longo da vida. Porém, quando herdados, a chance de transmitir aos filhos se torna significativamente maior. Por sua vez, os pais que herdaram paixões culturais apresentam maior probabilidade de repassar aos filhos do que os pais que herdaram paixões esportivos. Esses diferentes elementos representam uma tendência atual de mudanças que vêm ocorrendo no âmbito sociocultural do bojo familiar (DONNAT, 2004).

Ainda se referindo à influência na transmissão de paixões culturais, é possível constatar que pais os quais gostam de ler, resulta em maior apoio para disseminar a leitura de forma precoce e mais intensa para a criança e, conseqüentemente, esta tende a apresentar maior taxa de leitura e a manter o hábito de leitura diária em idade posterior, apresentando prazer em realizar tal atividade. Além disso, crianças que têm o incentivo à leitura pelos pais, apresentam maior tendência a frequentar bibliotecas públicas infantis. Na mesma direção, pais que comumente visitam instalações culturais com seus filhos, como teatros, despertam neles

maior desejo de engajamento na atividade aproximada (DONNAT, 2004; PRONOVOST, 2013).

Ao investigar sobre as transmissões culturais dos avós, na França, Pronovost (2008) aponta que estes exercem um papel significativo de apoio e troca intergeracional com seus netos. Eles tendem a transmitir suas paixões esportivas, bem como acompanhar seus netos durante a prática das mesmas. Nesse sentido, há uma relação de proporcionalidade de apoio, na qual famílias que possuem apoio entre pais e filhos, como no estudo ou no envolvimento esportivo, os avós também, normalmente, se tornam mais presentes nestes aspectos e o oposto é verdadeiro, famílias que têm uma fraca relação entre pais e filhos, tendem a ter pouco contato entre avós e netos, demonstrando baixo relacionamento e influência intergeracional.

Contudo, estas informações tornam-se importantes de serem refletidas à luz de outras práticas culturais infantis, a exemplo das atividades físicas, pois, como ressalta Pronovost (2013), diversos outros elementos podem exercer influência na criança, tais como a trajetória familiar; a presença ou não do pai, da mãe ou de ambos no mercado de trabalho; e a influência dos irmãos. De modo semelhante, Donnat (2004) aponta outros aspectos que podem interferir na transmissão, ou não, de paixões culturais pela família, como a posição que a criança ocupa na ordem de nascimento dos filhos; o fato de viver com apenas um dos pais ou junto com os avós; ocasiões na família como mortes ou dificuldades/facilidades financeiras. Na atualidade, estes aspectos podem se tornar ainda mais evidentes, pois, conforme mencionado anteriormente, as mudanças nas estruturas familiares têm sido corriqueiras, tais como os divórcios e a diminuição do número de filhos, que, conseqüentemente, reduz ou anula o contato com irmãos (MAYALL, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2003).

De qualquer forma, espera-se que a escola exerça seu papel em manter e fortalecer os interesses despertados no âmbito familiar, de modo que a sociologia do lazer e da educação estejam em constante sintonia e que a escola dialogue com o que é buscado fora deste ambiente (PRONOVOST, 2011, 2013). Nesse sentido, distintas são as práticas culturais que as famílias têm buscado para seus filhos, seja em ambientes institucionalizados, a exemplo das escolinhas esportivas, mas também aquelas ao ar livre, como as atividades de aventura na natureza. Independentemente de qual for a prática cultural, a possibilidade educativa, de desenvolvimento pessoal e social, pode sempre se fazer presente.

### 3.3 A PERSPECTIVA EDUCACIONAL DAS ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA

Nos últimos anos, pode-se acompanhar uma ascensão em relação à disseminação e à prática das atividades de aventura. Distintos locais as têm inserido como atrativos, a exemplo dos *buffets* infantis e dos espaços públicos, como parques e praias. Igualmente, diversas mídias têm contribuído para sua difusão, como os canais televisivos, as revistas, os seriados, os *blogs* e as redes sociais.

No segmento da aventura há a vertente do rendimento, sendo este referenciado como esportes de aventura na natureza ou, simplesmente, esportes de aventura, quando este ocorre no contexto *indoor* (como escalada em paredes artificiais). Diferentemente de quando praticado em uma perspectiva de lazer, visa os treinamentos planejados e periodizados, as competições, a busca por evolução técnica. Uma mesma modalidade vivenciada no tempo destinado ao lazer pode ser experimentada por outro praticante sob configurações esportivas - exemplo disso é o surfe: há aqueles que praticam diariamente ou esporadicamente, com o objetivo de divertimento, contudo, outros treinam sistematicamente e participam de competições, visando bater recordes e conquistar resultados; outro exemplo é a modalidade remo, que há tempos faz parte dos Jogos Olímpicos, na qual os praticantes visam o rendimento, mas também é praticada por outros como atividade nos momentos destinados ao lazer.

Por sua vez, o termo atividades de aventura aqui adotado designa a amplitude dessas atividades, sob características de lazer, no desejo de abarcar o todo; ou seja, contemplando tanto as modalidades realizadas na natureza (como *paraglider*, surfe, *rafting*, *stand up paddle*, mergulho, arvorismo, tirolesa, trilha, *sandboard*), quanto aquelas realizadas no ambiente urbano (como *roller*, *slackline* e skate). Destaca-se que neste estudo são focalizadas as atividades de aventura, vivenciadas na natureza, nos ambientes terra e água, sendo elas: escalada, *sandboard* e surfe.

As atividades de aventura, por si só, são capazes de provocar a intensificação das emoções e sensações. Todavia, ao vivenciá-las na natureza, esses afloramentos podem se tornar ainda mais significativos. “Esse aprendizado da experimentação, em que está presente certa sensibilização, revela um modo de conhecer especial, ou seja, o conhecimento do ambiente decodificado via informações do corpo” (BRUHNS, 2003, p. 42). Nesse sentido, o contato com os diferentes elementos da natureza pode despertar a sensibilização ambiental,

possibilitando uma forma de aprendizagem mais significativa e duradoura, pois aumentam as chances deste conhecimento ser internalizado.

Ao considerar a aproximação com a natureza desde a infância, pode-se favorecer o bem-estar da criança; contribuir com o desenvolvimento de uma forma ampla, seja ele físico, psicológico, social e emocional; além de despertar o cuidado com a natureza (ADAMS; SAV AHL, 2017). Contudo, de acordo com os autores, é preciso dar voz às crianças e investigar os significados que elas atribuem à natureza, as percepções e as ressonâncias subjetivas das experiências em contato com a mesma, pois as relações podem variar de acordo com cada contexto - um reflexo disso é que nem todas crianças que têm o contato intenso com a natureza apresentam essa empatia por ela, mas, sim, uma relação de indiferença. Sendo assim, é preciso analisar como está se desenvolvendo essa relação das crianças com a natureza, como está ocorrendo o processo de mediação e se o contato é apenas funcionalista ou se apresenta objetivos intrínsecos e a construção de valores.

Nessa perspectiva, no intuito de despertar nas pessoas uma relação mais significativa e harmoniosa com a natureza, envolvendo a compreensão, o entusiasmo e a sensibilização ambiental, o americano Joseph Cornell (1997) elaborou um método denominado Aprendizado Sequencial, por meio do qual são apresentados quatro estágios para que pais, professores, monitores, entre outros interessados, possam conduzir brincadeiras e atividades na natureza. Cornell (1997) afirma que seu maior desafio quando iniciou os trabalhos como educador naturalista foi justamente conseguir concentrar a energia das crianças para que se pudesse proporcionar uma experiência profunda e sutil com a natureza.

Então, após anos de trabalho e experiência, o método foi estruturado e, segundo o autor supracitado, a proposta tem apresentado resultados significativos com públicos de distintas faixas etárias, nacionalidades e experiências de vida. Embora esta obra tenha sido traduzida no Brasil há mais de 20 anos, esta metodologia tem sido amplamente utilizada e divulgada (BUENO, 2016; MARINHO, 2004; MENDONÇA, 2000; 2007; NEIMAN, 2007; PIVELLI, 2017).

Portanto, na expectativa de despertar os diversos sentidos, desenvolver a sensibilidade e a percepção da natureza, o autor supracitado sugere que se inicie o método sequencial despertando o entusiasmo dos praticantes, a fim de promover um clima agradável e calmo, bem como uma vivência significativa. O segundo estágio se refere a concentrar a atenção, para que os pensamentos estejam conectados à experiência e possa observar os distintos elementos presentes. Por sua vez, a terceira etapa é dirigir a experiência, de maneira a ouvir, tocar, cheirar e ver o que está no entorno, promovendo um contato mais direto com a natureza

e absorvendo-a com mais detalhes. O último estágio consiste em compartilhar a inspiração, em que o mediador pode contar suas experiências e histórias, mas também dar a oportunidade para que os praticantes expressem os sentimentos, percepções e inspirações. Contudo, Cornell (1997) enfatiza que o método pode ser flexibilizado, adequando-o conforme o momento e o contexto.

Partindo desta perspectiva e corroborando com Adams e Savahl (2017), acredita-se que o desenvolvimento e as aprendizagens da criança devem ser tomados em sua totalidade, em uma abordagem holística, sendo a aprendizagem ao ar livre uma forma de contribuir para este desenvolvimento pleno (DAVIS; REA; WAITE, 2006). A Escola Florestal, desenvolvida na Inglaterra, é um exemplo dessa premissa: trata-se de uma proposta educacional realizada ao ar livre, na qual são valorizadas as relações positivas, a motivação, a satisfação e a atitude positiva em torno da aprendizagem, oferecendo aos alunos oportunidades para assumir riscos e fazer escolhas (DAVIS; REA; WAITE, 2006). Conforme salientam os autores, para além do desenvolvimento da criança em torno das aprendizagens individuais e coletivas, pode-se notar maior valorização da natureza após as experiências na Escola Florestal.

Ainda em relação ao contexto educacional e institucional, outra proposta é a Aprendizagem Experiencial, a qual consiste em estratégias que têm como premissa central a experiência como facilitadora e impulsionadora da aprendizagem e a valorização dos aspectos subjetivos dos participantes, em uma perspectiva de contato direto do ser humano com o ambiente e com outras pessoas, acreditando-se que as potencialidades de desenvolvimento são estimuladas até que sejam internalizadas e concretizadas na prática (KOLB, 2014). Em sintonia com estas ideias, Bondía (2002) acrescenta que a experiência é um encontro ou uma relação com aquilo que se prova, é algo que acontece e toca o ser humano, concretizando no saber da experiência.

Para exemplificar um programa de Aprendizagem Experiencial, é apresentado um projeto iniciado em 2014, pelo Ministério da Educação de Taiwan, na República da China, no qual os alunos de ensino superior liderariam os de escolas secundárias, que, por sua vez, ensinariam as crianças de escolas primárias. Foram desenvolvidas atividades de aventura ao ar livre, durante o projeto denominado *Hand-in-Hand-in-Hand*<sup>11</sup>, para crianças pequenas de uma região metropolitana, as quais, embora tenham acesso a distintos recursos, são consideradas emocionalmente desfavorecidas, por diversos fatores, como falta de cuidados devido às

---

<sup>11</sup> A nomenclatura *Hand-in-Hand-in-Hand* (Mão-em-Mão-em-Mão, tradução nossa) seria no sentido de mãos grandes ao se referir aos alunos de ensino superior, mãos pequenas aos alunos de escolas secundárias e mãos minúsculas aos alunos de escolas primárias, unindo-as para o ensino e a aprendizagem das propostas do projeto.

situações estruturais das famílias e insegurança emocional pela falta de relações interpessoais (CHUNG, 2017).

As análises mostraram que, por meio da aprendizagem experiencial, as crianças participantes do projeto foram capazes de melhorar sua capacidade emocional, ao passo que os alunos das escolas secundárias e do ensino superior conseguiram refletir sobre a realização pessoal que decorre a partir da ajuda ao outro, resultando, assim, na autoconsciência, no reconhecimento da importância do trabalho em equipe e na experiência de vida como um todo (CHUNG, 2017). Assim como foram percebidos elementos positivos nos jovens ao ensinar em um contexto com atividades ao ar livre, caso a pesquisa fosse realizada entre pais e filhos, quais seriam os aspectos despertados nos pais? Por sua vez, quais seriam as aprendizagens das crianças? Como se daria essa construção do conhecimento em família?

Uma experiência de atividades ao ar livre, em uma perspectiva de educação ambiental, também vivenciada por escolares, entre 11 e 12 anos, na Finlândia, é retratada por Palmberg e Kuru (2000). Foram observados o desenvolvimento de autoconfiança, sentimento de segurança, melhor comportamento social e moral, além de melhor relação com a natureza, em detrimento aos alunos que não tiveram tal experiência. Estes elementos, segundo os autores, motivaram o desejo dos alunos em explorarem novamente as atividades ao ar livre.

Nessa mesma perspectiva, diversos pesquisadores apresentam os resultados do desenvolvimento das atividades ao ar livre nesta articulação com a escola, em que é comprovado o desenvolvimento de habilidades sociais e intrapessoais, valores como liberdade, iniciativa, responsabilidade e respeito pelo meio ambiente (ATTALI; SAINT-MARTIN, 2017; PASSARELLI; HALL; ANDERSON, 2010; SIBTHORP *et al.*, 2018). Contudo, é importante considerar as influências sociais e culturais do contexto local, as quais moldam a política educacional, sendo necessário fazer as adaptações necessárias ao importar metodologias de educação ao ar livre, considerando que estas apresentam seu surgimento nos países ocidentais e desenvolvidos (COSGRIFF *et al.*, 2012; SIBTHORP *et al.*, 2018).

É notório ressaltar que nem toda experiência de educação ao ar livre, baseada na aventura, denota melhoras significativas nos participantes (SHEARD; GOLBY, 2006). Inclusive, Brookes (2003a, 2003b) defende que os conhecimentos e as habilidades podem ser desenvolvidos durante as vivências em contato com a natureza, porém, o caráter, considerado algo mais profundo e permanente, possivelmente não será despertado. Segundo este autor, essas mudanças de comportamento (ou não) são influenciadas pelas características de cada pessoa e pelas condições em que ela se insere, envolvendo aspectos sociais, geográficos, históricos e culturais. Nesse sentido, Brookes (2003a, 2003b) afirma que nem sempre haverá

uma transferência do comportamento realizado durante a experiência de educação ao ar livre para outras esferas de sua vida, em seu cotidiano.

Partindo destas importantes considerações, os aspectos relativos à internalização e mudanças de comportamentos poderiam ser contornados se, durante as vivências, fossem melhor direcionados e reforçados os comportamentos positivos, os pensamentos e os sentimentos dos participantes, o que trariam melhores resultados e favoreceriam o desempenho do aprendiz, inclusive, em longo prazo (PASSARELLI; HALL; ANDERSON, 2010). Com base nestas considerações, reflete-se que a mediação representa um papel essencial nos desdobramentos da vivência, os quais poderiam resultar em maior sensibilização dos participantes.

O estudo do meio é uma estratégia pedagógica utilizada por escolas brasileiras, o que muito se aproxima da educação ao ar livre. Tem por intuito promover o contato das crianças e dos adolescentes com a natureza (ou mesmo no meio urbano e no entorno da escola), em que são realizados trabalhos de campo com os alunos, conduzidos por professores ou profissionais especializados, sendo contextualizados e vivenciados, na prática, os conteúdos abordados na sala de aula, na área de conhecimento da geografia, ciências, história, entre outros, geralmente, em uma perspectiva interdisciplinar (LESTINGE; SORRENTINO, 2008; OLIVEIRA, 2006).

Durante essas vivências, por vezes, são praticadas trilhas, visitação a cavernas, acampamentos, entre outros. A partir dessa proposta pedagógica, é possível visualizar melhoras nos aspectos intrapessoais e interpessoais dos alunos, no âmbito objetivo e subjetivo, chamando a atenção ao fato que não basta apenas estar em contato superficial com a natureza, é preciso vivenciá-la intrinsecamente, lembrar a necessidade de estar em harmonia com a natureza (da qual os seres humanos são parte) e se envolver em um estado de contemplação e fruição, de modo a buscar maior aproximação e contato físico com a mesma (LESTINGE; SORRENTINO, 2008).

As experiências de um grupo de adolescentes e de adultos durante uma expedição na natureza de vários dias, sob a proposta educacional da *Outward Bound Brasil*, denominada educação ao ar livre, é apresentada por Kunreuther (2011). Conforme ressalta o autor, este termo recebe diferentes nomenclaturas tanto na língua inglesa, quanto na portuguesa, como

*outdoor education, wilderness education, challenge education*<sup>12</sup>, educação experiencial ao ar livre e educação pela aventura.

Por intermédio desta experimentação, percebeu-se que foram despertados nos participantes a reflexão de valores e princípios como coragem, esforço pessoal, disciplina, respeito e superação de limites, corroborando, assim, a importância para a construção de valores morais e éticos. Também, por meio da vivência dos adolescentes e adultos ora relatada, pôde ser constatado que ocorre uma sensibilização para a conexão do ser humano com a natureza, devido ao contato intenso com esta (KUNREUTHER, 2011).

Embora este autor não tenha avaliado os desdobramentos em longo prazo, as atividades se estenderam por um período de sete a dez dias e vários aspectos puderam ser analisados para essa afirmação, como a percepção dos próprios participantes, mas também dos mediadores e de uma psicóloga que trabalha em um abrigo para menores, responsável por um adolescente que participou. Especialmente no caso deste adolescente, a psicóloga relatou que, após a participação do mesmo na experiência ao ar livre e o retorno ao abrigo, ele mudou comportamentos como a adoção de uma forma menos agressiva e mais respeitosa nos tratamentos com as demais pessoas do seu entorno, assim como maior iniciativa para realizar tarefas de cunho profissional, fundamentais para sua emancipação do abrigo. Todavia, tanto a psicóloga, quanto o pesquisador ponderam essas informações e refletem que estas mudanças de comportamentos podem, sim, terem sido influenciadas pela experiência ao ar livre, mas também podem ser uma somatória do próprio estágio de maturidade do adolescente.

Outra experiência, referente a praticantes de um grupo de excursionismo, o qual vivenciou a ida para diferentes parques de conservação ambiental, montanhas e cavernas, é exposta por Cardoso, Silva e Felipe (2006). Os participantes possuíam entre 20 e 40 anos, sendo a maioria universitários. Estes relataram o companheirismo, o prazer, o bem-estar, a liberdade, o sentimento de superação de limites (inclusive, a transposição desse sentimento de superação das situações na natureza para a realidade), além dos seguintes aspectos educativos que podem estar incutidos: a possibilidade de trabalhar a educação ambiental, a atividade física em si e o conhecimento do próprio corpo.

Os autores supramencionados ainda destacam que a educação transcende o ensino institucionalizado e sistematizado, mas se concretiza também pelo ser, pelo fazer e pelo conviver, ou seja, o simples fato de viver constitui-se na educação. É nesta perspectiva que se pensa a educação pela aventura, a partir das experiências de vida, pelas aprendizagens

---

<sup>12</sup> *Outdoor education*: educação ao ar livre; *wilderness education*: educação selvagem; *challenge education*: educação baseada em desafios (tradução nossa).

construídas, pelas sensações e emoções experimentadas, vislumbrando o desenvolvimento do ser humano de maneira integral. Sendo assim, a educação pela aventura tende a acontecer de maneira mais natural e espontânea (CARDOSO; SILVA; FELIPE, 2006). Contudo, como exposto anteriormente, não é, necessariamente, um processo causa-efeito, pois distintos elementos podem estar interligados, como os aspectos sociais e culturais, os quais podem representar entraves para a concretização dessa educação pela aventura no ambiente natural (BROOKES, 2003a, 2003b; SHEARD; GOLBY, 2006).

Em uma vertente de participação em família, Kugath (1997) relata sobre o Programa de Aventura Familiar, vivenciado por pais, mães e filhos (entre três e 64 anos), em um parque na região central de Colorado, englobando oito horas de atividades com jogos (envolvendo equilíbrio, confiança, progressão, etc), escalada em rocha e *rafting*, tendo como objetivo incentivar a descoberta e o desenvolvimento de habilidades, tais como capacidade de resolução de problemas familiares, comunicação e coesão. Inicialmente, o programa foi elaborado, por meio da realização de um teste piloto, para, em seguida, ser realizada a divulgação para inscrição das famílias. Ao efetivar a inscrição, os interessados escolhiam uma data para participação e recebiam um formulário em que constava a isenção para adentrar no parque, onde seriam realizadas as atividades, uma lista de equipamentos necessários, além das informações gerais do evento e do estudo em si.

Das 24 famílias participantes, 11 responderam a entrevista após um mês desta experiência. Tanto os pais, quanto as mães, afirmaram ter melhorado a coesão familiar e os pais relataram, ainda, melhora na comunicação entre a família. A partir das entrevistas também foi evidenciado que memórias marcantes do programa permaneciam (KUGATH, 1997). Entretanto, de acordo com o autor, para participar de programas desse tipo, as pessoas entrevistadas ressaltaram a necessidade de melhor programação da família para a vivência em atividade de aventura na natureza, ao se considerar elementos como dinheiro, tempo e energia para a preparação.

Ressalta-se que, embora se trate de uma pesquisa com mais de 20 anos, algumas considerações elaboradas são pertinentes para a atualidade, especialmente ao se refletir sobre as repercussões da experiência em família e os aspectos a serem ponderados em uma proposta semelhante. Neste estudo é enfatizada a necessidade de mais pesquisas com abordagem qualitativa em programas desse teor, a fim de averiguar as percepções e os aspectos subjetivos dos participantes. Outro ponto que merece destaque, segundo Kugath (1997), é a premência em compreender como são transferidas as aprendizagens ao longo do programa para o cotidiano das famílias.

Uma proposta semelhante de programa ao ar livre formatado para ser vivenciado em família é descrito por Scholl, McAvoy e Smith (2000), entretanto, nesta ocasião, as famílias tinham crianças com deficiência. Duas organizações sem fins lucrativos, uma de aventura ao ar livre e outra para pessoas com deficiência, se uniram para desenvolver um programa denominado *Families Integrating Together* (FIT), no qual dez famílias de Minnesota, nos Estados Unidos, durante oito meses, participaram das atividades programadas. Foram 20 horas de treinamento de habilidades ao ar livre, programação e realização de uma viagem de atividades de aventura na natureza em família, com duração de três a seis dias, contendo atividades como canoagem e acampamento, além de um momento para as famílias dialogarem e se apoiarem.

Os resultados evidenciaram que aumentou o conhecimento e a confiança entre os membros da família, além de representar um momento oportuno de socialização entre os mesmos; a preparação para a viagem auxiliou os pais a diminuir o medo em torno da proposta. Após a vivência, a maioria das famílias se sentiu mais confiante em planejar e realizar viagens com os filhos ao ar livre (SCHOLL; MCAVOY; SMITH, 2000). Ademais, as famílias entrevistadas relataram terem refletido sobre a capacidade de experimentarem coisas novas, quanto tempo realmente estão dedicando para momentos em família e a quantidade de atividades divertidas e prazerosas que estão realizando em conjunto.

Embora essas propostas de aprendizagem experiencial, de educação ao ar livre, de estudos do meio e dos programas ao ar livre formatados possuem semelhanças com as atividades de aventura na natureza, torna-se importante destacar que as primeiras estão vinculadas a instituições, sejam elas formais ou não formais, possuindo todo um planejamento com objetivos a serem alcançados e profissionais capacitados para construir conhecimentos específicos, de acordo com a necessidade do grupo.

Por sua vez, as atividades de aventura na natureza estão configuradas em uma proposta de experimentação, no lazer, sem que haja essa sistematização para traçar metas e verificar se os resultados foram atingidos. Entretanto, há elementos similares entre estas propostas e as atividades de aventura na natureza: primeiramente, a própria experimentação de atividades como trilhas, escalada, *rafting* e espeleoturismo, mas, especialmente, a aproximação com a natureza e a possibilidade de despertar a sensibilização ambiental, além dos valores pessoais e sociais.

Nesse sentido, distintos aspectos evidenciados pelos autores anteriormente citados podem trazer contribuições para este estudo, como a necessidade de maior organização financeira e de tempo para a realização das atividades; o repensar sobre o tempo dedicado

para o convívio em família; o aumento da confiança dos pais para realizar atividades na natureza; a importância de verificar a possibilidade de ocorrência de transferência das aprendizagens para o cotidiano; e a premência em dar voz às crianças e compreender os significados que elas atribuem à natureza.

Diante destes elementos, o segmento da aventura pode representar um meio frutífero para o desenvolvimento humano de maneira holística, integral e harmônica, ao favorecer o aprimoramento das habilidades e competências, reflexão sobre os valores, assim como o despertar de sensações e emoções (BRUHNS, 2003; LAVOURA; SCHWARTZ; MACHADO, 2008; MARINHO, 2008; OLIVEIRA, 2013). Para isso, é necessário oportunizar que os seres humanos tenham acesso a diferentes vivências e estímulos, a exemplo das atividades de aventura na natureza, as quais possuem o risco controlado como um dos elementos centrais, contribuindo para a construção de habilidades, valores e a mediação das emoções, que, por sua vez, colaboram para o desenvolvimento humano nos diferentes aspectos, sejam eles sociais, emocionais, educacionais, entre outros, representando, portanto, o ciclo da educação pela aventura.

Todavia, apenas a estimulação dos sentidos e sentimentos durante as atividades de aventura não trarão resultados duradouros, bem como o despertar da sensibilização, se não forem realizadas reflexões sobre as mesmas. Nesse sentido, a sociabilidade durante as vivências pode contribuir de modo fundamental, possibilitando, inclusive, o encontro consigo mesmo, a partir das experimentações e compartilhamentos entre as pessoas neste contato mais próximo à natureza (MARINHO, 2006), deixando-as mais afloradas às descobertas tanto externas, quanto internas.

Tratando-se do aspecto de influência, seja no âmbito esportivo ou no lazer, especialmente a família, mas também os amigos e namorados, podem exercer papel central sobre a motivação ou meio para a inserção e a permanência nas atividades de aventura e nos esportes de aventura. Essa rede de relacionamento próxima proporciona uma transmissão da paixão pela modalidade vivenciada, constituindo uma forma de sociabilidade e afirmando a importância das pessoas que vivem no entorno para a difusão das atividades de aventura (AMARAL; DIAS, 2008; SCHWARTZ *et al.*, 2016). Entretanto, há também as famílias que não apoiam a participação de mulheres no segmento de aventura, por considerar um esporte masculino ou pela dificuldade de conciliar a prática e o cuidado com os filhos e a família como um todo (SCHWARTZ *et al.*, 2016).

Outra forma de difusão das atividades de aventura que se torna cada vez mais ascendente são as mídias. Sejam as revistas, programas na televisão, filmes e propagandas,

esses distintos meios colaboram para mexer com o imaginário e despertar o desejo de pessoas a conhecerem estas atividades e, conseqüentemente, praticá-las (AMARAL; DIAS, 2008).

Em um programa recente produzido pela rede televisiva Canal *Off*, intitulado Famílias ao ar livre, veiculado em 2017, foram apresentadas diversas famílias, de diferentes locais do Brasil, as quais praticam atividades de aventura na natureza com seus filhos (CANAL OFF, 2018). Foram retratadas modalidades como surfe, *stand up paddle*, escalada, mergulho, canoagem, vela e *highline*. Algumas famílias, inclusive, mudaram-se para locais no interior, a fim de facilitar a prática das atividades de aventura natureza e proporcionar o maior convívio dos filhos com a natureza. Outras afirmam que a vivência das atividades de aventura na natureza representa uma oportunidade de estreitar os laços familiares e passar maior tempo juntos. Mostra, ainda, pais que dão o apoio para seus filhos seguirem carreira profissional, enquanto outros têm o intuito apenas de transmitir a paixão por determinada modalidade a qual praticavam.

Este programa traz importantes contribuições ao cenário brasileiro, ao focalizar diversas modalidades e famílias pertencentes a diferentes regiões. Entretanto, é necessário destacar diversas barreiras, especialmente aquelas de ordem financeira. Também, dependendo das opções da família, é preciso abdicar da comodidade e das facilidades dos grandes centros urbanos para ter um diferente estilo de vida. Nesse sentido, o presente estudo oportunizará a compreensão sobre as percepções que pais, mães e as próprias crianças dão a essa prática conjunta das atividades de aventura na natureza, as ressonâncias no momento da prática e no cotidiano.

No Canadá foi realizada uma pesquisa com famílias (sendo quatro pais, duas mães, três meninos e três meninas) que participaram de uma corrida de aventura na natureza, na qual Isnor e Dawson (2017) relataram que os participantes que se inscreveram foram motivados pelas experiências anteriores. Ou seja, tinham um histórico de participação em atividades físicas, bem como pela influência de pares, em que as crianças foram convidadas por amigos, demonstrando que os amigos de uma criança também influenciam na escolha das atividades físicas.

De acordo com os autores supracitados, após a vivência na corrida de aventura, intensificou a participação destes pais e filhos em atividades ao ar livre, influenciados por questões como a percepção, por parte das crianças, da transferência das habilidades adquiridas para outras áreas da vida e outras atividades ao ar livre. Igualmente, os pais relataram parecer que os filhos tinham aumentado a confiança em suas habilidades e independência e, conseqüentemente, os pais sentiram-se mais confiantes em deixar os filhos realizarem

atividades ao ar livre na vizinhança, aumentando a prática. Os pais também relataram que se sentiram mais motivados a tornarem-se ativos e continuarem a praticar atividades ao ar livre.

Em uma perspectiva semelhante, Cardoso, Marinho e Pimentel (2013), ao investigarem universitários brasileiros praticantes e não praticantes de esportes de aventura, detectaram que aqueles que os praticam esporádica ou frequentemente tiveram oportunidades motoras e socioculturais diversas quando crianças, sendo estes elementos influenciadores da experimentação destes esportes. Estes elementos demonstram a importância em proporcionar a participação em atividades diversificadas durante a infância e a adolescência, para que, quando adulto, o interesse em se envolver em atividades vivenciadas ou em novas possa persistir, tornando-se um indivíduo ativo.

Ainda, o contato com a natureza desde a infância visa favorecer uma relação de familiaridade, podendo despertar o desejo de mantê-la conservada, sentindo-a como parte de si, em uma relação de igualdade, e não apenas com uma visão utilitarista sobre a mesma (CARDOSO; SILVA; FELIPE, 2006; PALMBERG; KURU, 2000). Sendo assim, torna-se uma educação para a vida, de modo internalizado e que pode repercutir no dia-a-dia, em uma convivência harmoniosa com a natureza.

Entretanto, cabe ressaltar que, nem sempre, apenas os aspectos positivos estarão presentes. Um exemplo é que pode haver o desprazer de estar juntos durante a realização da atividade, tal como a apatia pelos companheiros de grupo ou discordância em relação a determinadas decisões coletivas, gerando, até mesmo, conflitos interpessoais (MARINHO, 2013).

Na mesma perspectiva, conquanto a sensibilização ambiental e a construção de valores pró-ambientais por meio das atividades de aventura na natureza sejam elementos comumente enfatizados na literatura (BRUHNS, 2003; FIGUEIREDO, 2012; MARINHO, 2013; SCHWARTZ, 2006), a preocupação com o local das práticas é inquestionável: os impactos ambientais, sociais e culturais causados pelos praticantes não deixam de ser uma realidade, como o lixo deixado pelas trilhas, as fogueiras realizadas, interferências nas populações tradicionais que vivem no entorno, dentre outros (BAHIA, 2008).

Outro fator que está intimamente relacionado às atividades de aventura na natureza se refere aos obstáculos financeiros (SCHWARTZ, 2006), os quais, embora com o passar dos anos têm sido amenizados, devido às novas tecnologias e importações de produtos, os participantes ainda encontram dificuldades para a aquisição de materiais e também para o investimento no deslocamento e acesso aos locais devido aos custos das atividades, nem sempre acessíveis.

Ademais, as sensações e emoções nem sempre serão apenas de diversão, bem-estar, prazer e alegria; também estão presentes o medo, a ansiedade, a insegurança e a tensão diante do inesperado e do que está por vir (LAVOURA; SCHWARTZ; MACHADO, 2008). Não obstante, os riscos se fazem presentes, ainda que controlados pelos equipamentos específicos e também pelos profissionais capacitados, mas quedas, colisões, fraturas, afogamentos, dentre outros, estão suscetíveis a ocorrer (PAIXÃO; TUCHER, 2010).

Ao se referir aos cuidados e à segurança durante a prática, Pete e Pete (2002) apontam que há uma preocupação no Reino Unido sobre o aumento do índice de acidentes e fatalidades durante as expedições de educação ao ar livre realizadas por jovens, as quais, geralmente, variam de uma semana a três meses, para diferentes países e locais, como Vietnã e Himalaia, questionando, inclusive, o fator educativo de tais práticas.

De acordo com os autores, diversos fatores podem influenciar para estas ocorrências, como a necessidade de aclimação em alta altitude, questões financeiras, diferenças culturais e falta de preparação física. Ademais, Pete e Pete (2002) questionam o uso de medicamentos para acelerar a aclimação, o que leva a reflexões éticas sobre até que ponto isso não estaria incentivando o uso de drogas e estimulando a supressão de etapas, ou seja, desconsiderando o tempo que seria necessário para a adaptação, de forma natural.

Diante deste cenário amplo, reafirma-se a importância em educar e construir os valores para a realização de tais atividades desde o início, assim que começam a praticar (quicá, desde a infância), a fim de construir respeito pelos fenômenos da natureza (como avalanches ou ventos fortes), responsabilidade e ética diante das ações. É necessária uma aprendizagem ampla, não apenas conhecer as técnicas, movimentos e acessórios materiais, é preciso considerar tudo que permeia o universo das atividades de aventura na natureza, a começar pelo ambiente da prática, visando, assim, a educação para a aventura de maneira efetiva.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 O INCENTIVO E A INSISTÊNCIA, A DIVERSÃO E O DESAFIO, O GOSTO E A INCERTEZA: AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NOS MOTIVOS DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS NA PRÁTICA



Fonte: Beck (2015).

#### 4.1.1 Breve biografia das crianças e seus familiares

Inicialmente, torna-se importante apresentar os atores principais deste estudo: as crianças. Cada contexto tem suas peculiaridades, seja em relação à estrutura familiar, às modalidades vivenciadas, entre outros aspectos.

Lisa tem 12 anos, seu pai (Vitor) e sua mãe são divorciados e ela se divide em ficar na casa destes, sem dias pré-determinados. Sendo assim, sempre que pode e deseja, vai escalar junto ao seu pai, seja em dias da semana, ou aos finais de semana. Eles também fazem diversas viagens juntos para escalar e passear, inclusive para fora do país, como Tailândia e Argentina. Normalmente, a namorada do pai, com a qual Lisa estabelece uma boa relação, está junto a eles, durante as vivências de escalada.

Ana Luz tem 11 anos e vive com a sua mãe (Silvia), bem próximas à praia. Seu pai faleceu quando ela tinha cinco anos, sendo ele quem a ensinou surfar. Após esse acontecimento, ela passou a surfar com a sua mãe e juntas realizam também outras modalidades, como o *skate* e o patins, normalmente, duas vezes por semana.

Manuela tem nove anos e mora com o pai (Pedro) e a mãe. Seu pai pratica diversas modalidades de atividades de aventura na natureza, especialmente a escalada, o surf e o caiaque. Normalmente, sua mãe não o acompanha, exceto quando viajam juntos. Além de vivenciarem as atividades na natureza, seu pai tem uma academia de musculação, na qual tem parede de escalada e, geralmente, Manuela brinca na mesma. Diferente das demais crianças, ela não tem uma modalidade que pratica semanalmente ou de forma mais sistematizada, mas

vivencia diferentes modalidades de atividades de aventura na natureza ao acompanhar o seu pai. Contudo, a escalada é a modalidade que ela mais pratica junto ao pai.

Lucas tem oito anos, seu pai (Dalton) e sua mãe são divorciados e ele mora com a mãe. Possui a guarda compartilhada e a cada 15 dias passa o final de semana com o pai, sendo estas as oportunidades que eles têm de praticarem o *sandboard* juntos, quando o Lucas deseja acompanhar. Atualmente, o pai é casado e Lucas estabelece uma boa relação com a madrasta. O pai é atleta profissional de *sandboard* e foi campeão mundial quatro vezes.

Tony e Peter são irmãos gêmeos e têm cinco anos. Vivem com o pai (Vandir) e a mãe (Helena). Moravam em São Carlos, interior de São Paulo, e se mudaram para Florianópolis quando tinham dois anos e meio de idade. Praticam semanalmente o surfe e também o *skate*, praticamente todo final de semana e também ao longo da semana, sempre que possível. A mãe não pratica estas modalidades, embora as tenha experimentado. O pai pratica, mas não assiduamente, embora leve e ensine os filhos com frequência.

#### **4.1.2 A inserção e a permanência das crianças nas atividades de aventura na natureza**

Por meio de experiências motoras diversas e significativas, como os jogos, as danças e os esportes, a criança se reconhece, desenvolve-se e se integra no mundo ao qual pertence. A identificação, o gosto, a motivação<sup>13</sup> e a continuidade em uma determinada atividade física vivenciada nos primeiros anos de vida, são elementos essenciais para a construção pessoal e para a aquisição do hábito de vivenciar atividades com frequência, tanto no quesito variedade, quanto em relação ao tempo de envolvimento. Contudo, é necessário que este envolvimento tenha uma dedicação de tempo que seja satisfatória, preferencialmente de modo diário ou semanal, para que possa repercutir, de fato, em impactos emocionais significativos ao enredo da criança, a exemplo da autoestima e da autonomia (BETRÁN 2009).

Ao se focalizar os motivos de inserção das crianças participantes deste estudo nas atividades de aventura na natureza, os pais e as mães investigados salientam a importância da influência, da inspiração e do incentivo que estes exerceram neste processo, mas, ao mesmo tempo, a insistência também se fez necessária. Outros elementos foram evidenciados, tais

---

<sup>13</sup> A motivação consiste na sinergia de aspectos como a direção, a energia e a persistência, os quais refletem em determinada intenção e, respectivamente, no comportamento dos seres humanos. A motivação pode ser influenciada pelas dimensões biológicas, cognitivas e sociais. Sendo assim, as pessoas são motivadas a agirem devido a distintos fatores, sejam eles internos ou externos, com experiências e consequências diversas (RYAN; DECI, 2000).

como: o desafio; a aproximação; a curiosidade; o contato com a natureza; a sociabilidade; e a diversão.

Por sua vez, as crianças destacaram que os principais motivos para se inserirem foram o incentivo e a inspiração, aliados ao apoio e à influência do pai e/ou da mãe. Embora o estudo aborde um grupo social com características em comum, cada contexto investigado tem suas particularidades, tornando-se importante apresentar o processo de inserção de cada criança participante do estudo.

Quanto ao início da Lisa (12) na escalada, o seu pai contou detalhadamente durante a entrevista, expondo também os motivos, sendo aqui resumidos:

[...] quando ficou maiorzinha, tinha um ano e quatro meses por aí, eu comecei a andar de bicicleta com ela. Sempre associei com essas minhas coisas de aventura, de atividade, e sempre caminhei com ela. A mãe dela é de Urubici, sempre teve acesso a essas coisas de mato, de trilha. Quando era pequena, eu fazia cabana, levava na roça que o vô dela plantava, tomava banho de rio, isso com um aninho já estava enfiada nisso aí. [...] levei umas vezes na praia para ver as pedras, mas foi pouco contato. Em 2011, fomos viajar [...] Fomos para Chamonix, que é na França, fomos à Veneza, Génova, um monte de cidade. E em uma cidade que chama Hosta, eu encontrei uma cadeirinha pequenininha para criança e comprei, sem garantia nenhuma que ela iria querer escalar. Viemos para cá, falei, bom, agora precisa ter um tênis, alguma coisa assim; fui no mercado público, porque nas antigas escalávamos com kichute, queria encontrar um, mas não se vende mais. Eu achei um, parecia aquelas congas antigas, mas não deu muito certo. Botou no pé, a gente ia na praia ali em Itaguaçu, eu fazia uns *top* [*top-rope*<sup>14</sup>] para ela e foi quando teve o primeiro contato com a escalada. Isso foi no começo de 2012. Quando pergunta para a Lisa quando foi que começou a escalar, ela fala que foi em 2012. Sempre brincando, coisinha pouca, nem tinha vindo aqui na Pedreira. Em agosto de 2013, eu viajei para escalar o Mont Blanc na França [...]. Voltei de Chamonix e trouxe a sapatilha para ela, se achou, né? A gente veio aqui na Pedreira, ela teve o primeiro contato com a escalada, já tinha sapatilha, saquinho de magnésio, o capacete [...]. Com seis anos, ia fazer sete em setembro. [...]. Abriu o que era o Ecos *bolder* [academia *indoor* de escalada], ali perto da UFSC, e eu estava numa fase minha que tinha passado um trator em cima de mim, um caminhão e jogado fora, eu estava um lixo, pelas questões do divórcio e tal. Eu comecei a ir lá, conheci um monte de gente, conheci o Hernane, conheci uma galera lá no Ecos, e a Lisa começou a ir comigo. Eu tenho para mim, que quase uma coisa instintiva, ela deve ter pensado assim: eu preciso ficar com o meu pai, perto dele. Começamos a ir no Ecos toda semana, uma ou duas vezes por semana, direto. Parece que ela explodiu assim de escalar, tinha sete para oito anos. Começou a escalar comigo com mais frequência, comecei a trazer para pedra. Mas nada muito assim, bem de boa. Em novembro a gente participou de um campeonato em Curitiba, e ela ficou em segundo lugar no campeonato, nossa, se achou, e ficou maravilhada, isso foi em 2015. Neste ano ela começou a escalar

<sup>14</sup> *Top-rope* significa que a corda vem do topo, ou seja, ela fica presa acima do escalador, dando segurança ao mesmo, sendo que uma ponta fica presa à sua cadeirinha e a outra ponta fica presa ao escalador que está embaixo, fazendo a segurança. É a maneira mais praticada pelos iniciantes.

comigo, vinha aqui, mas nunca tinha feito uma escalada mais séria. Um dia levei lá no Morro da Cruz, ela subiu em um lugar que a gente chama de Platô do Zé Colmeia, que é um lugar clássico lá do Morro, eu fiquei feliz para caramba, bati 300 mil fotos, eu brinquei: ah, você chegou com 9 [anos], onde eu cheguei com 18 [anos]. A partir disso, começamos a escalar direto, ela começou a ficar cada vez mais comigo. [...] eu acho que a Lisa viu escalar uma forma de ficar perto de mim, eu vejo assim. Ela não fala, eu acho que tem essa coisa da escalada para estar perto do pai dela e acabou gostando, entendeu? (Vitor, pai da Lisa).

Figura 4 – Lisa escalando na parede *indoor*.



Fonte: *Print screen do Instagram do participante, 2019.*

Figura 5 – Lisa escalando na Pedreira de Itaguaçu (Abraão).



Fonte: *Print screen* do Facebook do participante, 2019.

Em relação ao início da Ana Luz (11) no surfe, a sua mãe, Silvia, conta o percurso, envolvendo a fase do falecimento do pai quando ela tinha cinco anos de idade, e as mudanças no processo:

[...] foi o pai dela que incentivava mais, ela era bem pequena, tinha dois aninhos e meio. E ele começou a levar. Ele trabalhava em uma escolinha [de surfe], então para ele era mais fácil, ele levava, empurrava e tal. Até aí era tranquilo. No começo, quando ele ainda era vivo, ela tinha bastante resistência, não gostava. Ele obrigava praticamente a ir, tinha vez que ela chorava, ficava brava, não queria; e ele fazia muita questão que fosse, muita. [...] Quando a Ana Luz entrava era legal, ela sorria, gostava. [...] o pai queria muito que ela surfasse, então ela ia. [...] e continuou. O negócio foi que quando ele faleceu, a Ana Luz passou a ver que ele queria muito que ela surfasse. Com cinco anos que começou a ter essa dimensão, que talvez fosse importante ir, porque o pai queria. A primeira vez que eu a levei depois que ele faleceu foi uma dificuldade para mim, porque era ele que levava mais e, apesar de eu surfar, não era eu que fazia esse movimento todo. Quando eu comecei a levar a Ana Luz, foi muito difícil para mim no começo, daí foi uma fase que ela gostou muito de ir, e via importância nisso. Então comecei a levar. Depois disso, tinha fases que levava mais, outras que levava menos, ou que ficava sem surfar, mas me puxava para levar (Silvia, mãe da Ana Luz).

Figura 6 – Ana Luz aprendendo a surfar com o seu pai.



Fonte: *Print screen do Instagram da participante, 2019.*

Figura 7 – Ana Luz surfando com a sua mãe.



Fonte: *Print screen do Instagram da participante, 2019.*

No que se refere à Manuela (9), o seu pai, Pedro, conta que a inserção dela nas atividades de aventura de natureza e a experimentação de diferentes modalidades foi um

processo natural de acompanhá-lo, tendo em vista que ele sempre pratica diversas modalidades, como escalada, montanhismo, caiaque e surfe. Contudo, relata os desafios para a continuidade da filha:

Ela vai quando tem interesse e tal. Até, às vezes, pergunto se quer um pouco mais. Às vezes é um pouco receosa porque tem medo do meio do mato em si, cobra e sei lá o que mais e acaba deixando de ir, de conhecer, porque tem medo. Esses dias fomos escalar aqui no Morro da Cruz e bateu o desespero nela, não quis escalar de jeito nenhum, não quis mesmo. Então quem perde é ela, né? [pai e filha olharam um para o outro, fizeram careta e sorriram]. A facilidade é o fato de eu participar bastante dessas coisas, eu acho que ela tem bastante facilidade, não vai mais porque não quer. *Camping*, ela gosta de acampar, em barraca, lá em casa, ficava dentro, na sala. [...] Ela tem uma prancha de *bodyboard*. No verão passado fomos à Praia Brava e compramos a pranchinha. O mar estava bem baixinho, ela se empolgou, acabou brincando essas coisas assim, sempre gostou, adorava ficar na barraca, até montava bastante naquele dia, mas depois também, todo mar que tem muita onda não gosta de ir, reclama (Pedro, pai da Manuela).

Figura 8 – Manuela praticando rapel.



Fonte: *Print screen do Facebook do participante, 2019.*

Figura 9 – Manuela escalando com o seu pai.



Fonte: *Print screen* do Facebook do participante, 2019.

Sobre a inserção do Lucas (8) no *sandboard*, o seu pai, Dalton, também afirmou que foi um processo natural em acompanhá-lo desde pequeno:

O Lucas já vai para as dunas desde os 11 meses, ele desce comigo na prancha desde os 11 meses. Eu descia e colocava ele no meio aqui, assim [demonstrou a posição]. Até tem um vídeo no *youtube* [...], que aparece ele desde pequeno. Então foi indo. Às vezes vai junto. Foi sempre natural, assim. Sempre curtiu. Claro que, às vezes, chega lá e não quer andar, quer brincar só de areia, mas é uma coisa que para mim é indiferente. Claro que eu falo: vamos dar uma descidinha e tal, mas é uma coisa assim, se quer ir, beleza. Às vezes eu já fui e ele não quis ir também, ficou em casa, então é uma coisa bem de boa em relação a isso. Ele foi naturalmente, aos pouquinhos. [...] Sempre está vendo vídeos meus, troféus que estão ali, de ver várias fotos e de saber, querendo ou não, que o pai dele é campeão mundial (Dalton, pai do Lucas).

Figura 10 – Lucas fazendo *sandboard* com o seu pai aos 11 meses.



Fonte: *Print screen* do Facebook do participante, 2019.

Figura 11 – Lucas praticando *sandboard* com o seu pai.



Fonte: *Print screen* do Facebook do participante, 2019.

Em relação aos gêmeos que praticam surfe, Tony e Peter, de cinco anos, o pai Vândir e a mãe Helena relatam o processo:

Começou em São Carlos [interior de São Paulo], a gente morava em uma cidade muito urbana, então acabou que íamos muito em parquinho. Eles tinham dois aninhos e viram uma criança andando de *skate*, pediram, ficaram olhando o *skate* até o menininho oferecer. [...] Comprei o skate. Todo dia andavam naquele skate no quintal de casa. Viemos para cá e continuaram andando. [...] Comprei uma prancha de *bodyboard* para eu brincar. Eles começaram a ver os caras surfando e não queriam ficar deitados na prancha, ficavam em pé e começou por aí. Fiquei vendo que eles tinham facilidade, fui ajudando, incentivando e foram pegando gosto. Dificuldade foi o medo no começo, um pouco mais de medo do Peter, porque ele tinha um bloqueio com água, então tive que trabalhar bastante, motivando, incentivando. Porque eu sabia que, como ele andava muito bem de *skate*, para o surfe levaria jeito. Motivei, foi uma aposta, que eu acreditava e deu certo por conhecer eles (Vândir, mãe do Tony e do Peter).

A inserção deles começou bem cedo, desde que a gente se mudou para cá e identificamos que tinham muita energia [...] com dois anos e meio, bem na época que chegamos aqui, íamos na praia, eles começaram a apontar para o pessoal que tinha prancha e falaram: “papai quero uma, mamãe quero uma”. Compramos uma prancha de *bodyboard*, eles já ficaram em pé, queriam ficar em pé no *bodyboard*, era uma para dividir entre os dois. Em seguida, começaram a ficar deitadinhos, depois fomos pegando prancha emprestada para eles brincarem de surfe, começaram a ficar em pé, a dropar. Focamos no drape e conseguiram. Com três anos já estavam pegando onda e com quatro anos puxando a paredinha. Foi bem aos pouquinhos, no tempo deles, mas foi focando mesmo nessa energia que eles tinham bastante e nós direcionamos para o esporte. [...] Na época, para eles não terem aquele baque do surfe, das ondas, começamos desde cedo na aula de natação, fizeram seis meses para aprenderem a mergulhar. Demos todo esse suporte, fase a fase para eles terem essa evolução mais tranquila. A prática do surfe foi mais esse período que nós viemos muito para a praia. A influência veio das pessoas que passavam e eles ficavam curiosos e nós sempre quisemos que eles fizessem esse acompanhamento conosco, em trilha, em prática esportiva. Eu acho que uma das facilidades foi ter o pai e a mãe próximos, para que a gente incentivasse, corresse atrás de equipamento, suporte para eles, pudesse sempre ajudar de alguma forma. Acho que a grande facilidade é de estarmos unidos do início ao fim, qualquer momento, com chuva, com sol. Passamos essa tranquilidade para eles, independente disso, tem essa facilidade, nessa inserção. Os principais motivos que influenciaram acho que é mais esse contato que eles gostam da natureza, esse contato que eles gostam muito de estar no mar, de brincar, divertir, conhecer outras pessoas, é mais esse contato com a natureza mesmo. Eles têm motivos muito grandes. [...] Partiu deles mesmo essa prática e a gente só incentiva (Helena, mãe do Tony e do Peter).

Figura 12 – Peter e Tony brincando com a prancha de *bodyboard* junto ao pai.



Fonte: *Print screen do Instagram do participante, 2019.*

Figura 13 – Tony e Peter praticando o surfe.



Fonte: *Print screen do Instagram do participante, 2019.*

Diante destes diferentes relatos, observam-se os dois movimentos de influência para as escolhas do lazer familiar (DONNAT, 2004; PRONOVOST, 2008, 2011), especificamente em relação às atividades de aventura na natureza. O primeiro, sendo presente em quatro dos contextos investigados, concerne à influência que os pais e/ou as mães exerceram para a escolha, tendo em vista que estes praticavam a modalidade e incentivaram a filha a praticar - caso da Lisa (12) e da Ana Luz (11) - ou foi acompanhando naturalmente - caso do Lucas (8) e da Manuela (9). O segundo movimento é quando os filhos se tornaram a influência para a inserção de uma nova opção de lazer familiar - que foi o que aconteceu com o Tony (5) e o Peter (5).

Outro aspecto a ser analisado é que, ao se considerar quem foi o principal incentivador para a inserção da criança na modalidade, nos quatro contextos que pertencem ao primeiro movimento supracitado, nota-se que foi o pai. Esse dado corrobora com as afirmações de Pronovost (2011), o qual aponta que os pais, geralmente, encarregam-se de transmitir o interesse nos esportes, enquanto as mães, normalmente, disseminam o interesse em atividades educacionais. Nas falas a seguir podem ser notados alguns exemplos.

Sobre a primeira vez que praticou atividade de aventura na natureza, Peter (5), valendo-se do seu imaginário infantil, buscou explicar: “Foi quando eu estava pequenininho, eu acabei de nascer, e o papai sabia que eu ia virar surfista, aí o papai botou eu pra surfar. [...] Era no raso, no rasiinho. Eu fui crescendo e fui ganhando o surfe”.

Por sua vez, Ana Luz (11) conta: [...] foi meu pai a primeira vez. A minha mãe sempre apoiou em tudo, ainda mais quando ele faleceu. Ela estava junto na primeira vez”. Entretanto, faz questão de destacar a importância da mãe para a continuidade: “Hoje em dia é a minha mãe, porque ela é a pessoa que está sempre me levando. Ela é a única pessoa que me leva e ela também é uma surfista que eu admiro muito. E... é por conta dela ser minha mãe, né?”.

Em seu desenho (Figura 14), Ana Luz (11) registrou o apoio tanto do pai, quanto da mãe. Ao descrever o que foi representado, ela explicou que ilustrou sua mãe a ensinando, dentro da água. No início estava em dúvida se desenharia sua mãe tirando foto e observando a sua evolução ou a empurrando, mas decidiu pela segunda opção, pois, segundo ela, é uma forma de demonstrar que ela está a ensinando. Na parte superior, desenhou seu pai, no intuito de deixar a mensagem que ele continua vivo ou como espírito e que estará sempre a apoiando, mesmo que de forma invisível.

Figura 14 – Desenho da Ana Luz.



Fonte: Instrumento de coleta de informações, 2019.

Ao refletir sobre o aspecto da influência, tanto em relação à inserção, quanto à permanência em atividades e esportes de aventura, Amaral e Dias (2008) e Schwartz *et al.* (2016) enfatizam o papel que as pessoas próximas exercem, especialmente a família. A transmissão da paixão por determinada prática ou mesmo o apoio para a continuidade são elementos-chave, favorecendo a motivação e promovendo a sociabilidade.

As falas das crianças coadunam com as afirmações dos autores supramencionados, demonstrando o quanto o pai e/ou a mãe podem representar o incentivo, a inspiração e o elo de difusão das atividades de aventura na natureza para os(as) filhos(as), desde a mais tenra idade: “Meu pai, porque ele adora aventura” (Manuela, 9). “Meu pai. Porque eu vejo ele escalar, eu cresci com ele, contando dele escalar, e não é só escalada que a gente pratica [...] ele é a pessoa que eu vejo que tem influência sobre a minha vontade, essas coisas assim [...] (Lisa, 12).

No instrumento ‘Dicionário da criança aventureira’, Tony (5), ao descrever a palavra ‘mãe’, diz: “Legal, porque me leva para surfar. E o papai também”. Ao descrever a palavra ‘pai’, novamente enfatiza a questão de acompanhá-lo nas atividades: “Bom, ele me leva para andar de *skate*, fazer natação, surfar, jogar dominó e jogar uno”.

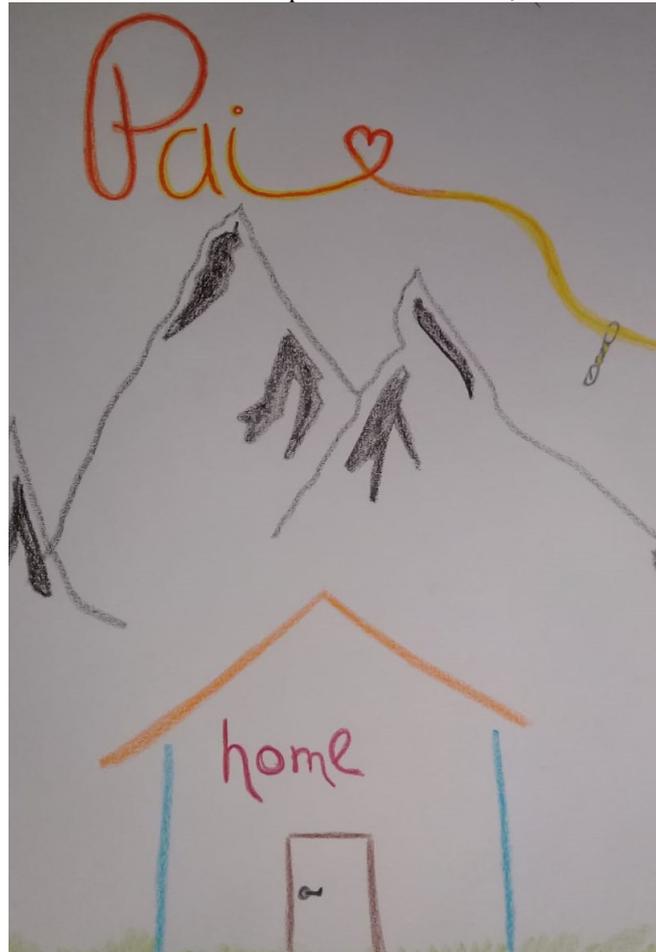
Sobre os motivos que levam as crianças a continuarem praticando atividades de aventura na natureza, Lucas e Manuela aparentam estar incertos: “Porque até que eu acho legal. Até que é legal” (LUCAS, 8); “Não sei, acho que porque eu gosto” (MANUELA, 9).

Em contrapartida, as demais crianças que participaram do estudo se mostraram motivadas por distintos elementos: “[...] eu quero ser o campeão mundial, porque eu sempre quero ganhar aquele prêmio da hora, sabe? Aquele prêmio que pode comprar qualquer coisa” (TONY, 5); “Por causa das ondas estarem boas. Quando está muito calor, eu não posso andar de *skate*, eu surfo. Gosto. Muito” (PETER, 5); “Bom, tem dois motivos. Um é porque eu amo o surfe, eu gosto bastante. E o segundo motivo é porque o meu pai surfava e ele queria muito, muito, muito, muito, o surfe para minha vida, então também é em homenagem a ele” (ANA LUZ, 11).

Porque eu gosto, eu sinto prazer em fazer isso, me divirto, estou com as pessoas, com o meu pai [...]. E, acima de tudo, essa coisa minha e do meu pai, acho que escalando é uma das coisas, cozinhar, essas coisas de casa também; mas escalando, principalmente, é o momento que a gente tem, de viajar, de estar junto, de fazer as coisas, de um ajudar o outro. Isso é que me dá mais vontade de escalar, me motiva a escalar (Lisa, 12).

Inclusive, esta fala de Lisa (12), foi representada em um de seus desenhos realizados (Figura 15), ao retratar o apartamento para o qual se mudariam em breve, o qual foi muito desejado e esperado, pois, desde que o pai e a mãe haviam se separado, o pai morava em um apartamento alugado e agora teriam um local mais amplo e que fossem deles mesmos (ela fica alguns dias na casa do pai e outros na casa da mãe, sendo de sua livre escolha); a montanha para simbolizar a escalada e o montanhismo, mas também o nome do prédio para onde se mudariam que se chama Aconcágua, o que, segundo ela, provavelmente, um dos motivos pela escolha da compra do apartamento, seria o fato de o prédio ter este nome; e a palavra pai, ligando-a a um coração, à corda e à costura, os quais são equipamentos da escalada:

Figura 15 – Desenho da Lisa representando a casa, a montanha e o pai.



Fonte: Instrumento de coleta de informações, 2018.

Nesta perspectiva, ao analisar as respostas das crianças, pode-se observar a presença de quatro categorias acerca das motivações sociais para as atividades no lazer, entre as nove que são enfatizadas por Pronovost (2011), sendo elas: contexto e ambiente; prazer e divertimento; sociabilidade; e expressão das emoções e dos sentimentos. De fato, a motivação relacionada ao prazer e ao divertimento foi a mais citada nas entrevistas com as crianças, assim como o referido autor aponta ser a predominante.

Ademais, no instrumento ‘Dicionário da criança aventureira’, ao descrever a palavra ‘atividades de aventura’, Tony (5) respondeu: “Legal, porque sempre se diverte” e Manuela (9) afirmou: “Alguma coisa divertida que a gente fica feliz. E bem radical”. Ao descrever a palavra ‘lazer’, as crianças também a associaram às modalidades de atividades de aventura que praticam e à diversão: “Andar de *skate*” (PETER, 5); “Legal, porque sempre faço aventura (TONY, 5); “Diversão (LUCAS, 8); “É um lugar, um espaço que você goste” (MANUELA, 9); “É um espaço que você relaxa, que você se sente bem, que se sente aconchegado. É, acho que isso é o lazer” (ANA LUZ, 11); “Diversão e descanso (LISA, 12).

Diante disso, nota-se que a associação das atividades de aventura ao divertimento se tornou algo internalizado pelas crianças investigadas, pois está presente em distintos momentos externalizados, seja na entrevista, na descrição das palavras ou nas observações. Sendo assim, é possível atrelar essa relação sensível enfatizada pelas crianças ao que Bondía (2002, p. 22) denomina de “sujeito da experiência”, pois têm se tornado significativas a elas as atividades vivenciadas, proporcionando momentos prazerosos e marcantes, os quais fazem sentido ao seu enredo cultural, social e psicológico.

Torna-se importante ressaltar a fala de Tony (5) na entrevista, o qual diz que quer ser campeão mundial. Ademais, esta afirmação esteve presente em outras passagens da entrevista e também durante as observações realizadas, nas quais eram emitidos comentários e brincadeiras verbais sobre este desejo, até mesmo citando nomes de surfistas famosos da atualidade e se auto comparando a eles. Ao considerar a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2000), Tony está sendo conduzido pela motivação extrínseca, ou seja, aquela amparada em uma compensação material ou social - aqui explicitada por Tony como ganhar um prêmio e, conseqüentemente, comprar qualquer coisa que desejar.

Ainda, estes autores supracitados explicam que a motivação extrínseca também pode estar atrelada ao desejo de reconhecimento, no intuito de satisfazer outra pessoa ou mesmo tornar em evidência valores e competências. Neste sentido, a fala de Ana Luz (11), ao dizer que seu segundo motivo é homenagear o seu pai e atender a um desejo dele, corrobora com este tipo de motivação.

Com base nestas reflexões, pode-se notar que nem sempre as crianças iniciam ou continuam a prática de determinada atividade por uma motivação intrínseca. Ou seja, porque faz sentido ao seu próprio enredo psicológico (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000) ou é, *a priori*, o seu desejo. Inclusive, a própria mãe da Ana Luz retrata como foi o início de sua filha no surfe e o que a mantém praticando, como um dos motivos, que é essa vontade em realizar um desejo do pai:

[...] porque a maioria, pode ver, quando são pequenos têm uma resistência e, geralmente, são os pais que querem muito que eles façam; depois que começam a gostar. Em certos momentos nem gostam tanto, todo o tempo, quem faz esse meio campo e incentiva para que eles continuem, permaneçam e criem esse hábito e esse gosto, são, geralmente, os pais. Criança de dois anos [que diz]: “ah, quero surfar!”, é muito raro, e se é assim um dia, não é assim, eles não são constantes. Era muito isso, eu tenho foto da Ana Luz assim [demonstrou uma expressão de chateada], e o pai dela convencendo, convencendo, daí ele convencia (Silvia, mãe da Ana Luz).

Como bem destaca Pronovost (2011) e citado pelas crianças, as emoções e as sensações estão diretamente atreladas às motivações. Assim sendo, ao se tratar dos sentimentos que são despertados durante a prática, especialmente ao se referir ao que gosta e ao que não gosta, as crianças participantes deste estudo citam a diversão, o medo, a felicidade e a agonia. Peter e Tony, os gêmeos de cinco anos, expressaram, igualmente, os sentimentos como “legal”. Tony ainda enfatizou que não sente nenhum medo. Ana Luz (11) e Lisa (12) explicitaram um pouco mais as sensações e emoções que vem à tona enquanto realizam o surfe e a escalada, respectivamente:

Sinto emoção, que estou sendo levada pela natureza, sabe? Que no caso a natureza é o mar. Sinto que o meu pai e a minha mãe estão ali, por mais que eles não estejam tão perto, né? Se a minha mãe fica lá no fundo, esperando para eu voltar, mesmo assim sinto dentro de mim que os dois estão sempre ali comigo, do meu ladinho. Adoro praticar atividade de aventura [...] me sinto muito bem, porque eu sou um pouquinho dessas que gosta de uma aventura, uma adrenalina. Você fica com medo de fazer essa aventura e é legal esse medo, porque aí quando você consegue fazer, você fica: uau, sério, por que eu tinha medo disso, é muito legal! Eu gosto muito (Ana Luz, 11).

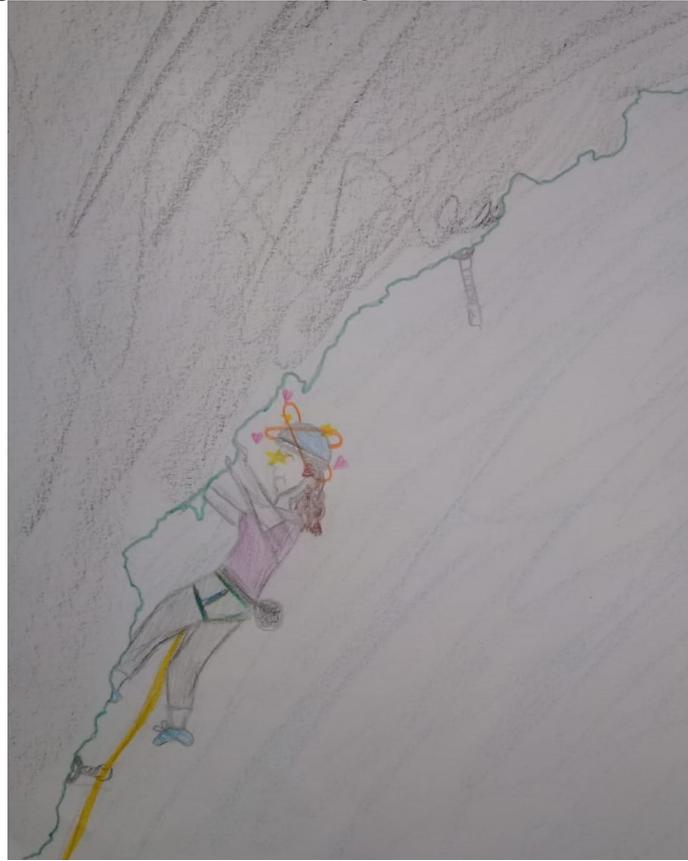
É uma sensação muita doida, não penso em mais nada quando estou escalando, fica tudo branco, eu só estou na via. Às vezes, dou umas viajadas, que eu começo a pensar em umas coisas aleatórias quando escalo, mas isso não muda muito. Quando mando uma via, é muito legal, principalmente quando é uma via que tem significado, que eu mandei muito. [...] eu sonhei que a via tinha se transformado em algum objeto e saiu correndo atrás de mim [risos], de tanto que eu malhei<sup>15</sup> essa via, eu já tinha mandado ela. [...] eu lembro que era uma pessoa misturada com pedra, foi bem doido, foi uns três dias depois (Lisa, 12).

Em um dos desenhos realizados por Lisa (12), ela retrata duas espirais em volta de sua cabeça, com alguns corações e uma estrela em seu olho e explicou que é a forma que ela fica quando está escalando, como se não estivesse escutando outra coisa, embora esteja, mas que, normalmente, ela se distrai enquanto está praticando a escalada (Figura 16).

---

<sup>15</sup> Entre os(as) escaladores(as), o termo malhar é utilizado para se referir ao ato do praticante escalar uma ou várias vezes a mesma via para que consiga encadenar, ou seja, realizar toda a via sem se apoiar na corda, nas proteções ou cair.

Figura 16 – Desenho da Lisa a representando durante a escalada.



Fonte: Instrumento de coleta de informações (2018).

A questão das sensações e das emoções intensificadas antes, durante e após as atividades de aventura na natureza são amplamente discutidas na literatura (AMARAL; DIAS, 2008; BRUHNS, 2003; CARDOSO; SILVA; FELIPE, 2006; GILBERTSON; EWERT, 2015; LAVOURA; SCHWARTZ; MACHADO, 2008; MARINHO, 2008). É interessante visualizar a dualidade destas sensações e emoções, demonstrada principalmente na fala de Ana Luz (11), em que o desafio de administrar o medo traz como recompensa a satisfação, a alegria e o prazer. É um medo que apresenta uma conotação positiva, pois é como se fossem sucessivas conquistas a sua superação.

Novamente é possível perceber a presença da construção de “sujeitos da experiência” (BONDÍA, 2002, p. 22), ao notar o quanto a vivência está internalizada no dia-a-dia da Lisa (12), transformando suas experiências reais em sonhos e fantasias. Pode-se observar, nesta perspectiva, o quanto têm sido significativas as projeções da escalada em sua vida, constituindo em memórias divertidas e prazerosas.

Em relação ao desejo de ser atleta, Peter (5) e Tony (5) disseram que gostariam de seguir carreira profissional. Inclusive, como destacado anteriormente, Tony enfatizou algumas vezes que quer ser campeão mundial. Por sua vez, Ana Luz (11) afirmou que não quer ser

atleta profissional, mas que gostaria de continuar participando de campeonatos por *hobby*. Por sua vez, Lucas (8) ressaltou que não quer ser atleta de *sandboard* porque não gosta muito, mas que de futebol tem vontade. Lisa (12) e Manuela (9) disseram que não têm este anseio.

Ao descrevem a palavra ‘treinamento’, no instrumento referente ao ‘Dicionário da criança aventureira’, as crianças expuseram: “Treinar o surfe” (PETER, 5); “Surfar” (TONY, 5); “Você fica melhor nas coisas que você faz” (LUCAS, 8); “Treinar algum esporte, ou treino para cozinha, tem treinamento de várias coisas” (MANUELA, 9); “É quando você está praticando para ficar melhor” (ANA LUZ, 11); “Importante. Tem que ter vontade” (LISA, 12).

Em um estudo realizado por Amaral e Dias (2008), com pessoas de oito a 76 anos praticantes de surfe, uma parcela do público infantil investigada também deseja seguir carreira profissional, assim como na presente pesquisa, no caso dos irmãos Tony e Peter. Os autores afirmam que este desejo pode estar atrelado ao crescimento do mercado de trabalho neste segmento, podendo ser uma maneira de unir trabalho, diversão e viagens.

Ademais, ultimamente, a difusão midiática das competições profissionais tem maior repercussão, o que pode também ser um fator que contribui para a intensificação do desejo em ser atleta. Na fala de Vandir (pai do Tony e do Peter), alguns elementos midiáticos podem ser observados:

Eu uso como fator deles olharem, acharem bonito, para terem mais convivência com o universo, porque no começo era só eu e eles. Então tentei inserir eles no universo. Uso muito a televisão para olharem, verem esse tipo de coisa, como o Gabriel Medina, o John John. Eles criaram uma afinidade com o John John [risos], acham que são parecidos, veem ele fazendo aéreo. É uma maneira que uso para terem ídolos, se espelharem e terem em quem se espelhar (Vandir, pai do Tony e do Peter).

Ao questionar as crianças se elas desejavam continuar praticando a modalidade quando crescessem, novamente, Manuela (9) e Lucas (8) se mostraram duvidosos: “Acho que sim, não sei. Talvez sim, talvez não” (MANUELA, 8); “Ah, eu acho que sim. Porque é legal” (LUCAS, 8). Contudo, Tony (5), Peter (5), Ana Luz (11) e Lisa (12) responderam positivamente. Ana Luz e Lisa detalham como pretendem se manter na modalidade.

[...] eu pretendo continuar, mas não de uma forma profissional, quero levar por *hobby*, por uma diversão minha, porque eu gosto, mas não quero competir, essas coisas assim. Quero evoluir no surfe, aprender a fazer manobras [...] eu adoro competição, mas não é uma coisa que vou levar, assim, para profissão, que nem Gabriel Medina. Mas já competi quando eu tinha três [anos], quando eu tinha sete. Com três anos foi meu primeiro campeonato, fiquei em terceiro lugar. Com sete só tinha eu e mais uma

menininha, fiquei em primeiro, mas porque era somente eu e ela (Ana Luz, 11).

Com certeza, com certeza. Subindo montanha, porque é que nem agora, que parece que quanto mais eu vou ficando, mais vontade tenho de fazer as coisas. Daí vou poder subir montanha, fazer via mais difícil, eu vou ter mais altura, mais força. Tudo isso. Agora eu estou treinando, treinando e treinando, para no futuro eu conseguir fazer alguma coisa (Lisa, 12).

Ao projetar esta continuidade, Vitor (pai da Lisa), traz importantes apontamentos:

Mas eu entendi que a escalada para ela é uma coisa com o pai dela, estar junto comigo, não é algo que ela quer competir. Agora vai participar em Joinville, mas é quase uma brincadeira, não é algo que a gente quer para competir, para participar de campeonato. Ela quer ser tipo uma montanhista e sem uma responsabilidade. A Lisa tem vários planos, quer escalar comigo no Aconcágua, eu falo para ela que vamos escalar os vulcões na Argentina. Mas é uma questão que tem que ter muito cuidado para não ser no tempo errado, tem que ser no tempo certo, porque senão ela acaba [dizendo]: ‘Não quero mais isso!’. E vai estar no direito dela. Ela já fez ginástica e não quis mais. Só que a Lisa é assim: na escola é só [nota] nove e 10, uma criança que a cabeça é fora da casinha, eu digo que não é porque é minha filha, mas está em outro patamar. As próprias professoras quando ela era pequena falavam assim: ‘A Lisa é outro nível’. Mas tem que ter muito cuidado para que ela não se sinta forçada, porque se sentir forçada, pode largar e acabou, aí não vai. Eu vejo a escalada não como a questão do esporte só, mas para mim escalar é minha vida, faço as coisas tudo pensando quando que eu vou escalar. E ela estando comigo é uma felicidade. Quando me separei e ela ficou comigo escalando, foi a salvação para mim. [...] Mas sei que ela gosta, adora escalar, gosta do desafio e tudo, mas tem que ser com muita tranquilidade. A grande dificuldade de manter é isso. [...] e eu respeitar o tempo dela, talvez é o mais difícil para mim, eu ter a paciência de que daqui a pouco pode ficar um, dois, três meses sem escalar e depois volta e escala, tem que ter essa tranquilidade (Vitor, pai da Lisa).

Neste sentido, afirma-se a importância da família como um ponto de apoio, aconselhamento e ajuda para as crianças (MAYALL, 2010). Inclusive, como salienta Pronovost (2011), as atividades vivenciadas no contexto do lazer não se reduzem apenas ao divertimento e à distração, mas podem ter repercussões significativas e refletir, inclusive, no futuro e na formação profissional.

Nessa perspectiva, é fundamental que os pais e/ou as mães saibam ponderar o nível de motivação e insistência, de modo a respeitar os limites e os gostos das crianças. A maneira como a criança vivencia determinada atividade durante a infância pode ter relação direta com a motivação para ela continuar praticando (ou não) quando adulta.

Um elemento a se destacar é quando os pais e as mães não dizem apenas “vai”, mas, sim, “vamos”. Durante as observações participantes, foi possível notar que, enquanto as

crianças estavam com medo, os pais e as mães foram não apenas lado a lado, mas juntos, motivando-os. Ao acompanhar a criança, os anseios e a negativa de realização da atividade são amenizados. Assim, a confiança vai se construindo, até eles realizarem sozinhos a atividade.

Exemplo disso foi Lucas (8), o qual estava há algumas semanas sem realizar *sandboard*. Ao chegar nas dunas, estava com medo de descer, dizendo que estava muito alto naquele local sugerido pelo seu pai, Dalton. Então, o pai propôs a primeira descida juntos, na mesma prancha, como pode ser visualizado nas figuras 17 e 18. Após este incentivo, Lucas foi inúmeras vezes sozinho, inclusive, sugerindo que aumentasse a altura da descida.

Figura 17 – Lucas descendo na mesma prancha que o pai.



Fonte: A autoria própria (2019).

Figura 18 – Lucas descendo as dunas de *sandboard* junto ao pai.



Fonte: Autoria própria (2019).

Ao descer pelas dunas, os risos de Lucas (8) faziam lembrar os risos do Pequeno Príncipe, personagem da obra de Saint-Exupéry (1943), reproduzida no filme de Osborne (O PEQUENO PRÍNCIPE, 2015). Era possível perceber a presença do medo diante da negação inicial e do prazer ao final da descida; da apreensão antes da realização e da diversão durante a mesma; da insegurança em relação à altura e da confiança no pai – ou seja, as dicotomias que, comumente, estão presentes nas atividades de aventura. É um misto e uma intensificação de emoções e sensações.

Por sua vez, no dia da observação participante de Manuela (9), ela iniciou praticando a modalidade escalada (Figura 19). Contudo, estava com medo e não conseguia continuar a ascensão. Seu pai, então, sugeriu que fossem realizar o rapel. No início, pôde-se notar que ela estava apreensiva. Pedro, seu pai, disse que desceria junto a ela (Figura 20). Ao chegar no chão, perguntou se ela havia gostado, ela sorriu e disse que queria repetir, e assim o fizeram.

Figura 19 – Manuela realizando a escalada.



Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 20 – Manuela realizando o rapel junto ao seu pai.



Fonte: Autoria própria (2019).

Sobre o fato do ensino dos pais e/ou das mães, assim como da companhia, Vandir (pai do Tony e do Peter) ressalta, especialmente, o incentivo e motivação que advém destes:

Numa escolinha de surfe teria a questão que eles seriam mais um na turma de 30. E eu acredito que se o pai tiver o jeito da coisa, conseguir ensinar, é melhor, porque entra esse fator, o filho sempre espera aprovação ou a admiração dos pais. Quando o pai está participando de alguma forma, é legal. Se eles um dia participarem de uma escolinha ou tiverem outro técnico, mesmo assim eu vou estar junto, filmando, participando, parabenizando, aplaudindo, porque eu acho que esse fator faz diferença (Vandir, pai do Tony e do Peter).

Contudo, em outro momento, ele enfatiza a forma que tenta conduzir essa relação:

[...] durante o esporte eu falo que eu não sou pai, sou técnico. Falo com a minha esposa a mesma coisa, ela não é mãe, é filmadora, é *filmmaker*. Porque se a gente deixar o instinto pai e mãe influenciar, você vai ficar super protetor e vai limitar ou mimar; e é errado. Nós, na água, ali, temos um relacionamento profissional. É engraçado, porque eles administram bem isso (Vandir, pai do Tony e do Peter).

Em outra perspectiva, Pedro (pai da Manuela) apresenta a relação dele com a filha nesse processo ensino e aprendizagem:

A facilidade para ensinar é o detalhe que eu tenho uma boa experiência, [...] eu participo bastante dessas coisas. Acho que ela tem bastante facilidade, não vai mais porque não quer. [...] Oportunidade ela tem bastante, não vai mais porque o meio natural a assusta um pouquinho (Pedro, pai da Manuela).

Ainda nessa questão do conhecimento da modalidade e a facilidade em ensinar, Sílvia (mãe da Ana Luz) e Vitor (pai da Lisa), destacam estes fatores. Igualmente, Lisa (12) reconhece que a experiência do pai e o fato de acompanhá-lo praticando desde pequena, representa um incentivo para sua inserção na escalada:

Eu sempre gostei muito de subir em pedra, árvore, porque já sabia que o meu pai escalava, sempre via foto, sabia quando ele ia escalar [...] eu vejo ele escalar, cresci com ele contando dele escalar, e não é só escalada que praticamos, a gente já fez trilha, *rafting*, mas o foco é escalada, mas todas essas coisas, envolvendo natureza, esporte de aventura, nós fazemos (Lisa, 12).

Vitor (pai da Lisa) e Dalton (pai do Augusto) enfatizam que alguns pais exageram em pressionar os filhos. Ao mesmo tempo, Sílvia (mãe da Ana Luz) e Vandir (pai do Peter e do Tony) dizem o quanto é necessário que os pais e/ou mães incentivem para que as crianças realmente continuem praticando determinada modalidade. Inclusive, Lisa (12) iniciou o contato com a escalada desde pequena, mas intensificou as idas apenas aos nove anos. Por sua

vez, Ana Luz (11) teve um período que diminuiu as idas ao surfe, mas sempre manteve uma certa frequência. Tony (5) e Peter (5) mantiveram constância nas idas ao surfe. Lucas (8) e Manuela (9) não mantêm certa frequência, o que pode ter relação direta com o fato de os pais deixarem mais flexível.

Ao se tratar da dicotomia incentivo *versus* insistência, este apresenta-se como um grande desafio para os pais e/ou as mães. Contudo, também está presente no enredo das crianças, como pode ser visualizado na fala de Lisa:

[...] meu pai [...] é a pessoa que eu vejo que tem influência sobre a minha vontade, essas coisas assim. Claro que se eu não quero fazer, vou falar pra ele. Mas ele que fala: ‘vamos, vai ser legal, você consegue’. [...] às vezes, eu reclamo que ele não me deixa descer, mas aquilo ajuda eu mandar [fazer a via de escalada]. Então, às vezes, ele é chato quando insiste, mas sei que é importante, que eu vou depois mandar (Lisa, 12).

Durante suas falas, Vitor (pai da Lisa) salientou inúmeras vezes a dificuldade que tem em saber dosar a exigência durante o ensino e a prática da escalada com a filha, bem como de respeitar os limites dela:

[...] A facilidade é que eu tenho bastante experiência, então sei o que estou fazendo para explicar para ela. [...] a dificuldade maior é eu entender o limite dela. [...] Por exemplo, ela fala: ‘pai, posso descer?’, há um tempo atrás eu dizia: ‘não, tenta aí’; agora falo: ‘pode descer’. Mas eu tentava segurar, para ela ficar, dizia: ‘não, espera, vai, vai, vai’. Às vezes até faço isso. Mas, às vezes [ela pergunta]: ‘pai, posso descer?’ ‘Pode, desce’. Porque senão estou indo contra aquilo que é a filosofia do negócio, que é ficar aqui para se divertir, ela não está aqui para ficar passando trabalho; pode até passar trabalho, mas não é esse o objetivo (Vitor, pai da Lisa).

De maneira semelhante, Silvia (mãe da Ana Luz) afirma:

Porque mãe e pai, quando ensinam, também tem aquela coisa de ser bravo demais e ser firme demais. Então é legal e é legal a nossa prática, mas tenho que me policiar para ficar mais relaxada e para ela curtir mais, do que eu ficar brava, porque fico às vezes. [...] Pai é pior ainda, viu? [risos]. Então, hoje, me policio para ser mais leve. No começo acho que eu era muito brava. ‘Faz isso, faz aquilo, vai, rema’. Agora prezo para ser uma coisa mais legal entre a gente, uma coisa divertida. Acredito que fui aprendendo também, a gente vai aprendendo. Porque acho que vai criando um bloqueio na criança quando somos muito bravas. Hoje é mais tranquilo, a gente vai, curte mais. Se ela não está afim eu também não me preocupo, se ela está afim, a gente vai (Silvia, mãe da Ana Luz).

No que condiz à mediação das situações que ocorrem durante as atividades de aventura na natureza vivenciadas em família, Pomfret e Peter (2019) destacam a importância

em conseguir melhor gerenciar os conflitos e desenvolver habilidades para resolver os desafios que são intrínsecos a estas modalidades, para que as experiências possam ser agradáveis a todos os membros da família. Tendo em vista que esta união é necessária, mesmo que seja em momentos estressantes, de acordo com os autores, ao conseguir administrar bem estes conflitos, as possibilidades de aproximar pai/mãe e filho(a) podem trazer ressonâncias futuras positivas e duradouras, tais como a melhor compreensão e a comunicação no ambiente familiar.

Neste sentido, pode-se inferir que a maneira em que os pais e/ou as mães se comunicam com seus(uas) filhos(as) e se relacionam com eles(as) durante as atividades de aventura na natureza pode representar um elemento essencial para que a experiência seja prazerosa, divertida e motivante para a criança. Caso contrário, pode, até mesmo, inibir e diminuir o desejo de permanência na modalidade. A fala de Pedro (pai da Manuela), expõe uma reflexão nessa direção: “eu não fico cobrando, eu convido, mas não insisto para não espantar”. Por sua vez, Dalton (pai do Lucas), salienta como ele se comporta diante da questão em ponderar o incentivo:

Bom, a dificuldade que querendo ou não é meu filho. Fico assim, ao mesmo tempo que quero que ele desça [no *sandboard*], fico com aquele negócio de: ‘ah, vai que se machuca [risos]’. Porque é um esporte radical e tem a sua velocidade, claro que levo ele sempre nas [dunas] menores, mas tem sempre um risco, e é claro que não posso demonstrar isso para ele, mas fico naquela: ‘vai, vai, mas toma cuidado’ [risos] (Dalton, pai do Lucas).

Diante desta questão do risco presente nas atividades de aventura na natureza, Marinho (2008) ressalta que há uma dupla perspectiva deste em relação ao grau de interesse na vivência e suas respectivas ressonâncias. Sendo assim, ele pode desencadear sensações e emoções negativas, como o medo e as incertezas, mas também pode envolver aspectos positivos, como o desafio e a satisfação.

Esta mesma autora salienta que, além da existência do risco físico, ou seja, o risco real, há também a presença do risco simbólico e imaginário, sendo estes criados pelos participantes, embalados pela intensificação das sensações e emoções. Ao se tratar do risco físico/real, este se refere a algo previsível e calculado, configurando na exposição dos participantes e, conseqüentemente, da necessidade de medidas de prevenção e segurança para que não ocorram acidentes e fatalidades.

Ao se tratar de uma perspectiva turística e comercial, embora o Brasil apresente uma defasagem significativa em termos de tempo de disseminação das atividades de aventura em detrimento de países como Canadá, Estados Unidos, França, Nova Zelândia e Reino Unido

(ATTALI; SAINT-MARTIN, 2017; BELL *et al.*, 2014; COSGRIFF *et al.*, 2012), o mesmo se destaca por ser o pioneiro na criação e na implementação de uma norma técnica (ABNT NBR ISSO 21101) que visa promover o sistema de gestão de segurança, amparando tanto as organizações que trabalham com este segmento, quanto os profissionais que nelas atuam (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT, 2016). Nesse intuito, ao ampliar a experimentação em um contexto mercadológico, o controle dos riscos pode se tornar mais efetivo ao seguir estes parâmetros, fomentando a manutenção da estrutura e dos equipamentos, oferecendo maior segurança aos (novos) praticantes.

Ademais, ao focalizar os profissionais deste ramo, em 2005 foi criada a norma técnica ABNT NBR 15285, sendo atualizada em 2015, a qual tem por objetivo estabelecer as competências mínimas para os profissionais que atuam no segmento de atividades de turismo de aventura, englobando as distintas modalidades, tendo em vista que há procedimentos comuns e imprescindíveis de se ter o domínio. As competências exigidas perpassam o atendimento e a condução aos participantes, prezando, ainda, pelos aspectos de segurança, de prestação de serviço de qualidade e de cuidados com o ambiente e as comunidades do entorno (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT, 2015).

Nesse sentido, destaca-se o quão importante e necessário é esse aspecto de gestão de riscos e controle de segurança. Os pais e as mães, ao serem os responsáveis pelo ensino das atividades de aventura na natureza aos seus filhos e às suas filhas, precisam dominar para além do conhecimento das técnicas e das táticas da modalidade em si, mas também estas distintas competências, a exemplo dos primeiros socorros em casos de acidentes, da manutenção e checagem dos equipamentos, entre outros aspectos que perpassam esse segmento.

Na fala do Vitor (pai da Lisa), é possível notar o zelo e, ao mesmo tempo, o receio em que a filha possa se machucar: “Mas na questão da escalada tem muita preocupação, eu cuido bastante. Não pode se machucar? Claro que pode se machucar, mas não pode ser por um ato falho meu. Ela pode se machucar, é um esporte de risco natural, mas o risco eu boto quase a zero para ela”.

No que concerne à visão de como as outras pessoas reagem diante dessa associação das atividades de aventura e o fator risco de machucar, Lisa expõe:

A minha avó tem preocupação, por parte de mãe, mas como nunca me viu escalando, nem em vídeo, só escuta do que eu falei, então, eu doso o que eu conto, pra ela não ficar desesperada. Mas a mãe do meu pai sabe que ele escala, que eu escalo, eu já trouxe meu vô pra escalar. Então não tem tanto problema, todo mundo acha legal, alguns veem foto no *Instagram* e no

*Facebook* do meu pai. Até amiga da escola que segue o *Instagram* de escalada em Florianópolis, [...] tem gente que segue, e fala que fica preocupada, achando que vou me machucar. Mas eu torci o tornozelo jogando futebol, levei um chute de uma menina, ou seja, não foi por causa de escalada. Por exemplo, costumo falar porque é verdade, futebol é mais perigoso que escalada. Escalada não é um suplício, não é super risco de se machucar, não, aqui não tem como você se matar, se machucar, a não ser que você tenha feito alguma besteira muito grande, tipo não passar o nó certo, ou a pessoa te soltar no meio da seg [segurança]. Eu aprendi a fazer o nó, meu pai revisa, eu reviso ele dando seg, se chama checagem dupla, ele vê o meu nó, está beleza, eu vejo como ele está fazendo, está beleza. Então, não é a coisa mais perigosa do mundo (Lisa, 12).

Inclusive, as próprias crianças expressam o receio que elas têm em se machucarem:

Acho que não tem uma coisa que eu menos gosto. Assim, o que menos gosto é me machucar. [...] não foi bem me machucar, é, foi sim, me machucar. Eu estava indo pegar uma onda para sair e o bico da prancha pegou na minha cabeça e machucou, não deu ponto, só um cortezinho (Ana Luz, 11).

Pesquisadora: Você gosta mais de surfar ou de andar de skate?

Peter: De surfar. Não machuca. *Skate* machuca. Eu ralei aqui (mostrou o joelho).

Esta questão referente a se machucar, apareceu também no instrumento ‘Dicionário da criança aventureira’, na fala de Manuela (9), ao descrever a palavra ‘coragem’: “Ser forte, não ter medo, pensar que não vai se machucar”. Ao descrever a palavra ‘medo’, Manuela expôs: “Uma coisa que a gente vai fazer, que vai ficar em uma coisa alta, que na nossa cabeça é um perigo. Eu não tenho medo de aventura, só se eu não tiver com equipamento, aí eu tenho medo”. Por sua vez, Lucas (8) descreveu a palavra ‘medo’ como: “Medo de cair do *sandboard*”.

Diante dessas falas e reflexões, salienta-se a importância em conscientizar as crianças, desde o início da inserção nas atividades de aventura na natureza, sobre os riscos que, de fato, existem e a suma necessidade de utilizar os equipamentos de segurança indispensáveis a cada modalidade. Em seu desenho, Manuela (9) explicou que quis mostrar ela escalando, os equipamentos, o céu, e que gostaria de deixar como mensagem que é preciso utilizar os equipamentos certos e estar acompanhada de mais uma pessoa (Figura 21). Enquanto realizava o desenho, Manuela comentou que seu pai sempre enfatiza sobre o uso dos equipamentos e também a importância em levar o *kit* de primeiros socorros.

Figura 21 – Desenho da Manuela, representando ela escalando e os equipamentos de segurança.



Fonte: Instrumento de coleta de informações, 2019.

Durante a entrevista, Dalton (pai do Lucas) pontuou: “tem que ter o capacete, coisa que a gente não usa, mas era bom ter um capacete [...] porque pode bater a cabeça, é que ainda está só descidinha e tal, mas [nas competições] tem que usar”.

No contexto científico, as discussões referentes aos riscos indicam importantes pontos. Marinho (2008) salienta que, durante a prática, é de suma importância que o praticante tenha decisões corretas e prudentes, habilidades pessoais e utilize os equipamentos adequados, no intuito de aumentar a segurança, pois os riscos presentes podem ocasionar não apenas machucados, mas, inclusive, a morte.

Corroborando, Paixão e Tucher (2010) enfatizam que apenas o uso de equipamentos tecnológicos e modernos não garantem a neutralidade de riscos e, conseqüentemente, de acidentes em que as pessoas que estão praticando atividades de aventura na natureza estão expostas. Portanto, é imprescindível ter o conhecimento e o domínio sobre a modalidade para que se minimize as chances de ocorrer adversidades.

No âmbito informal, recentemente, Luciano Huck, figura pública, e sua família, foram amplamente noticiados, quando o apresentador divulgou em sua conta da rede social *Instagram*, um alerta sobre a importância em utilizar o capacete, expondo informações sobre a saúde do filho de 11 anos, após sofrer um acidente, ao realizar *wakeboard* sem o uso deste, acarretando um traumatismo cranioencefálico (REVISTA CRESCER, 2019). Talvez, a

disseminação de informações como esta, em âmbito informal, tenha maior probabilidade de atingir um número significativo de pessoas e, até mesmo, sensibilizá-las.

Exemplo disso foi a repercussão do acidente do atleta Schumacher (REVISTA VEJA, 2018), o qual se acidentou praticando outra modalidade de atividades de aventura na natureza, o esqui na neve. Desde o ocorrido, em 2013, até os dias atuais, embora a família busque manter o segredo, inúmeras reportagens buscam expor notícias sobre o atleta, retomando informações do acidente e suas repercussões.

Ainda, no que se refere às redes sociais, a exemplo do *Facebook*, há grupos públicos com o propósito de possibilitar interação e informações referentes a cursos, alertas, acontecimentos e curiosidades acerca dos riscos e da necessidade de medidas de segurança nas atividades de aventura na natureza (ENTRE TRILHAS E AVENTURAS, 2019; SEGURANÇA E RISCO NA NATUREZA – ANÁLISE E PREVENÇÕES DE ACIDENTES, 2019). Estes canais de interação social favorecem o diálogo tanto de praticantes iniciantes, quanto daqueles mais experientes, contribuindo para as reflexões e, quiçá, a conscientização, ainda que de maneira superficial e informal.

Nesse cenário, ao reconhecer que o risco e as possibilidades de acidentes permeiam as atividades de aventura na natureza, torna-se importante que as crianças, aos poucos, aprendam a dominar os equipamentos envolvidos e os demais aspectos que envolvem a modalidade, ampliando o conhecimento, as habilidades pessoais, a segurança e proporcionando maior autonomia. Na fala da Lisa (12), é possível observar esse processo de aprendizagem, o qual foi construído gradualmente junto ao seu pai:

[...] ele [o pai] escala há 25 anos, já falou com muitas e muitas pessoas e tem tipo um livro na cabeça do que aprendeu e ele vai passando esse conhecimento pra mim. Dropar, que é um tipo de movimento que a gente tem que fazer, eu aprendi isso já faz quatro anos, porque no *bolder* é mais usado, quando eu fazia *bolder* em artificial. Tipo de agarra, reglete, agarrão, essas coisas, eu já sabia antes porque tinha que saber o nome quando meu pai apontava para o que fazer. Mas mexer no equipamento, entender mais o que é beta, costura, como guiar, tudo foi mais ano passado. Beta é quando você vai dar tipo uma dica para a pessoa, a pessoa está na via, você já fez a via e se quiser beta, a pessoa diz; às vezes a pessoa quer ir à vista, que é sem nenhum beta na primeira vez que entrou. Beta é uma ajudazinha que você vai falar, daí a pessoa fala se sim ou não; a gente usa bastante (Lisa, 12).

A satisfação e a alegria dos pais e das mães ao verem a evolução dos(as) seus(uas) filhos(as) e também a projeção dos aprendizados para a vida é outro elemento que frequentemente esteve presente nas entrevistas e nas observações.

Quando a gente está indo igual agora, e nas férias que estamos mais juntas, claro, eu fico muito feliz, meu coração explode e eu vejo que ela fica feliz de me ver feliz também, porque sei que ela curte. Talvez se eu não insistisse, ela não fosse sozinha, mas vejo que a Ana Luz curte. Quando ela pega ondas boas, fica feliz, falando: ‘Você viu aquela, mãe?’ (Sílvia, mãe da Ana Luz).

Estou sempre fazendo alguma atividade, é corriqueiro. Claro, a gente fica mais empolgado vendo ela fazer e gostando também. Seria mais isso, eu percebo que ficamos um pouco mais feliz de ver. [...] o fato de eu ficar mais feliz, isso reflete geral, tanto para ela, quanto para mim, isso é bom, dá uma interação maior (Pedro, pai da Manuela).

Na figura 22, é possível ver a publicação do Vitor (pai da Lisa) em sua rede social *Facebook*, demonstrando a satisfação e a emoção ao ver a evolução da filha, contendo a seguinte frase: “Talvez um dos dias mais emocionantes em 25 anos de escalada”.

Figura 22 – Publicação do pai da Lisa sobre o seu envolvimento na escalada.



Fonte: *Print screen* do *Facebook* do participante, 2019.

[...] escalar te tira da zona de conforto o tempo todinho, todo o tempo. E te tira da tua zona de conforto para aquilo que é mais precioso para ti, que é a tua vida. Porque te bota numa situação de risco, de exposição, que tem que tomar decisões, tu vai pra um lado, vai para o outro. Aqui até tem uma certa tranquilidade, mas se vai lá para a Pedra Branca, tem que saber o que está fazendo. Ao te tirar da zona de conforto, proporciona ter mais condições de tomar decisões do dia-a-dia de uma forma mais serena, mais controlada. Por exemplo, tentando fazer uma comparação: ah, tu está com um problema lá no trabalho, tá com uma encrenca lá. Vou criar uma situação hipotética: estou em uma situação difícil pra caramba na escalada, correndo o risco de me machucar, me quebrar e tal. Por outro lado, estou em uma situação difícil

pra caramba no trabalho, o máximo que estou correndo o risco é de perder dinheiro, ou de prejudicar. Claro que isso é uma responsabilidade, mas não vai morrer se fizer algo errado no trabalho. Se tu projetar, tenho que fazer uma coisa, e tu lembrar que ontem estava aqui pendurado, apavorado, te dá uma certa, ah, vai dar certo isso, não deve ser tão difícil assim. Estou fazendo uma comparação. A gente estava lá em Minas, lá na Argentina e a Lisa estava em uma encenca danada e depois tem uma provinha na escola. O máximo se ela tirar nota baixa é levar bronca dos pais, só que hoje, para um adolescente, é o mais preocupante que tem na vida é tirar nota boa. E ela tem a oportunidade de sair da zona de conforto não só na escalada, mas fazendo as trilhas, fazendo as coisas que a gente faz junto. Acho que isso é muito legal, porque proporciona para ela, vamos dizer assim, vai estar mais preparada (Vitor, pai da Lisa).

Pôde-se identificar que as crianças participantes deste estudo estão envolvidas, ou se envolveram anteriormente, em diferentes práticas físicas e culturais: os gêmeos Tony (5) e Peter (5) faziam natação; Lucas (8) pratica futebol e *jiu-jitsu* e antes praticava capoeira; Manuela (9) fazia aulas de coral, dança, boxe e natação; Ana Luz (11) faz aula de violão e anteriormente fazia aulas de natação, balé, judô, *jiu-jitsu* e inglês; Lisa (12) fazia aulas de dança, ginástica rítmica e artística.

Além das modalidades de atividades de aventura praticadas na natureza de maneira assídua (surfe, escalada e *sandboard*), foram relatadas, pelas crianças, outras que foram (ou são) vivenciadas de maneira esporádica, tais como: mergulho, *bodyboard*, trilha e *stand-up paddle*. Em relação ao contexto urbano, Tony (5), Peter (5) e Ana Luz (11) praticam com frequência o *skate*, Manuela (9) e Ana Luz (11) praticam com frequência o patins, Manuela (9), Ana Luz (11) e Lisa (12) praticam esporadicamente o *slackline* e Lisa (12) pratica esporadicamente o *roller*.

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar o quanto de experiências as crianças investigadas estão envolvidas ou tiveram acesso até então. Pronovost (2011) enfatiza que a estratificação socioeconômica em que as famílias pertencem tem relação direta com a diversidade de práticas culturais às quais têm acesso. Embora não tenha sido objetivo deste estudo investigar o nível socioeconômico das famílias, é possível perceber, tanto pelas entrevistas (especialmente ao se focalizar a formação e a atuação profissional dos pais e/ou das mães), quanto pelas observações, que estas possuem uma condição financeira que permite oportunizar uma diversidade de práticas culturais – e também físicas, seja pelas viagens realizadas, seja pelos gastos para levar as crianças até os locais de prática ou pelos custos dispendidos para mantê-las nas atividades (como a aquisição de roupas adequadas e de equipamentos).

Entretanto, para que isso seja efetivado, por vezes, é preciso uma organização financeira familiar, como destaca Helena (mãe do Tony e do Peter):

A gente administra todo mês. Não é só a parte de equipamento, querendo ou não, às vezes, acaba tendo um custo a mais. Combustível, manutenção do veículo, alimentação, roupa, tudo isso soma e acaba impactando no teu orçamento familiar. Tem que ter esse cuidado, essa comunicação entre eu e ele [o esposo]. Hoje em dia, não temos esse gasto tão alto, porque tem os patrocínios; mas combustível, alimentação, roupas, isso ainda acarreta um gasto. Sempre nos comunicamos para nunca deixar eles sem participar do surfe. Até campeonato também, é um novo investimento, tem o custo da inscrição. Tudo isso vira um combo, às vezes tu leva uma surpresa, apertamos aqui, faz com que de um jeito dê uma equilibrada no orçamento, mas fazemos questão [...] porque é muito gratificante estar participando desse desenvolvimento deles, fazê-los, principalmente, felizes, do que comprar uma roupa para mim ou para ele [o esposo], ou a gente comer, ou fazer uma viagem [...] A praia por enquanto é gratuita [risos], você leva uma garrafinha d'água, uma frutinha, está tudo ótimo (Helena, mãe do Tony e do Peter).

A fala de Helena corrobora com os achados de Kugath (1997), ao investigar famílias durante um programa sistematizado para atividades em contato com a natureza. O autor aponta que os pais e as mães, embora tenham reforçado os benefícios da experiência, como a melhora na coesão familiar e na comunicação, afirmaram que é preciso melhor organização em relação ao dinheiro, ao tempo e à energia dispendida para a vivência de tais atividades em família.

Ainda, de acordo com Vандir (pai do Tony e do Peter), no ano de 2017, ele calculou os gastos com os filhos nas modalidades surfe e *skate*, o que totalizou R\$ 10 mil. Nesse sentido, ele ressalta que “[...] é crucial ter marcas ajudando, apoiando, incentivando, porque é caro”.

Dalton (pai do Lucas) também enfatizou os altos custos dos equipamentos relativos às atividades de aventura na natureza, contudo, como ele tem os equipamentos, isso não acarreta em gastos extras a ele. Na mesma perspectiva, Vitor (pai da Lisa), Pedro (pai da Manuela) e Silvia (mãe da Ana Luz) afirmaram que, como possuem os equipamentos das modalidades que praticam com os(as) filhos(as) ou tem a facilidade de acesso a eles, isso não gera dificuldades.

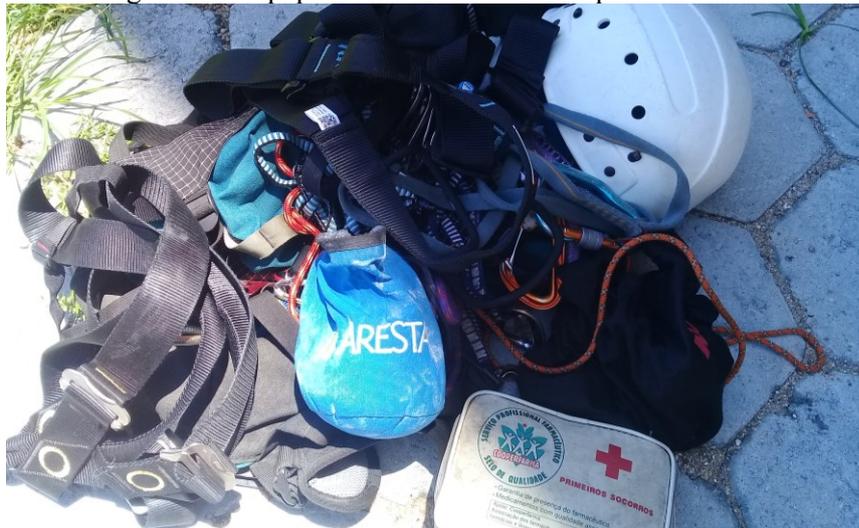
Nas figuras 23 e 24, pode-se visualizar a quantidade de equipamentos que são necessários para a prática da escalada, sendo estes pertencentes ao Vitor (pai da Lisa) e ao Pedro (pai da Manuela), respectivamente:

Figura 23 – Equipamentos de escalada do pai da Lisa.



Fonte: Autoria própria, 2018.

Figura 24 - Equipamentos de escalada do pai da Manuela.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Referente aos gastos financeiros, outros estudos relativos às atividades de aventura na natureza também focalizaram estes entraves. Conquanto o avanço tecnológico tenha facilitado a aquisição dos equipamentos, especialmente devido ao barateamento dos custos e as facilidades de importação, ainda se faz presente a dificuldade para a compra destes. Ademais, outros gastos, como o deslocamento para os locais de prática e a participação em eventos, igualmente, interferem no orçamento financeiro (SCHWARTZ, 2006; SCHWARTZ *et al.*, 2013; PETE; PETE; 2002).

Em uma direção semelhante, Bahia e Brito (2017) destacam que a falta de recursos financeiros e a falta de tempo representam os principais entraves para os brasileiros vivenciarem o que realmente gostariam durante o tempo livre. De fato, além do fator

financeiro, o gerenciamento do tempo representa um obstáculo significativo para a vivência do lazer familiar relativo às atividades de aventura na natureza nos contextos investigados.

Os pais e as mães participantes deste estudo ressaltam as dificuldades em conciliar as rotinas de trabalho, bem como a rotina escolar e os cuidados primários, para que consigam vivenciar as modalidades juntos aos seus filhos e filhas, seja durante a semana, ou aos finais de semana:

[...] dificuldade, talvez, seja ajustar os meus horários, não só pelo surfe, mas pela escola dela e por conta de eu querer participar de outras atividades. Então eu ajustei meus horários para ter as manhãs mais livres. Estou adorando, agora estou começando a ver vantagem nisso. Porque antes eu trabalhava igual louca a manhã inteira e tinha uns períodos livre à tarde. Só que o horário melhor para surfar é de manhã. [...] se ela não tivesse fazendo nada eu tinha levado ela um pouquinho para surfar, fazer um almoço, alguma coisa, deixar comida guardada. Consigo me organizar para 'n' outras coisas e para o surfe também (Silvia, mãe da Ana Luz).

Eu separo tudo, eu tento dar uma fugida todo dia para poder disponibilizar pelo menos três horas para eles, entre buscar na escola, trocar de roupa, levar para praia, ir para casa, fazer comida, vai umas três ou quatro horas. E atualmente eu fiz uma opção de ficar sem trabalhar, desde julho, nós estamos agora em final de janeiro. Foi um planejamento meu e da Helena, para que eu pudesse focar um pouco mais neles e aproveitar o verão bem. Semana que vem eu volto a trabalhar, então vamos retomar a surfar final de tarde (Vandir, pai do Tony e do Peter).

Este aspecto apresentado por Silvia e por Vandir, referente à decisão de trabalhar menos ou mesmo deixar de trabalhar por um período, corrobora com dados encontrados por Pronovost (2007), ao enfatizar que o ambiente familiar influencia, significativamente, nas escolhas para trabalhar mais ou trabalhar menos, configurando-se como uma organização pessoal dos homens e das mulheres para terem mais tempo com a família. Geralmente, as pessoas que optam em trabalhar menos são aquelas que recebem um salário mais alto e estão empregadas há mais tempo no determinado cargo ou local, assim como mulheres casadas e que tem filhos pequenos.

Contudo, na presente pesquisa, essas circunstâncias se diferem, tendo em vista que a decisão em trabalhar menos, no caso de Silvia (mãe da Ana Luz), dá-se pelo fato em constituir uma estrutura familiar monoparental, considerando que é viúva e reduziu o tempo de trabalho para conseguir dar mais atenção à filha, especialmente para vivenciarem o surfe, mas também para outras demandas, como preparar uma boa alimentação. Por sua vez, Vandir também não se enquadra nas características apresentadas por Pronovost (2007), pois ele optou em ficar desempregado por um período, enquanto sua esposa trabalhava e supria as

necessidades financeiras da família, a fim de aproveitar a temporada de verão, que, para o surfe, era melhor, buscando otimizar o ensino da modalidade aos filhos.

[...] a minha parte em organização eu faço durante a semana em casa, que é essa rotina de dona de casa, mesmo trabalhando durante todo o dia, eu faço a parte de organização, arrumação, limpeza para o final de semana ser nosso. [...] Eu tenho que é uma rotina, praticamente, do final de semana, principalmente o surfe, a gente faz questão. Tenho uma rotina de acordar mais cedo, deixar tudo organizado quando eles acordam. Eu acordo geralmente, seis, sete horas da manhã, duas ou três horas antes de sairmos, para justamente não faltar nada de água, alimentação, roupa, protetor solar, dinheiro, depois fazer o café da manhã, colocar a roupa neles, ver se está tudo bem, se todo mundo foi ao banheiro. Esse é o tempo que eu tenho, na verdade é uma rotina praticamente diária, porque levamos eles na escola e eu tenho essa mesma rotina, de acordar mais cedo, deixar tudo organizado na casa, deixar eles organizados para a gente sair (Helena, mãe do Tony e do Peter).

Figura 25 – Peter e Tony praticando o surfe junto ao pai e à mãe.



Fonte: *Print screen do Instagram do participante, 2019.*

Baseado em pesquisas realizadas no Canadá, nos Estados Unidos e na França, Pronovost (2007) sugere que, ao se tratar das relações familiares e da falta de tempo, há três fenômenos inter-relacionados que exercem maior influência: o aumento das responsabilidades profissionais para as pessoas mais instruídas e escolarizadas; a valorização e o maior envolvimento em atividades esportivas e culturais; e o reconhecimento da importância em dedicar maior tempo em família, especialmente ao se referir às crianças pequenas. Neste

sentido, as pessoas, em geral, ao se tornarem mais conscientes da importância em conciliar a vida profissional, pessoal e familiar, começam a reconhecer que é preciso sincronizar os momentos diferentes da vida cotidiana e a buscar o melhor gerenciamento do tempo.

Os compromissos primários dos pais e das mães (PRONOVOST, 2011) e a respectiva associação com a realização das modalidades em si não estiveram presentes apenas nas entrevistas, mas puderam ser notadas durante as observações, como são expostos a seguir alguns acontecimentos: embora Ana Luz estivesse empolgada com o surfe e o bom desempenho no dia, sua mãe, Silvia, teve que pedir para a filha sair da água para levá-la embora para casa e, ainda, preparar o almoço e a auxiliar a se arrumar para ir à escola (DIÁRIO DE CAMPO, 5 abr. 2019).

Ainda, em um final de tarde, os gêmeos Tony e Peter haviam surfado por algumas horas e estavam brincando na areia, enquanto o pai, Vandir, havia iniciado as respostas à entrevista da coleta de informações. Contudo, as crianças estavam com muito frio, pois estava ventando, então Vandir pediu licença para interromper a entrevista e foi embora para dar banho nos filhos (DIÁRIO DE CAMPO, 12 out. 2018).

Outro entrave identificado transversalmente durante a coleta de informações, por parte da pesquisadora para agendamento e realização das observações, também evidenciado nos instrumentos, refere-se às questões climáticas que estão atreladas às atividades de aventura na natureza, muitas vezes, dificultando as vivências, ou, até mesmo, inviabilizando-as. Durante a coleta de informações, diversas vezes as observações que estavam previamente agendadas tiveram que ser canceladas por motivos de chuva ou mudança no vento, o que é frequente em Florianópolis (SC), por ser uma cidade litorânea. A seguir, o pai do Lucas e a mãe da Ana Luz expõem algumas situações:

[...] nas férias a gente vai sempre. Vamos duas, três vezes. [...] Aqui [em Florianópolis] é diferente, tenho que me organizar mais. Agora quando volta [das férias] e ainda está quente, consigo ir uma ou duas vezes por semana com ela de manhã, uma ou duas horas, no máximo. Quando começa a esfriar vamos muito menos. [...] No verão vamos um pouco mais, tem que ir antes da escola, de manhã cedo, antes era à tarde, uma vez por semana. No final de semana é totalmente aleatório também, tem final de semana que eu trabalho, [...] tem dia que está chovendo, tem dia que está sol, depende da onda, do sol, para a criança, principalmente. Eu consigo dia de semana também, temos ido durante a semana (Silvia, mãe da Ana Luz).

A gente vai mais no final de semana, quando vai. Porque eu levo ele quando não tem muito vento, levo em condições boas, quando não chove. Agora nas férias vamos mais, geralmente final de tarde, não vamos no sol. Como ele é pequeno, eu não levo em situações muito extremas. Tem a questão do vento, do sol e da chuva. Mas já tiveram vezes que chegamos lá e estava ventando,

ou mudou o vento, beleza, a gente fica. Vento sul fica meio desagradável. Mas quando a gente vai lá, ficamos umas horas, às vezes, ficamos até o pôr do sol. Varia muito, depende como está, às vezes muda o tempo, a gente já sai. Tentamos ir mais aos finais de semana, nos que ele está comigo, um final de semana sim, outro não, então não tem tanta frequência como gostaria (Dalton, pai do Lucas).

Como pode-se observar, estas questões climáticas interferem diretamente no planejamento e nas idas das famílias para vivenciarem as modalidades, fazendo-se necessário que os pais e/ou as mães tenham conhecimento sobre as condições do vento e das ondas. Por exemplo, para decidirem se estará favorável, ou não, para a prática por meio das previsões meteorológicas (as quais comumente os pais e/ou as mães acompanham), bem como possam analisar se é mais prudente ir embora (caso tenham chegado ao local de prática e o tempo esteja instável ou se altere). Por se tratar de crianças, os pais e/as mães, normalmente, prezam pelo conforto e pela segurança, evitando praticarem as atividades de aventura na natureza quando o tempo está frio ou quando o sol está muito quente, conforme pôde ser notado nos relatos de Silvia (mãe da Ana Luz) e Dalton (pai do Lucas).

Contudo, durante as observações realizadas com os gêmeos Peter e Tony, de cinco anos, em duas ocasiões acompanhadas, embora estivesse nublado e ventando, o pai e a mãe incentivavam estes a surfarem, recorrendo a roupas de neoprene, para promover a proteção térmica dos filhos, assim como os envolviam em toalhas assim que saíam do mar. Ora as crianças reclamavam do frio e não queriam entrar no mar, ora elas que pediam ao pai para leva-los novamente para surfarem (DIÁRIO DE CAMPO, 6 out. 2018; 14 out. 2018).

Estes achados, referentes às interferências climáticas, coadunam com outros estudos que envolvem as atividades de aventura na natureza, especificamente à modalidade vela, os quais evidenciam consequências como as situações desagradáveis em que os praticantes podem se envolver, como o medo das ondas e do vento, ou, até mesmo, circunstâncias que geram riscos à vida dos participantes (HACKEROTT; ZIMMERMANN; SAURA, 2017; SILVA *et al.*, 2013). Diante destes aspectos, torna-se premente que os familiares estejam atentos às situações adversas que fazem parte da modalidade vivenciada em conjunto, a fim de garantir uma prática segura e prazerosa às crianças e, simultaneamente, construam os conhecimentos ligados aos fatores ambientais e climáticos conforme as características de cada modalidade, contribuindo para a responsabilidade e a autonomia futura.

Tendo em vista estas distintas barreiras elencadas pelos pais e pelas mães para a inserção e a permanência nas modalidades junto aos(às) seus(uas) filhos(as), especialmente relacionadas aos gastos atrelados (como a compra de equipamentos e os deslocamentos para

os locais de prática), bem como à necessidade de gerenciamento do tempo (devido aos compromissos referentes às rotinas de trabalho, rotina escolar e também de cuidados primários), além das interferências climáticas (as quais interferem nos planejamentos de ida para o ambiente natural, por vezes, inviabilizando-a), requer uma coesão familiar, a qual reflita nas reorganizações cotidianas, a fim de amenizar e contornar estes entraves, e, conseqüentemente, promover a manutenção deste lazer familiar.

#### 4.2 OS VALORES TRANSVERSAIS NA DUPLA PERSPECTIVA EDUCATIVA DA AVENTURA: AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM OS FAMILIARES, OUTRAS CRIANÇAS, DEMAIS ATORES SOCIAIS E O AMBIENTE NATURAL



Fonte: Beck (2015).

##### 4.2.1 As relações familiares e sociais durante as atividades de aventura na natureza

Os pais e as mães podem representar um importante papel para a construção de sociedades educativas, tendo em vista que não é apenas a escola, mas também as diversas instituições que têm a missão de despertar o desejo de aprender nas crianças (DUMAZEDIER; SAMUEL, 1976; PRONOVOST, 2011), sendo a família uma destas instituições. Este ato de aprender se constitui nos distintos momentos da vida, incluindo as vivências no tempo destinado ao lazer.

Nessa perspectiva, os tempos e os locais educativos são transversais e o que se aprende durante as experiências em atividades de aventura na natureza, durante o lazer familiar, pode ter reflexo no dia-a-dia das crianças, como exposto a seguir por Helena (mãe do Tony e do Peter):

[...] eu tenho o retorno muito positivo da escola, em casa, com as demais crianças, porque a atenção deles é totalmente diferente. A professora fala: 'atenção, galerinha, para isso'. Eles param tudo que estão fazendo e olham só para ela. A professora me disse isso. [...] É um foco que ninguém tira a

concentração deles, eles se dedicam em tudo que fazem, desde o treino, as atividades da escola, as brincadeiras que fazemos em casa, de estar na praia e eles estão sempre juntos com a gente, muito determinados, focados. [...] ajudou bastante a parte da interação do esporte na vida deles (Helena, mãe do Tony e do Peter).

Estes desdobramentos apontados por Helena, especialmente voltados à concentração e à determinação, estão conectados aos valores intrínsecos que podem ser despertados por meio das atividades de aventura na natureza, repercutindo na educação pela aventura. Diversos autores apresentam esses elementos positivos, como a disciplina, o respeito, a cooperação, a melhora nas relações interpessoais e na comunicação (CARDOSO; SILVA; FELIPE, 2006; KUGATH, 1997; KUNREUTHER, 2011; POMFRET; VARLEY, 2019; SCHOLL; MCAVOY; SMITH, 2000).

Neste sentido, é importante refletir que as atividades de aventura na natureza transbordam a experimentação por si só, não representando um fim nela mesma, mas podem se constituir como um meio de construir valores e comportamentos. Na mesma direção, demonstra que o conhecimento e as aprendizagens não se restringem apenas às instituições formais de ensino, como a escola, podendo se concretizar em espaços dinâmicos, permeados pela imprevisibilidade, pela diversidade de elementos e de sujeitos, pelas vivências e possibilidades de descobertas. Trata-se da educação pela aventura, contribuindo para a formação, ampla e prazerosa, das crianças.

Ao projetar a construção desses conhecimentos de forma dinâmica, pode-se notar o quanto as crianças sentem-se orgulhosas e entusiasmadas pelo fato de os pais e/ou as mães serem atores difusores das atividades de aventura e das questões ambientais, os quais se envolvem em diferentes ações, sendo algumas destas relatadas pelas crianças ao longo das entrevistas ou demais momentos da coleta de informações. Lisa (12) comentou que seu pai foi até o seu colégio falar sobre assuntos relacionados ao tratamento de água para o abastecimento público.

Manuela (9) também contou sobre um projeto que havia em sua escola, desenvolvido pela professora de Educação Física, o qual tinha por objetivo que os pais e/ou as mães e/ou responsáveis levassem suas experiências aos colegas de classe. Momento em que seu pai levou uma parede de escalada *indoor*, realizou a vivência com as crianças e, em seguida, convidou os seus colegas para um evento que teria na Pedreira de Itaguaçu (Abraão) e duas colegas foram. Ana Luz (11), que estuda nesta mesma escola, relatou que a sua mãe se

envolveu neste projeto, realizando uma experiência adaptada do surfe, modalidade que praticam juntas.

Durante a observação participante, Lucas (8), ao ser questionado se tinha orgulho pelo fato do seu pai ser atleta de *sandboard*, respondeu positivamente, dizendo que ele já foi em sua escola ensinar a modalidade aos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 20 jun. 2019). Na mesma perspectiva, Dalton mostra a sua satisfação em disseminar seus conhecimentos com os colegas de escola e amigos de seu filho e estar presente tanto na rotina escolar quanto diária deste, relatando a ocasião em que fez a ação na escola e também uma grande aula de *sandboard* nas dunas, na qual convidou os amigos do filho e os colegas de escola dele.

Estes momentos relatados podem se constituir em um importante elo familiar e também podem ampliar o gosto e a identificação pela modalidade que estas crianças vivenciam junto aos pais e/ou às mães. O compartilhamento de experiências e de histórias representam um rico instrumento para despertar a inspiração, de uma forma sensível e que pode propiciar um conhecimento mais significativo e duradouro, tendo em vista que a ação de compartilhar intensifica e esclarece as próprias experiências (CORNELL, 1997, 2008).

Ademais, Vandermaas-Peeler *et al.* (2018) e Donnat (2004) ressaltam que este processo de transmissão de determinada paixão cultural, os valores e as expectativas têm forte relação com o contexto sociocultural em que os pais e/ou as mães foram criados, ou seja, aqueles que herdaram as paixões culturais de seus familiares têm maior chance de repassar aos seus filhos. Contudo, esta afirmação se difere da visão de Vandir (pai do Tony e do Peter), ao trazer uma reflexão diante da oportunidade e do incentivo que não teve quando criança e que agora busca oportunizar aos filhos:

Eles fazerem com frequência foi uma iniciativa meio que minha, eu enxerguei um potencial neles, uma vocação. Vejo que eles gostam, então tento motivar para irem o mais longe possível. Não que eles sejam atletas profissionais, mas que sejam bons naquilo. Sou totalmente contra você não buscar o seu melhor. Em uma palestra que participei, de um treinamento de vendas, o cara falava que você sempre tem que dar o seu melhor, senão está sendo medíocre. Então isso vale para eles também, eu penso. Tive muitos talentos, sei desenhar muito bem, tenho facilidades em muitas coisas. Era muito bom de esporte, tudo o que ia fazer me destacava, na capoeira, no Muay thai, [...] era o melhor moleque para virar mortal. E a minha mãe não teve visão de explorar meu potencial. Então eu tento explorar o potencial deles (Vandir, pai do Tony e do Peter).

Por sua vez, Helena, esposa de Vândir, relata que, embora não tivesse também o apoio por intermédio do seu pai e de sua mãe durante a infância e a adolescência, este não é o fator que a motiva estar ao lado de seus filhos e apoia-los na prática do surfe:

Tive contato com o surfe com 15 anos, mas eu não tinha essa liberdade, não tinha um pai e uma mãe que podiam me acompanhar e na época de escolaridade era mais importante o estudo. Então não tive esse apoio. Gosto muito de esporte, adoro jogar bola, mergulhar. É muito legal participar disso, saber que também posso incentivar, mas não por uma falta que eu sentia disso, pelo contrário, de participar mesmo, estar junto, poder dar esse suporte, o emocional conta muito. Sentar, dar uma frutinha, uma água, saber como está, entrar de novo, filmar. É bem legal essa participação. Fico muito feliz em saber que eles gostam, que se divertem quando eu entro na água também. Para mim é um privilégio (HELENA, mãe do Tony e do Peter).

Torna-se interessante visualizar o posicionamento de outros pais diante da expectativa em relação ao envolvimento dos filhos nas atividades de aventura na natureza:

Eu não crio muitas expectativas. Acho que criar expectativa em cima de um filho é meio que fazer o teu sonho através de seu filho. [...] com certeza qualquer pai se orgulha que ele continue o que você faça. Mas se ele quiser, beleza, se não quiser, tudo bem. [...] Não vou forçar, mas sempre incentivar. Se um dia ele falar que nunca mais quer ir às dunas, que quer andar de *skate*, beleza, vou apoiar. Acho que o importante é praticar o esporte, qualquer um que seja. Gosto de levar ele para estar inserido nesse estilo de vida, pode ser que ele não vá ser atleta, mas alguma coisa vai tirar de bom, esse contato com a natureza, tudo isso (Dalton, pai do Lucas).

Assim como no estudo de Vandermaas-Peeler *et al.* (2018), devido à metodologia empregada e à quantidade de contextos investigados, não é possível realizar uma generalização das informações, sendo necessária a investigação de outros contextos. Ademais, as diferenças socioculturais também podem exercer influências nestas crenças e concepções, ao se considerar, por exemplo, o país ou região onde residem, bem como as condições socioeconômicas da estrutura familiar.

No que concerne ao envolvimento em competições e ao seguimento de carreira profissional, pode-se perceber que há uma tendência à flexibilização por parte dos pais e das mães, de modo que os(as) filhos(as) tenham a liberdade de escolha, mas também há as contradições, ora negando esse envolvimento, ora apoiando, como exposto a seguir:

Ela não está nem aí, vai, adora ganhar uma medalhinha, mas trocou por um cinema. E que bom, acho que tem que ser dessa forma, não se pode forçar as coisas. Mas é muito legal ver as fotos dela pequenininha, escalando naquele

cantinho ali na praia, ela evoluindo, agora está uma menina grande. Vamos ver, acho que tende a continuar, mas não tem a fissura que eu tenho e não acho que vai ter um dia [...] ela gosta do esporte, faz coisas incríveis, mas, assim, está se divertindo [...] Claro, quando tiver 15, 16, 17, 18 anos pode estar escalando pra caramba [...]. Eu acho que o esporte de alto rendimento é muito puxado, não vejo como uma coisa legal. Até porque hoje, no Brasil, a Lisa não vai viver da escalada (Vitor, pai da Lisa).

A minha única expectativa é que ele leve essa filosofia de vida, contato com a natureza, de sentir a presença de Deus na natureza, no momento da prática, amizade entre os atletas, acho que isso é o principal, de conhecer novas culturas por causa do esporte, que é uma coisa que me abriu a mente, muito. Que ele leve esses ensinamentos que o esporte tem, que é uma faculdade, para mim foi. Mesmo que não seja atleta, que seja um praticante de algum esporte, principalmente relacionado à natureza, o surfe, enfim, qualquer um. Minha única expectativa é que leve isso adiante. Mas não em relação a ser um competidor, porque vejo um monte de pai já forçando, ele faz futebol e fica um monte de pai assim: “Chuta essa bola! [...] Como você errou essa bola”. Eles estão jogando, deixa o moleque jogar. Cria uma expectativa de ser um jogador e, às vezes, nem é o que a criança quer (Dalton, pai do Lucas).

Não tenho expectativa nenhuma que ela leve para o lado profissional, que vá competir, até porque sou somente eu, e meus horários são muito apertados, não vou parar o fim de semana e ficar na areia esperando o horário da bateria, que você passa o dia inteiro. Até já fiz isso, mas é muito cansativo. A não ser que ela quisesse muito, fosse uma coisa que partisse dela [...]. Quero que ela curta, esteja em contato com a natureza, possa ir ali comigo daqui um ano, dois [anos], continuar indo sozinha, com as amigas, que ela saiba surfar, só isso. Não precisa ser a melhor, nem a pior. Ela tem facilidade com o esporte, só quero que ela surfe (Silvia, mãe da Ana Luz).

Estas falas contradizem com as expectativas de Vandir (pai do Tony e do Peter):

Hoje nós enxergamos um potencial para serem atletas de ponta, porém, nós trabalhamos o psicológico deles para que tenham condição, para aguentarem a pressão e o mundo competitivo. Porém, nós deixamos muito em aberto. Mostramos todas as possibilidades que eles têm, podem ser hoje profissionais, *free surf* [surfe livre], viver de mídia, ou podem ser engenheiro, arquiteto, médico, tanto faz. Gostaríamos muito que eles sigam esse caminho, porque vai ser uma vida muito mais agradável, com um *life style* [estilo de vida] muito mais gostoso [risos]. Mas a gente deixa muito aberto em relação a isso. Tenho expectativa de tomara que sim [risos] (Vandir, pai do Tony e do Peter).

O desejo dos familiares em projetar os filhos nas competições é abordado por Hackerott, Zimmermann e Saura (2017), ao relatarem sobre o envolvimento de crianças na vela esportiva. As autoras expõem o relato de um participante que, quando criança,

permanecia na competição por medo do pai e por respeito a ele, embora tivesse vontade de desistir, concluía a prova chorando. Contudo, segundo o participante, foi a insistência e o incentivo do pai que o manteve praticando esta modalidade, pela qual tem grande identificação.

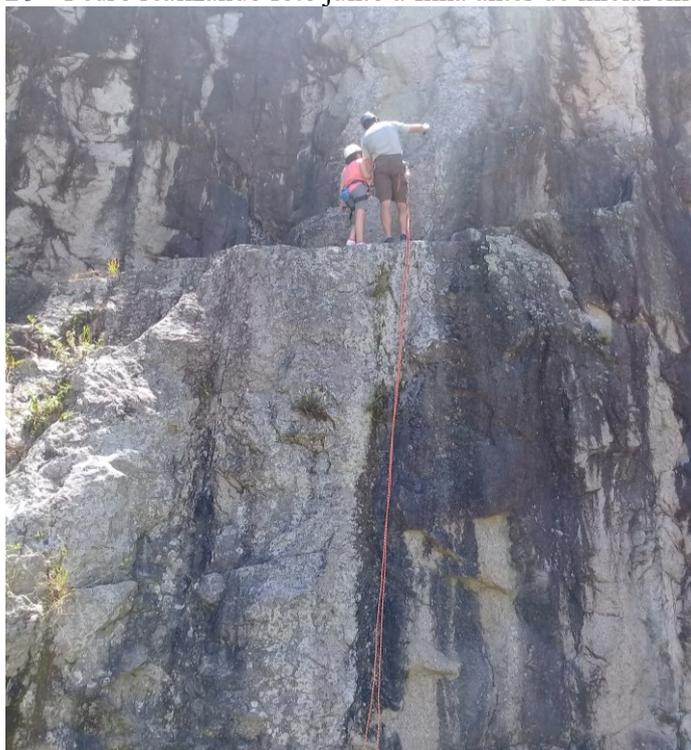
Com base nos discursos dos pais e das mães, outro assunto relevante também emergiu. Vitor (pai da Lisa) e Silvia (mãe da Ana Luz) falaram sobre a dificuldade em conciliarem a prática com o ensino. Vitor diz que praticamente não escala quando a filha está junto, mas durante as observações foi possível ver que havia revezamento entre eles. Em outro momento, ele afirma que, quando a filha vai para o carro, ele escala. “Já vimos aqui eu e a Lisa sozinhos, ela dava *seg* [segurança] para mim e depois ela fazia *top-ropes*. [...] É bem legal. [...] Mas a questão é que tu tem que estar se dedicando” (Vitor, pai da Lisa). Por sua vez, Silvia reveza com sua filha a vez de surfar e, inclusive, pede para que amigos a ajudem, empurrando a filha nas ondas, quando ela deseja aproveitar simultaneamente.

Em uma perspectiva semelhante, embora esteja atrelada a uma situação turística (e não de ensino da modalidade, conforme exposto nos exemplos anteriores), no estudo de Pomfret e Peter (2019), alguns pais investigados relatam os ajustes que fazem para conciliar a prática de um nível mais avançado de determinada modalidade quando estão com seus filhos. Assim como exposto pela Silvia (mãe da Ana Luz), a qual recebe a ajuda de amigos, no estudo supramencionado, um pai afirma que conta com a ajuda das demais pessoas que estão no grupo para ficarem com as crianças, enquanto aqueles que desejam, seguem para a realização da atividade.

Nesse sentido, observa-se que, embora a intenção dos pais e/ou das mães seja propiciar o ensino das atividades de aventura na natureza no bojo familiar, por vezes, o auxílio de amigos pode otimizar as vivências, não descaracterizando o objetivo inicial. Estas ajudas podem, inclusive, facilitar o ensino, como no caso do surfe, tendo em vista que possibilitará a demonstração dos movimentos, por parte da mãe e/ou do pai, e, em seguida, a realização conjunta por eles, cada qual em sua prancha.

Outro elemento que se destacou foi a valorização que os pais e as mães dão aos registros das atividades realizadas juntos aos filhos, tanto em forma de vídeo quanto de fotos (Figura 26). Ademais, a disseminação destes registros nas redes sociais, tais como o *Facebook* e o *Instagram*, foram amplamente citadas em diversos momentos das observações participantes, bem como nos demais instrumentos de coleta de informações. Inclusive, as crianças ressaltam estes aspectos.

Figura 26 – Pedro realizando foto junto à filha antes de iniciarem o rapel.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Em relação aos gêmeos Tony e Peter, tendo em vista que eles têm cinco anos, os pais que administram a conta do *Instagram*, publicando frequentemente diversos vídeos e fotos. Vandir destaca o objetivo dele com as publicações, visando patrocínios e manutenção de algumas parcerias que possuem:

Eu faço um trabalho de *marketing* muito efetivo para ter uma moeda de troca com as marcas. Além deles terem potencial, serem bonitos, visualmente falando serem atrativos para as marcas, eu retribuo as marcas com material de qualidade para conseguir manter isso. Esse material são as fotos e vídeos (VANDIR, pai do Tony e do Peter).

Quando foram questionados sobre qual o momento mais interessante junto à mãe enquanto estava praticando atividades de aventura na natureza, tanto Peter, quanto Tony responderam que é quando ela filma. Na figura 27, pode-se observar a mãe na parte rasa do mar, com a câmera, enquanto o pai fica mais ao fundo, empurrando os filhos nas ondas.

Figura 27 – Helena registrando fotos e vídeos dos filhos praticando o surfe.



Fonte: A autoria própria, 2018.

No caso de Ana Luz (11), ela possui e administra uma conta no *Instagram*, na qual publica diversas imagens junto à mãe, praticando o surfe e outras modalidades, como o *skate* e o patins. Ao ser questionada sobre o momento mais marcante nas atividades de aventura na natureza na companhia de sua mãe, ela enfatizou: [...] eu vi uma foto muito bonitinha que era eu e ela, a gente faz essa foto todo ano, praticamente, a gente está em um *long* bem grandão [...]. Eu gosto muito dessa foto e para mim é muito legal ver a nossa evolução, cada vez mais (Ana Luz, 11). A figura 28 expõe a reprodução atual desta foto, na qual mãe e filha surfam na mesma prancha, relembrando a imagem que marcava o início desse processo de prática do surfe em família.

Figura 28 – Silvia e Ana Luz surfando.



Fonte: *Print screen do Instagram da participante, 2019.*

Além destas postagens em redes sociais, Silvia (mãe da Ana Luz) e Dalton (pai do Lucas) relataram a elaboração de vídeos e a publicação deles na plataforma de compartilhamento *YouTube*. Silvia contou que teve o intuito de apresentar a história de vida da filha, contando desde sua iniciação no surfe com seu pai, o falecimento dele e como retomaram juntas a prática desta modalidade. Por sua vez, Dalton elaborou um vídeo motivado pelo desejo de mostrar o filho realizando o *sandboard* desde os 11 meses, os quais desciam juntos, na mesma prancha.

De acordo com Nadkarni e Hofmann (2012), o aumento do interesse e da popularidade das redes sociais, a exemplo do *Facebook*, deve-se a dois principais fatores motivacionais, os quais podem se configurar de forma dependente ou autônoma. Primeiro, pela necessidade de pertencimento e de aproximação a um grupo que possui gostos similares e realiza atividades semelhantes; segundo, pela necessidade de auto apresentação e auto divulgação, no desejo de expor ideologias ou acontecimentos diários.

Ao vislumbrar as informações apresentadas pelas crianças, pelos pais e pelas mães, pode-se considerar que os participantes deste estudo estão mais atrelados a este segundo fator motivacional, tendo em vista que eles priorizam a divulgação, seja para apresentar a história de vida e a inserção das crianças nas atividades de aventura na natureza (como o caso de Silvia e Dalton), seja para alcançar popularidade e conseguir patrocínios (como no caso do

Vandir). Contudo, não se pode descartar a motivação aliada a outros desejos, que, talvez, seja apenas uma forma de registrar a memória da vivência em família, como na imagem apresentada do Pedro e da Manuela, não dando ênfase a essa questão das redes sociais em sua entrevista.

De modo semelhante ao presente estudo, na pesquisa realizada por Schwartz *et al.* (2016), referente a mulheres atletas que praticam esportes de aventura, pode-se perceber que as redes sociais são utilizadas como meio de disseminação do envolvimento destas mulheres em suas modalidades, apresentando conquistas, motivações e dificuldades, favorecendo a aproximação entre elas e contribuindo para o fortalecimento desta categoria social. Além disso, representa uma forma de divulgar o envolvimento das mulheres no segmento da aventura, buscando maior reconhecimento neste segmento.

Nesta mesma perspectiva, observa-se que os pais e as mães investigados nesta tese, e até mesmo as crianças, ao realizarem a divulgação de seu envolvimento nas atividades de aventura na natureza, podem contribuir para incentivar outras famílias a iniciarem estas modalidades, representando um meio de interação e aproximação entre outras crianças que praticam. No que se refere ao aspecto de interação, isto ocorre ocasionalmente com os gêmeos Tony (5) e Peter (5), os quais tiveram a oportunidade de conhecer, virtualmente, outras crianças que praticam surfe e *skate*, modalidades que realizam com frequência, e se encontraram presencialmente durante eventos em Florianópolis (SC).

Ademais, seria uma forma da Lisa (12) estar em contato com outras crianças de sua idade que praticam escalada, tendo em vista que em Florianópolis (SC) não há, como ela questiona a seguir:

[...] eu não sou encanada com campeonato, nem gosto de participar, mas o catarinense eu participo, porque eu tenho convivência com crianças da minha idade que escalam, porque aqui em Florianópolis não tem [...]. Eu gosto porque vou conviver com um monte de gente, ver pessoas da minha idade, vou conversar (Lisa, 12).

Inclusive, o pai da Lisa, durante a entrevista, expôs essa vontade que ela tem da presença de outras crianças escalando: “Isso é uma coisa que ela sempre fala: ‘ah, pai, não tem criança’. Ela começou a escalar pesado na faixa de uns nove, dez anos, então estava maiorzinha. Sempre sentiu falta. Até hoje fala que queria ter uma criança junto: ‘pai, não tem alguém da minha idade?’” (Vitor, pai da Lisa).

A sociabilidade, em família ou entre amigos, é constantemente buscada pelos indivíduos e se destaca como uma das principais motivações sociais para as atividades cotidianas no lazer (PRONOVOST, 2011). Ao abordar a questão da motivação entre mulheres

e homens para a prática de atividades de aventura na natureza, Gilbertson e Ewert (2015) enfatizam o aumento das pessoas pela busca destas experiências, sendo a sociabilidade um dos elementos que mais contribui para esta identificação, no intuito de estar próximo de pessoas que tenham habilidades e gostos semelhantes.

Nas falas das crianças investigadas (bem como das mães e dos pais), este desejo da sociabilidade e a respectiva influência na motivação, seja por meio da presença de outras crianças praticando a modalidade, ou a companhia dos amigos, fez-se presente:

Quando vão os coleguinhas, é como se ele fosse o professor, ele ajuda, [...] fica mais empolgado para andar também. Às vezes, quando vai comigo, fica somente brincando [na areia]; mas se vê os amiguinhos e eles estão doidos para andar, ele fica mais empolgado (Dalton, pai do Lucas).

[...] quando vamos na praia e está pequenininho [o mar], e está com amiguinha, ela entra sozinha, e, muitas vezes, nem quer que eu entre junto. Ela diz: “Ai, mãe, eu vou sozinha com a minha amiga”. Vão e ficam, é uma brincadeira, é uma coisa muito gostosa. Quando ela está com a amiga, principalmente, se divertem muito (Silvia, mãe da Ana Luz).

Figura 29 - Lucas praticando *sandboard* com o pai e os amigos.



Fonte: Print screen do Facebook do participante, 2019.

Figura 30 – Peter brincando de bola com uma amiga na praia após surfarem.



Fonte: Autoria própria, 2018.

Durante a observação participante, Dalton (pai do Lucas) mencionou que naquele dia havia convidado os amigos do filho para irem junto com eles, mas que não foram e que, geralmente, não vão porque os pais e/ou as mães não levam. Contudo, afirmou o quanto o filho fica motivado quando os amigos estão juntos, o que repercute, inclusive, na descida de dunas mais altas pelo filho devido à influência dos colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 20 jun. 2019).

Em uma perspectiva semelhante, Vitor (pai da Lisa), ressaltou que, quando os familiares não praticam, dificilmente levarão seus filhos, terão o empenho em se deslocar e se abdicar de compromissos pessoais:

A gente sempre convidou, mas é uma coisa difícil, se o pai ou a mãe não escalam, não virão aqui, parar o carro, ficar quatro horas vendo. [...] se tem um ginásio, aí sim, o pai deixa o filho treinando com alguém que entende, vai fazer outras coisas. Tenho amigo que diz: “eu vou lá escalar, se eu levo meu filho, terei que fazer as coisas e não escalo”. E realmente é assim (Vitor, pai da Lisa).

Este aspecto citado pelos participantes Dalton e Lucas, referentes à não dedicação dos pais e/ou das mães em levar os filhos pelo fato de não praticarem, pode também estar relacionado à perspectiva que Donnat (2004) e Pronovost (2008, 2011) apresentam, em que, embora os(as) filhos(as) possam introduzir uma nova opção de lazer familiar, o mais comum é que o meio familiar dissemine os interesses culturais nas crianças, especialmente ao se considerar a primeira infância. Sendo assim, uma vez que os pais e as mães não praticam a

atividade em que a criança tenha se interessado, possivelmente, eles não se motivarão para realizar a atividade em conjunto com os(as) filhos(as), optando, por exemplo, em matricular em espaços que um profissional ensine a atividade em questão.

Contudo, ao se tratar das atividades de aventura na natureza, nem sempre isso é possível. Algumas modalidades não têm essa sistematização de aulas periódicas na natureza, a exemplo da escalada, especialmente ao se focalizar o público infantil. Outras modalidades, como o surfe, há uma difusão de empresas que ofertam a realização tanto no ambiente urbano, em piscinas, quanto no ambiente natural, no mar (SOUZA, 2013).

Ao projetar essa alternativa de matricular em escolas ou empresas que ofertam a modalidade, possivelmente, deixará de se caracterizar como um lazer familiar, tendo em vista que os pais e/ou as mães podem optar por não acompanhar a aula, assim como exposto pelo participante Vitor (pai da Lisa). No caso da Ana Luz (11), a opção da mãe em contratar algumas aulas particulares por meio da escolinha de surfe é justamente uma forma de intensificar a vivência conjunta delas na modalidade, favorecendo, assim, o lazer familiar. Nesse contexto, independentemente de como se caracterizará esta vivência das atividades de aventura na natureza pelas crianças, torna-se importante ampliar os tempos e os espaços de convivência, a fim de alimentar as motivações e os contatos sociais (GILBERTSON; EWERT, 2015).

Ainda no que concerne aos aspectos de sociabilidade, foi destacado o quanto as crianças gostam de interagir com outros atores sociais enquanto praticam as atividades de aventura na natureza, sejam eles adultos ou crianças: “[...] ela conversa com todo mundo. Ela gosta que olhem, se tem gente olhando ela fica empolgadíssima” (Silvia, mãe da Ana Luz).

Ela adora as relações com o pessoal. Ela se sente presente, sente incluída nas coisas, e isso é muito legal. Acho muito legal para a formação dela, para a autoconfiança. A palavra não é se sentir importante, mas todo mundo precisa se sentir valorizado. Teve uma brincadeira que ela ganharia um açaí se fizesse a via, então ela ficou toda empolgada. [...] Quando a pessoa dá o crédito para ela, dá atenção e pergunta, ela fica maravilhada (Vitor, pai da Lisa).

Uma das coisas que eu gosto da escalada, pelo menos aqui, é esse convívio, tem tipo um grupo formado, eu conheço as pessoas, sei os nomes, e temos contato. Na viagem que fizemos para Minas [...] era eu, meu pai e mais uns amigos nossos, então foi muito legal o contato (Lisa, 12).

Ao se considerar as relações inter e intrageracionais, destaca-se que não apenas os adultos, mas as próprias crianças, por meio da cultura de pares, constituem a interação e a

forma de aprendizagem, nos locais de partilha comum, favorecendo que as crianças apropriem, reinventem e reproduzam o mundo ao seu redor. Assim, durante este processo criativo e reprodutivo, as crianças são capazes de interpretar a sociedade, os outros e a si próprios, a natureza, os pensamentos e os sentimentos, contribuindo para que possam se relacionar com tudo que as cercam (SARMENTO, 2003, 2005).

Corroborando com estas reflexões apresentadas por Sarmento (2003, 2005), pode-se observar, na fala de Helena (mãe do Tony e do Peter), as repercussões das interações estabelecidas pelos filhos e, na figura 31, a representação de um destes momentos de sociabilidade durante o surfe:

Por ser muito divertido, o contato com a natureza, de estarmos aproveitando tudo junto, eles conhecerem mais crianças, mais famílias, eles se tornaram crianças muito mais abertas e comunicativas. Isso ajuda bastante. Eles gostam dessa interação, de estar dividindo esse momento com as pessoas que conhecemos na praia, na escola, é muito bacana (Helena, mãe do Tony e do Peter).

Figura 31 – Tony e Peter surfando com outras crianças e adultos.



Fonte: A autoria própria, 2018.

Porém, essa interação social também pode resultar em algumas ressonâncias negativas, como no exemplo a seguir, no qual a mãe de Lisa projeta o medo devido à viagem, que a filha realizou junto ao pai, ter apenas ela de menina:

[...] fomos eu, o Giovane, o Mateus e ela para Minas; a mãe dela ficou preocupada, “ah, só vai homem”. Eu falei: “não te preocupa, eu vou estar ao lado dela o tempo todo”. Ela chegou lá, discutia comida, discutia como era na via, faz assim, faz assado, dava os betas, ela fica muito contente, se sente incluída. Fazer uma trilha, um acampamento, ela se sente incluída, se

entende igual a nós. Então isso é uma parte bem legal do que a escalada está proporcionando para ela (Vitor, pai da Lisa).

Outro exemplo pode ser evidenciado na fala da Silvia (mãe da Ana Luz), diante do convívio da filha na escola com colegas que não estão inseridos no universo das atividades de aventura:

[...] ela me fala que quando vai na escola, às vezes, as crianças acham ela muito metida, porque anda bem de *skate*, surfa e todo mundo sabe que ela faz essas coisas e os outros poucos fazem, [...] que ela tem até vergonha de dizer. Mas é idade, eu tenho certeza. Daqui a pouco ela vai criar uma identidade maior com isso [...] (Silvia, mãe da Ana Luz).

Estes aspectos podem ser reflexo devido a uma visão ainda impregnada na sociedade, de que estas atividades, por terem as características pautadas na aventura, no risco e no ambiente natural, destinam-se mais ao público masculino. Na pesquisa realizada por Vandermaas-Peeler *et al.* (2018), aponta-se essa vertente, em que alguns pais investigados associavam que as atividades realizadas em ambientes externos eram ideais para os meninos, visando o gasto de energia destes.

De forma semelhante, Schwartz *et al.* (2013) evidenciam que, embora a participação das mulheres no segmento da aventura tenha aumentado, o preconceito ainda se faz presente, ainda que de forma subliminar. De acordo com os autores, isso pode refletir, até mesmo, na inibição de outras mulheres para a prática da modalidade.

Estes fatores carecem de maior atenção, especialmente ao se tratar do público infantil, tendo em vista que este se encontra em um momento de experimentação de diversas atividades e que pode refletir diretamente nas opções de lazer em sua vida futura. Ao vislumbrar estas amplas vivências, livres de preconceitos e segregações, as famílias estarão ampliando o repertório da educação para o lazer, especialmente aqui, a educação para a aventura.

#### **4.2.2 As relações das crianças com o ambiente natural**

Ao vislumbrar a Educação Ambiental, torna-se importante compreendê-la como uma educação política e uma educação para a cidadania, a qual visa despertar nos indivíduos, além de boas condutas no seu entorno, o aspecto reflexivo, buscando formar cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, engajados e participativos, de forma crítica e criativa. Assim, espera-se que as pessoas, ao estarem sensibilizadas ambientalmente, sejam capazes de viver

em harmonia com o outro e com o ambiente (REIGOTA, 2009; JACOBI, 1998). Ademais, a Educação Ambiental deve se constituir em uma aprendizagem permanente, valendo-se de distintos meios de conhecimentos e experiências, baseados na interação e no diálogo (JACOBI, 1998).

Na área ambiental, há uma forte disseminação de incentivo para a relação: pensar global e agir no local, ou vice-versa (REIGOTA, 2009; SORRENTINO, 1998). Todavia, Sorrentino (1998, 2002, 2015) enfatiza a premência dessa relação aliada à perspectiva de trabalhar-se interiormente, ou seja, promover o desenvolvimento de valores e de comportamentos como respeito, responsabilidade, compromisso e iniciativa, atrelados ao desenvolvimento de habilidades pessoais.

Nessa perspectiva, espera-se que os pais e/ou as mães também sejam sujeitos difusores para a reflexão dessa relação harmônica das crianças com a natureza, pois, ao considerar que os locais tais como a praia, a pedreira e as dunas, representam os principais espaços de vivências do lazer familiar, estes tornam-se elementos potencializadores para a promoção da educação ambiental. Na fala de Lisa (12), a seguir, ao ser questionada se ela cuida da natureza e de que forma, pode-se observar que ela encontra em seu pai o apoio para concretizar as ações pró-ambientais:

Sim, eu ajudo, acho que respeitando ela, da forma possível, e naquelas coisas de lixo, reciclagem. Em relação ao trabalho do meu pai, que tem a ver com lixo e saneamento, essas coisas, daí eu também já sei o que fazer. [...] tem momentos que a gente vai ajudar em recuperação de trilha, não destruir as coisas [risos], quando você está praticando o esporte também. [...] Aqui [referindo-se à Pedreira de Itaguaçu/Abraão] não tem tanta coisa que eu tenha como fazer, sabe? Por exemplo, no Morro da Cruz, erosão me preocupa lá, porque tem momentos que tem deslizamentos pequenos, que futuramente podem atrapalhar as trilhas, então isso daí me preocupa e eu sei que, às vezes, eles arrumam e eu também ajudo (LISA, 12).

Nota-se que a Lisa (12) não está preocupada apenas com o local onde comumente escala, que é a Pedreira do Abraão (Itaguaçu), mas também com demais espaços que, ocasionalmente, frequenta, envolvendo-se, inclusive, em ações coletivas para a manutenção e a melhoria destes espaços, o que se relaciona às aprendizagens permanentes explicitadas por Jacobi (1998). Além disso, é interessante notar a internalização em relação à questão do lixo e à importância da reciclagem, por ser algo cotidiano a ela, devido à profissão de seu pai e ao diálogo transversal que eles estabelecem.

Por sua vez, os gêmeos Tony e Peter, de cinco anos, em diversos momentos, citaram a relação com os animais. No instrumento ‘Dicionário da criança aventureira’, ao descreverem

a palavra ‘natureza’, Peter disse: “Pegar cachorrinho” e Tony falou: “Bichinhos”. Em relação à palavra ‘terra’, Tony expôs: “Bom, para minhocas”.

Durante a entrevista, novamente os animais foram citados por Tony. Quando indagado se gostava de praticar atividades na natureza, ele disse enfaticamente: “Gosto muito. Porque eu gosto de bichinhos” (TONY, 5). Em seguida, ao ser questionado se ele cuidava da natureza, ele respondeu positivamente, destacando que tinha que tratar bem, para os bichos não morrerem. Em relação ao que mais gostava na natureza, ele falou que era pinguim.

Ao ser questionado se sentia alegria quando praticava surfe, Tony (5) respondeu que havia visto dois golfinhos nadando enquanto ele estava brincando na areia. Ao continuar o assunto sobre os animais e de sua interação com eles, na entrevista, Tony recordou de outra situação: “quando eu estava surfando, vi um pinguim do meu lado, aí o papai falou: ‘olha!’ Eu fiquei com medo. E nós pegamos a mesma onda. Mas eu fui na frente, ele foi atrás. Ele ficou atrás de mim, ele ficou me seguindo. Quando eu passei, ele foi embora. Buf! Pulou!”. Logo após, ele citou mais um acontecimento envolvendo animais: “Sabia, eu já vi uma baleia batendo a cauda, né? [...] Foi de boa. Mas estava bem longe, bem, bem, bem longe. Ali no fundo”.

No instrumento relativo ao desenho, Peter (5) representou uma baleia ao seu lado enquanto surfava (Figura 32) e Tony (5) desenhou vários peixes na onda (Figuras 33).

Figura 32 - Desenho do Peter praticando surfe ao lado da baleia.



Fonte: Instrumento de coleta de informações, 2018.

Figura 33 - Desenho do Tony praticando surfe junto aos peixes.



Fonte: Instrumento de coleta de informações, 2018.

No que condiz a este respeito e apreciação pelos distintos animais por Tony (5) e Peter (5), é possível estabelecer uma relação com o que Sorrentino (1998, p. 31) defende como “o fazer educativo cotidiano”. Segundo este autor, é por meio da interiorização e das ações realizadas no dia-a-dia que será possível contribuir para a construção de sociedades sustentáveis, de modo a promover melhor qualidade de vida a todos e equidade entre as diferentes espécies, em que os seres humanos diminuam a degradação e a exploração das demais espécies e de si mesmos. Destaca-se que estas transformações devem estar transversalmente presentes na sociedade, inclusive em família, por isso a perspectiva do “fazer educativo cotidiano”.

Considerando, especialmente, a frequência com que os gêmeos Tony (5) e Peter (5) vão à praia para surfarem, o encontro com diferentes animais (como pinguim, baleia, golfinho, cachorro, caranguejo, entre outros), o contato com plantas e as mediações que o pai e a mãe fazem em relação aos comportamentos deles diante destas espécies e também com as demais pessoas e com eles mesmos (como a alimentação e a hidratação), é que se pode inferir a concretização desse “fazer educativo cotidiano” para a educação ambiental (SORRENTINO, 1998, p. 31). Portanto, nota-se a importância da somatória de elementos e de exploração dos diversos sentidos, para que seja possível aumentar as possibilidades de

despertar para o desenvolvimento dessa perspectiva da educação ambiental nas crianças, desde pequenas.

Ademais, o contato frequente com a natureza durante a infância visa favorecer uma relação de familiaridade, podendo despertar o desejo de mantê-la conservada, sentindo-a como parte de si, em uma relação de igualdade, e não apenas com uma visão utilitarista sobre ela (CARDOSO; SILVA; FELIPE, 2006; PALMBERG; KURU, 2000). Sendo assim, torna-se uma educação para a vida, a qual, internaliza-se, podendo trazer repercussões positivas para o cotidiano, tanto momentaneamente, quanto no futuro.

Ao vislumbrar essa educação marcada pela interiorização e sensibilidade, Bondía (2002, p. 19) propõe pensá-la a partir da sincronia “*experiência/sentido*”: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21).

[...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

A experiência sensível e próxima com a natureza durante a realização das atividades de aventura favorece a reflexão sobre as questões de conservação, podendo proporcionar a construção do conhecimento de forma prazerosa, tendo em vista que envolve distintos estímulos ambientais, como o cheiro das flores, as texturas das plantas, o calor do ar, a temperatura da água, a intensidade do vento, entre outros (BRUHNS, 2003). É interessante notar que nas falas das crianças, alguns estímulos ambientais são ressaltados: “Eu gosto do vento na cara, porque refresca” (LUCAS, 8):

O que eu mais gosto é quando sinto o cheirinho da planta, o gosto da água salgada e eu gosto disso porque eu me sinto parte da natureza. Porque em casa é chão, é coisa que o ser humano fez, que é o piso, a parede. Quando eu estou no mar, rolando na grama, ou fazendo alguma coisa nesses lugares, eu posso sentir o cheirinho da grama, sentir o mar, a água salgada em mim e eu gosto muito disso (ANA LUZ, 11).

Quando indagada sobre o que mais gostava enquanto praticava atividades de aventura na natureza, Lisa (12) disse: “Convívio e estar ali, em contato com a pedra”. Sobre o que mais gosta na natureza, novamente ela destacou a exploração dos sentidos: “O cheiro e a sensação de estar ali, não tem uma coisa específica, só a sensação de estar no meio da natureza”.

Em três desenhos realizados pelas crianças, foram evidenciados alguns estímulos. No desenho de Lucas (8), ele disse que desenhou o sol porque geralmente está fazendo muito calor quando está praticando o *sandboard* junto ao seu pai, também enfatizou as cores da prancha, dizendo que são suas cores preferidas e que a próxima que tiver será nestas cores: amarelo e azul (Figura 34).

Figura 34 - Desenho do Lucas praticando *sandboard*.



Fonte: Instrumento de coleta de informações, 2018.

No desenho do Peter (5) também foi destacado o sol, que, segundo ele, estava feliz pelo fato dele ter surfado naquele dia. Ele disse que coloriu a água de azul e explicou que ela é brilhante quando está nesta cor. Também enfatizou que as faixas coloridas desenhadas na prancha é o local onde tem que pisar e fez o *deck* e a quilha, que são os acessórios da prancha (Figura 35).

Figura 35 - Desenho do Peter praticando surfe.



Fonte: Instrumento de coleta de informações, 2018.

No desenho do Tony (5), a água foi o elemento por ele enfatizado. De acordo com ele, a água estava verde porque a condição do mar estava difícil para surfar, disse ainda que fez ele realizando a manobra chamada batida e desenhou o *deck* e a quilha. Vandir, seu pai, explicou que os filhos fazem a associação das cores com a condição de ondulação: quando a água está azul significa que o mar está com ondas mais calmas, por sua vez, quando está esverdeada significada que o mar está mexido (conforme a gíria utilizada pelos surfistas), tornando as ondas maiores e mais difíceis, sendo o que Tony quis expressar (Figura 36).

Figura 36 - Desenho do Tony praticando surfe, retratando a água verde.



Fonte: Instrumento de coleta de informações, 2018.

Ao focalizar a sensibilização ambiental, de acordo com Cornell (1997), é preciso despertar os diferentes sentidos durante as atividades realizadas na natureza, a fim de promover um contato sensível e intenso com ela, juntamente ao desenvolvimento da percepção, para que se possa transformar, efetivamente, em empatia e amor. Somente a partir do momento que os indivíduos passam a estabelecer uma relação de comunhão com todos os seres vivos, é que as atitudes passam a se tornarem mais harmoniosas e a emanarem com naturalidade, e, conseqüentemente, começa-se a valorizar as necessidades e o bem-estar de todos.

Por meio das observações, foi possível notar boas condutas ambientais, especialmente em relação aos animais, como os cachorros que comumente se aproximam dos gêmeos Tony (5) e Peter (5), que quando estavam na areia da praia, acariciavam e brincavam com eles (DIÁRIO DE CAMPO, 6 out. 2018; 14 out. 2018; 4 nov. 2018). Quando Peter viu a baleia e explicou que não se aproximou dela para não a machucar e que precisa deixá-la em paz (DIÁRIO DE CAMPO, 6 out. 2018). O carinho que Lisa (12) tem com a cachorra que fica na Pedreira, a qual foi adotada pelos policiais ambientais que ali trabalham e ficam sob os cuidados deles (DIÁRIO DE CAMPO, 22 set. 2018; 2 nov. 2018).

Durante a observação realizada com o Lucas (8) e o seu pai Dalton, eles comeram vários alimentos que seu pai tinha levado, como biscoito, amendoim e banana. Lucas sempre entregava as embalagens para o pai ou ele mesmo as colocava dentro da mochila. Ao comer a banana, perguntou ao pai onde colocar, não a jogando na areia, mesmo sendo um dejetivo orgânico (DIÁRIO DE CAMPO, 20 jun. 2019).

Enquanto fazia o desenho do instrumento, Ana Luz (11) comentou sobre o zelo que tem pelos seus animais - a gata, o cachorro e o peixe, e também o quanto gosta do jardim em seu quintal e da lagoa que fica bem próxima à sua casa, sendo este um dos locais onde brinca com suas amigas e seus amigos da rua (DIÁRIO DE CAMPO, 20 fev. 2019). Por sua vez, Manuela (9) comentou que seu pai a orienta a ir com roupas neutras em atividades na natureza, como forma de não espantar os animais (DIÁRIO DE CAMPO, 28 jan. 2019).

Entretanto, o fato de a pessoa entrar em contato direto com a natureza pode não ser o suficiente para desenvolver a sensibilização ambiental, pois é desafiante transformar este contato em algo carregado de significados (CORNELL, 1997). De acordo com Brookes (2003a, 2003b), as habilidades e os conhecimentos transmitidos durante o contato com a natureza podem até ser assimilados, porém, para se efetivar a mudança de comportamento, que é algo mais profundo, dependerá de como o indivíduo estará predisposto a internalizar e colocar em prática estes conhecimentos e habilidades, pois envolvem os aspectos arraigados em suas características pessoais, tais como os fatores culturais e sociais.

Embora tenham sido destacados vários exemplos de sucesso em relação a esta internalização por parte das crianças investigadas, Manuela (9) parece ainda não estar sensibilizada ou encontra entraves neste processo: “Não gosto dos insetos e do sol quando estou andando de patins” (MANUELA, 9). Como exposto por Brookes (2003a, 2003b), distintos aspectos podem influenciar neste processo e no caso de Manuela, o pai dá indícios que há um elemento pessoal relativo ao medo que cria estes obstáculos, inclusive, fazendo com que ela deixe de vivenciar com mais frequência as atividades de aventura na natureza junto a ele:

O fato dela ter esses medos de ir para certos locais eu vejo que atrapalha um pouco, pode dificultar. Só que é questão de que ela tem que começar a trabalhar, pode levar tempo, pode não passar, mas com o tempo ela vai ver que isso pode acontecer em qualquer lugar, na frente de casa esses dias mataram uma cobra, e aí? [...] a gente nunca encontrou nenhuma cobra, nunca teve nenhum problema com isso, não sei, acho que os conhecimentos adquiridos fora que levaram ela a ter esse medo. Não vejo que seja culpa do ambiente, e sim de conhecimento virtual ou fora da atividade. Eu tenho muito medo de cobra, mas eu não falo, mas desde pequeno eu sempre fui no meio do mato [...] seria mais interessante, seria mais fácil até para mim em algumas situações se ela participasse também, tanto ela, quanto a minha

esposa, mas eu vejo que é complicado isso por conta dos medos dela. [...] Oportunidade ela tem bastante, não vai mais porque o meio natural assusta um pouquinho ela (PEDRO, pai da Manuela).

Especialmente ao se focalizar as crianças, durante a realização de atividades em contato com a natureza, Cornell (2008) enfatiza a importância de um adulto compartilhar os seus sentimentos e pensamentos com elas, para transmitir e inspirar o amor com o ambiente como um todo. Sendo assim, aumenta-se a perspectiva de incentivar as crianças a explorarem seus próprios sentimentos e percepções, além de favorecer que as experiências com a natureza sejam marcantes e permeadas de significados, permanecendo na memória. No caso da relação do Pedro com a Manuela (9) suprarrelatada, por exemplo, seria pertinente ele expor o medo que também tem de cobras, no intuito de buscar soluções, em conjunto, para amenizar este sentimento.

Espera-se que as experiências sensíveis durante as atividades de aventura na natureza se tornem, cada vez mais significativas às crianças, que deixem marcas e memórias, inspirem o amor e a empatia. Deseja-se, assim, que, ampliem a quantidade de pais e de mães que contribuam para a construção de sujeitos sensíveis, engajados em viver em harmonia com os animais, com a pedra, com a água verde e a água azul do mar, com o gosto salgado da água, com o cheiro da grama, com o calor e a alegria do sol, com o frescor do vento, e, quiçá, com o rastejar da cobra. Que estejam dispostos e preparados para viverem em harmonia consigo mesmo e com os seus semelhantes. Que sejam multiplicadas as crianças educadas para a aventura e educadas pela aventura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões centrais, das quais partiram esta tese são agora retomadas, quais sejam: O que influencia as crianças a se inserirem e a manterem a participação nas atividades de aventura na natureza? O que os pais e/ou as mães priorizam durante as vivências das crianças nas atividades de aventura na natureza? Quais os desdobramentos do processo ensino-aprendizagem de pai e/ou mãe para filho(a)? Quais as aprendizagens adquiridas por meio das atividades de aventura na natureza e como elas repercutem no cotidiano das crianças? Como as crianças interagem com os elementos da natureza?

Diante das informações apresentadas, pode-se perceber que a permanência das crianças nas atividades de aventura na natureza está ligada, especialmente, ao prazer e ao divertimento que as vivências proporcionam, atreladas aos aspectos de sociabilidade com outras crianças e demais atores sociais, sendo que o apoio, o incentivo e a insistência dos pais e/ou das mães representam um fator primordial no que condiz à motivação das crianças. Contudo, nota-se que os pais e/ou as mães sentem-se reflexivos sobre o nível de insistência que devem exercer ao ensinar e ao incentivar os(as) filhos(as), os quais, geralmente, buscam ter cautela para que o envolvimento seja prazeroso e não gere o afastamento momentâneo ou, até mesmo, permanente.

Ademais, os momentos de lazer familiar, configurados por meio das atividades de aventura na natureza, oportunizam a aproximação entre pais/mães e filhos(as), devido aos momentos de ensino-aprendizagem, aos deslocamentos para as vivências e às trocas de acontecimentos e conhecimentos. Entretanto, o gerenciamento relativo ao tempo e aos gastos, bem como as variáveis climáticas, representam obstáculos que dificultam, por exemplo, as idas aos locais de prática e a aquisição de equipamentos.

Os pais e/ou as mães visam transmitir a importância de estar em contato com a natureza, de realizar uma modalidade físico-esportiva ao longo da vida, independente de qual seja, e, normalmente, deixam as crianças livres para decidirem se participarão de competições e seguirão carreira profissional como atletas. Para além dos conhecimentos técnicos, das habilidades pessoais referentes à cada modalidade, aos aspectos de segurança, das variáveis climáticas, entre outros, os aprendizados construídos durante as vivências das modalidades transcendem para o cotidiano das crianças sob a forma de valores como a determinação, o respeito, a autonomia e a confiança, projetando-os para os diversos ambientes de convivência, a exemplo da escola.

Igualmente, o contato com o ambiente natural relativo à modalidade praticada, como o mar, a pedreira e as dunas, tende a promover boas condutas ambientais, especialmente em relação aos animais que convivem nestes locais, mas também auxilia na reflexão de ações que podem ser realizadas para otimizar o espaço de vivência, como a participação em mutirão para a limpeza de lixo e a manutenção do local. Para além destes elementos, o despertar das sensações e emoções tendem a ser intensificado, como o prazer em sentir o gosto salgado da água, o cheiro da grama, o calor do sol e o frescor do vento. Porém, há também a presença de sensações como o medo em relação aos elementos do ambiente natural, evidenciando a oportunidade de reflexão conjunta entre pais/mães e filhos(as), de modo a amenizar este obstáculo.

Torna-se importante salientar que as reflexões apresentadas estiveram amparadas no contexto do lazer, focadas no ambiente natural e priorizando as relações familiares, com destaque para as crianças. Contudo, a ‘perspectiva da educação para e pela aventura’ pode ser projetada tanto para o âmbito do lazer, quanto para o segmento esportivo, pode-se desenvolvê-la em distintos ambientes, sejam eles escolas, clubes, empresas, entre outros, assim como em modalidades realizadas no ambiente urbano, a exemplo do *skate*, *parkour* e *slackline*.

Portanto, destacam-se, aqui, os principais aspectos relativos à ‘perspectiva da educação para e pela aventura’, sendo este o elemento central que este estudo visa contribuir para os avanços na área de conhecimento das atividades de aventura, cujos objetivos foram atingidos:

- **A importância do incentivo, do apoio, e, até mesmo, da insistência dos pais e/ou das mães para a realização das atividades de aventura na natureza:** diante das informações apresentadas, tanto dos pais, quanto das mães e das crianças, pôde-se perceber que estes aspectos são essenciais para a inserção e para a continuidade das crianças na prática, representando uma parte significativa da motivação. Ao se tratar da insistência, esta pode corresponder a um fator de suma importância para a permanência das crianças nas atividades de aventura na natureza, contudo, é necessário que os pais e/ou as mães saibam ponderar o nível de insistência e de motivação, respeitando os limites e os gostos de seus(uas) filhos(as).
- **Os pais e/ou as mães são exemplo e inspiração:** os(as) filhos(as) tendem a construir sentimentos de admiração, satisfação e entusiasmo em relação ao envolvimento dos pais e/ou das mães nas atividades de aventura na natureza, sendo possível repercutir

no estreitamento dos laços familiares e também na ampliação do gosto e da identificação pela modalidade que estas crianças vivenciam junto a estes.

- **A construção de valores:** o envolvimento frequente nas atividades de aventura na natureza e os distintos aspectos inter-relacionados, como a sociabilidade, as oportunidades de diversas vivências e as possibilidades de descobertas podem contribuir para a construção de valores, tais como o respeito, a determinação, a confiança, o autoconhecimento e a autonomia.
- **O desenvolvimento dos conhecimentos acerca da modalidade e as diversas vivências:** a frequência na participação de uma dada modalidade oportuniza que a criança conheça os equipamentos envolvidos e, gradualmente, possa desenvolver as habilidades pessoais de domínio técnico, além de compreender as variáveis ambientais que permeiam cada atividade. O contato com o segmento da aventura pode facilitar a experimentação de outras modalidades, distinta daquela praticada com frequência, devido ao contato dos familiares com outras pessoas deste universo, favorecendo que a criança amplie as vivências ao longo da infância.
- **A prática proporciona uma conexão com o ambiente natural e os elementos envolvidos, como a água, o sol, o vento e os animais:** o envolvimento frequente com as atividades de aventura na natureza pode propiciar que as crianças passem a contemplar com mais afinco a natureza, intensifiquem o aguçamento dos sentidos e desenvolvam comportamentos pró-ambientais, reconhecendo a importância em cuidar dos elementos que envolvem a prática da modalidade vivenciada, como o respeito aos animais que convivem no mar enquanto surfam ou enquanto escalam; a manutenção do local, como a participação em mutirão de limpeza de lixo e arbustos, dentre outros.
- **O gerenciamento dos riscos presentes nas atividades de aventura na natureza:** tanto os pais e/ou as mães, quanto as crianças, citaram diversas vezes o medo que têm em se machucarem, evidenciando que é comum este sentimento estar presente, o que intensifica a importância em difundir, desde criança, a necessidade em utilizar os equipamentos necessários de segurança e prezar pela proteção e integridade física.
- **O gerenciamento do tempo:** a organização para a dedicação de tempo, para o ensino e a para frequência com que as crianças são levadas para praticar as atividades de aventura na natureza mostrou-se como empecilho para os pais e/ou as mães, seja pela demanda de trabalho, pela guarda compartilhada dos(as) filhos(as), entre outros

aspectos do cotidiano. Por sua vez, demonstrando a necessidade de desenvolvimento de estratégias, de acordo com os contextos familiares para contornar este entrave e possibilitar a participação assídua nestas atividades de forma conjunta.

- **As questões climáticas:** devido a prática destas modalidades estarem atreladas a um ambiente instável, suscetível às condições do vento, das ondas, do frio e do calor, entre outros, este aspecto representa outro entrave para a frequência nas atividades de aventura na natureza, o que dificulta as vivências, ou, até mesmo, inviabiliza-as. Isto acarreta na necessidade de organização de acordo com os dias favoráveis e nas decisões dos pais e/ou mães para levarem os(as) filhos(as) para a prática (ou não), bem como exige que estes tenham conhecimentos sobre estas adversidades ambientais, a fim de garantir a segurança e o conforto das crianças.
- **A busca de alternativas para minimizar os custos atrelados à prática:** conquanto a literatura científica apresente os altos custos que permeiam a compra de equipamento e demais aspectos relacionados às modalidades de atividades de aventura na natureza, bem como o senso comum insiste em enfatizar, com base nas falas dos pais e das mães, algumas sugestões são apresentadas como possibilidades para contornar estes gastos, tais como: solicitar/estabelecer parcerias com empresas de roupas e acessórios específicos para a modalidade; participar de eventos gratuitos; frequentar empresas/locais de amigos ou conhecidos, a fim de receber desconto ou isenção do valor cobrado para a modalidade a ser praticada; levar comida para os locais de prática, a fim de economizar e garantir maior tempo de permanência no ambiente de prática; considerar que locais como praia, dunas e pedreira são de acesso gratuito, portanto, priorizar estes tipos de ambiente que tenham entrada gratuita ou, ao menos, que seja um valor mais acessível.

Deseja-se continuar essa linha de investigação, buscando jovens que, a exemplo das crianças participantes deste estudo, tenham iniciado a prática de atividades de aventura na natureza ainda na infância, contando com o ensino e o acompanhamento do pai e/ou da mãe e/ou responsável. Nessa perspectiva, espera-se analisar as repercussões que esse envolvimento tenha proporcionado em longo prazo, vislumbrando as projeções para além da infância, nas diferentes fases da vida.

Sugerem-se novos estudos que abarquem distintos contextos familiares, utilizando a metodologia igual ou semelhante a este estudo, bem como o método quantitativo, de modo a

permitir ampliar a generalização das informações e achados aqui expostos, diferindo ou confirmando as informações do presente estudo. Tornar-se-ia importante pesquisas que envolvessem modalidades distintas daquelas aqui investigadas, em regiões diversas, como cidades com baixo índice populacional, cidades não litorâneas, zona rural, comunidades quilombolas e ribeirinhas e que focalizassem os diferentes níveis socioeconômicos e as suas ressonâncias.

Ao analisar os contextos familiares investigados, a indagação da pesquisadora em que os pais e/ou as mães buscam projetar nos(as) filhos(as) aquilo que não puderam realizar quando criança, torna-se ainda mais intensa e se perdura. Contudo, considerando que este estudo contou com um número reduzido de famílias participantes, esta discussão não pôde ser aprofundada, mas representa um importante elemento para futuras reflexões e pesquisas acerca desta relação.

Recomendam-se, ainda, estudos que contemplem crianças que tenham estruturas familiares distintas: que sejam adotadas, que estejam sob a guarda dos avôs/avós ou outro parente biológico, entre outros contextos - sendo estes os responsáveis pela iniciação e ensino das crianças nas atividades de aventura na natureza. No mesmo sentido, propõe-se investigações que envolvam crianças que, embora estejam sob a guarda do pai e/ou da mãe, tenham iniciado a prática de atividades de aventura na natureza por influência de outro membro familiar, como irmão/a ou tio/tia e continuam praticando por meio do ensinamento deste parente.

Por fim, ao vislumbrar as contribuições deste estudo para a área de conhecimento da Educação Física, pode-se afirmar este se apresenta como um contributo acerca da motivação da atividade física na infância, sobre as barreiras, as alternativas e as sugestões para contorná-las, ao se referir à inserção e à permanência de crianças em modalidades específicas. Além disso, as repercussões do envolvimento de crianças em modalidades na natureza, as ressonâncias do lazer familiar, envolvendo os conhecimentos construídos de maneira intergeracional, tanto os ensinamentos técnicos, quanto o desenvolvimento de valores.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, S. **Nature as children's space**: considerations for children's subjective well-being. 2016. 402 p. Dissertação (Doutorado em Filosofia) - Department of Psychology, University of the Western Cape, Western Cape, 2016.
- ADAMS, S.; SAVAHL, S. Nature as children's space: a systematic review. **The Journal of Environmental Education**, Washington, v. 48, n. 5, p. 291-321, sep. 2017. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2017.1366160>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- AMARAL, A. V.; DIAS, C. A. G. Da praia para o mar: motivos à adesão e à prática do surfe. **Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 1-22, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/621/508>. Acesso em: 3 abr. 2018.
- ANDRADE, L. G. **Abordagem crítica do lazer da mulher bancária da cidade de São Paulo**. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Programa de Pós-Graduação em Turismo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- AQUINO, C. A. B. *et al.* Algumas contribuições das teorias dos tempos sociais para refletir a temporalidade laboral. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 23, n. 1, p. 23-29, jan./jun. 2005. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14033/1/2005\\_art\\_cabaquino.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14033/1/2005_art_cabaquino.pdf). Acesso em: 18 mar. 2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Editions du Seuil. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARMBRUST, I.; LAURO, F. A. A. O skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p.799-807, jul./set. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742010000300028&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742010000300028&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 fev. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE ECOTURISMO E TURISMO DE AVENTURA (ABETA). **Atividades**. 2016. Disponível em: <http://abeta.tur.br/pt/atividades-lista/>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Guia de implementação**: Turismo de aventura – Sistema de gestão de segurança. Associação Brasileira de Normas Técnicas, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Rio de Janeiro: ABNT; Sebrae, 2016. Disponível em: <http://abnt.org.br/paginampe/biblioteca/files/upload/anexos/pdf/bdca9a1aa7e53c40a9785ed2674002ff.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Turismo de aventura – Líderes – Competência de pessoal**. Associação Brasileira de Normas Técnicas, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Rio de Janeiro: ABNT; Sebrae, 2015.

Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=333645>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DE ESCALADA E MONTANHISMO (ACEM).

**Croquiteca**. 2018. Disponível em:

<http://www.acem.org.br/croquiteca/grande-florianopolis/>. Acesso em: 30 jan. 2018.

ATÉ o fim. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. Compositor: Humberto Gessinger. *In*: NOVO Millennium: Engenheiros do Hawaii. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. São Paulo/Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 2005. 1 CD, faixa 1.

ATTALI, M.; SAINT-MARTIN, J. Outdoor physical education in French schools during the twentieth century. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, Abingdon, v. 17, n. 2, p. 148-160, 2017. Disponível em:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2016.1242082>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BAHIA, M. C. Uma análise crítica das atividades de aventura: possibilidades de uma prática consciente e sustentável. *In*: TEREZANI, D. R. *et al.* (Org.). **Propostas interdisciplinares para a modalidade canoagem**. Piracicaba: Equilíbrio, 2008. p. 13-25.

BAHIA, M. C.; BRITO, R. S. O lazer do brasileiro: como é vivenciado o tempo. *In*: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer no Brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 95-110. (Educação física e esportes).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições70, 2010.

BECK, A. **Armandinho sete**. Florianópolis: A. C. Beck, 2015a.

BECK, A. **Armandinho seis**. Florianópolis: A. C. Beck, 2015b.

BELL, B. J. *et al.* The state of knowledge of outdoor orientation programs: current practices, research, and theory. **Journal of Experiential Education**, Boulder, v. 37, n. 1, p. 31-45, jan. 2014. Disponível em:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053825913518891>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BETRÁN, J. O. Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural. **Apunts Educación Física y Deportes**, Barcelona, n. 41, p. 5-8, 1995.

BETRÁN, J. O. Motricidad infantil: las 10.000 horas. **Apunts Educación Física y Deportes**, Barcelona, v. 2, n. 96, p. 1-3, 2. trim. 2009. Editorial. Disponível em:

<https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300104/389573>. Acesso em: 31 maio 2019.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Las actividades físicas de aventura en la naturaleza (AFAN): revisión de la taxonomía (1995-2015) y tablas de clasificación e identificación de las prácticas. **Apunts Educación Física y Deportes**, Barcelona, v. 2, n. 124, pp. 71-88, abr./jun. 2016. Disponível em:

<http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/310653/400683>. Acesso: 28 fev. 2018.

BIBLIOTECA VIRTUAL DA AVENTURA. **TCC's da Pós-Graduação em Atividades e Esportes de Aventura da UniFMU**. 2013. Disponível em:

<https://www.posaventura.com/biblioteca-virtual-da-aventura/>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BIBLIOTECA VIRTUAL DA AVENTURA. **Trabalhos relacionados à temática: Aventura – Nacionais**. 2011. Disponível em: <https://www.posaventura.com/biblioteca-virtual-da-aventura/>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n2/a08v14n2.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Linha do tempo**. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Home**. 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BROOKES, A. A critique of Neo-Hahnian outdoor education theory. Part one: Challenges to the concept of 'character building'. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, Abingdon, v. 3, n. 1, p. 49-62, 2003a. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729670385200241>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BROOKES, A. A critique of neo-Hahnian outdoor education theory. Part two: 'The Fundamental Attribution Error' in contemporary outdoor education discourse. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, Abingdon, v. 3, n. 2, p. 119-132, 2003b. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729670385200311>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRUHNS, H. T. No ritmo da aventura: explorando sensações e emoções. *In*: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Org.). **Turismo, lazer e natureza**. Barueri: Manole, 2003. p. 29-52.

BUENO, F. P. Educação ambiental e turismo: metodologias para a educação ambiental aplicada as atividades turístico-recreativas em ambientes naturais. **Turismo: Estudos & Práticas**, Mossoró, v. 5, n. 2, p. 60-79, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/turismo/article/view/2094/1138>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CAMARGO, L. O. L. Apresentação à edição brasileira. *In*: PRONOVOST, G. **Introdução à sociologia do lazer**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Senac São Paulo, 2011a. p. 11-13.

CAMARGO, L. O. L. Posfácio: o lazer na sociedade brasileira. *In*: PRONOVOST, G. **Introdução à sociologia do lazer**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Senac São Paulo, 2011b. p. 153-203.

CAMARGO, L. O. L. Gilles Pronovost e o futuro da sociologia do lazer: entrevista. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 149-164, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/4321>. Acesso em: 3 jun. 2017.

CANAL OFF. **Famílias ao ar livre**. 2018. Disponível em: <http://canaloff.globo.com/programas/familias-ao-ar-livre/>. Acesso em: 2 mar. 2018.

CANTORANI, J. R. H. **Lazer nas atividades de aventura na natureza e qualidade de vida para pessoas com deficiência**: um estudo a partir do caso da cidade de Socorro - SP. 2013. 274 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CANVA. **Navegar**. Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/criar/ebooks/](https://www.canva.com/pt_br/criar/ebooks/). Acesso em: 03 fev. 2018.

CARDOSO, A. R.; SILVA, A.; FELIPE, G. R. A educação pela aventura: desmistificando sensações e emoções. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/64/45>. Acesso em: 16 fev. 2018.

CARDOSO, F. L.; MARINHO, A.; PIMENTEL, G. G. A. Questões de gênero em universitários praticantes de esportes de aventura. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 24, n. 4, p. 597-608, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/17613>. Acesso em: 19 fev. 2018.

CHAO, C. H. N. *et al.* Atividades de aventura na natureza e desenvolvimento do comportamento pró-ambiental: análise comparativa entre idosos e condutores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 169-180, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46491>. Acesso em: 26 fev. 2018.

CHUNG, C.-Y. Impact of outdoor adventure activities in the service-learning program on emotionally disadvantaged children in metropolitan areas. **Contemporary Educational Research Quarterly**, Taipei, v. 25, n. 4, p. 91-126, dec. 2017. Disponível em: <http://contemporary.cere.ntnu.edu.tw/en/node/848>. Acesso em: 16 fev. 2018.

CLIMBING FLORIPA. **Pedreira de Itaguaçu (Abraão)**. 2019. Disponível em: <http://www.climbingfloripa.com.br/pedreira-de-itaguacu/>. Acesso em: 26 maio 2019.

COOPER, K.; WHIT, R. E. **Qualitative research in the post-modern era: contexts of qualitative research**. London: Springer, 2012.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza: atividades na natureza para todas as idades**. Tradução de Maria Emília de Oliveira. São Paulo: SENAC/Companhia Melhoramentos, 1997.

CORNELL, J. **Vivências com a natureza: guia de atividades para pais e educadores**. Tradução de Arianne Brianezi, Claudia Perusso Nardi, Júlia Dojas, Rita Mendonça. 3. ed. São Paulo: Aquariana, 2008.

CORRAL-VERDUGO, V. La definición del comportamiento proambiental. **La Psicología Social en México**, Guadalajara, v. 8, p. 466-472, jan. 2000.

COSGRIFF, M. *et al.* Outdoor learning in Aotearoa New Zealand: voices past, present, and future. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, Abingdon, v. 12, n. 3, p. 221-235, sep. 2012. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2012.699808>. Acesso em: 23 fev. 2018.

DAVIS, B.; REA, T.; WAITE, S. The special nature of the outdoors: its contribution to the education of children aged 3-11. **Australian Journal of Outdoor Education**, Brisbane, v. 10, n. 2, p. 3-12, jan. 2006. Disponível em: <http://www.freepatentsonline.com/article/Australian-Journal-Outdoor-Education/155825221.html>. Acesso em: 2 jun. 2017.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DIAS, V. K. **A participação de idosos em atividades de aventura na natureza no âmbito do lazer: valores e significados**. 2006. 119 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

DONNAT, O. La transmission des passions culturelles. **Enfances, Familles, Générations**, Montreal, n. 1, p. 88-95, out. 2004. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2004-n1-efg761/008895ar/>. Acesso em: 22 mar. 2018.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

DUMAZEDIER, J.; SAMUEL, N. **Société éducative et pouvoir culturel**. Paris: Seuil, 1976.

ENTRE TRILHAS E AVENTURAS. 2019. Disponível em:  
<https://www.facebook.com/EntreTrilhaseAventuras/>. Acesso em: 7 ago. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DO MEIO AMBIENTE (FLORAM). **Áreas de preservação**. 2019. Disponível em:  
<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/floram/index.php?cms=areas+de+preservacao&menu=0>.  
 Acesso em: 22 maio 2019.

FIGUEIREDO, J. P. **Atividades físicas de aventura na natureza e educação ambiental: uma análise dos projetos pedagógicos das escolas públicas e privadas**. 2009. 74 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

FIGUEIREDO, J. P. **Atitudes de condutores de atividades de aventura e a perspectiva de disseminação da sensibilização ambiental**. 2012. 154 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

FRANCO, L. C. P. **Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo**. 2008. 133 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Pesquisa, v. 6).

GILBERTSON, K.; EWERT, A. Stability of motivations and risk attractiveness: the adventure recreation experience. **Risk Management**, Ljubljana, v. 17, n. 4, p. 276-297, nov. 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1057/rm.2015.16>. Acesso em: 7 ago. 2019.

GOBBI, M. A. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92. (Educação contemporânea).

GOMES, C. L. Lazer – Concepções. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 133-141.

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/327/227>. Acesso em: 23 mar. 2018.

GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. Lazer e diversidade cultural na América Latina. **Revista Extraprensa**, São Paulo, v. 1, edição especial, p. 577-588, nov. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/77204>. Acesso em: 23 mar. 2018.

HACKEROTT, M. A.; ZIMMERMANN, A. C. ; SAURA, S. C. Elementos do tradicional na vela esportiva. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 17, n. 2, p. 65-77, 2017.

HATTIE, J. A. Adventure education and Outward Bound: out-of-class experiences that make a lasting difference. **Review of Educational Research**, Washington, v. 67, n. 1, p. 43-87, mar. 1997. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543067001043>. Acesso em: 24 fev. 2018.

INÁCIO, H. L. D. *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45388>. Acesso em: 18 ago. 2017.

ISAYAMA, H. F.; STOPPA, E. A. Introdução. *In*: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer no Brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 3-18. (Educação física e esportes).

ISNOR, H.; DAWSON, K. A. An exploratory examination of families engaged in a children's adventure running program. **Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership**, Champaign, v. 9, n. 3, p. 342-354, 2017. Disponível em: <https://js.sagamorepub.com/jorel/article/view/8459>. Acesso em: 5 mar. 2018.

JACOBI, P. Educação ambiental e cidadania. *In*: CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA/CEAM, 1998. p. 11-14.

KOCK, F. **Guia de ecoturismo e esporte de aventura de Floripa**. Florianópolis: Trames, 2007.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson FT Press, 2014.

KUGATH, S. D. **The effects of family participation in an outdoor adventure program**. 1997. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417050.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

KUNREUTHER, F. T. **Educação ao ar livre pela aventura: o papel da experiência e**

o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. 2011. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LAVOURA, T. N.; SCHWARTZ, G. M.; MACHADO, A. A. Aspectos emocionais da prática de atividades de aventura na natureza: a (re)educação dos sentidos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 119-127, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16687>. Acesso em: 26 fev. 2018.

LESTINGE, S.; SORRENTINO, M. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 601-619, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000300015>. Acesso em: 3 mar. 2018.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Docência em formação / educação infantil).

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

MACHADO, S. S. “**Vivo ou morto?**”: o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação *Stricto-sensu* em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MACKENZIE, S. H.; SON, J. S.; EITEL, K. Using outdoor adventure to enhance intrinsic motivation and engagement in science and physical activity: an exploratory study. **Journal of Outdoor Recreation and Tourism**, Burnaby, v. 21, n. 1, p. 76-86, mar. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2213078018300082>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MACQUARRIE, S.; NUGENT, C.; WARDEN, C. Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, Abingdon, v. 15, n. 1, p. 1-23, 2015. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2013.841095>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MANFROI, M. N. **Ser criança na Costa da Lagoa: memórias, brincadeiras e natureza**. 2015. 331 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

MARINHO, A. Atividades recreativas e ecoturismo: a natureza como espaço para o brincar. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Atividades recreativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p. 30-46. (Educação Física no Ensino Superior).

MARINHO, A. **As diferentes interfaces da aventura na natureza: reflexões sobre a sociabilidade na vida contemporânea**. 2006. 154 p. Tese (Doutorado em Educação Física) –

Programa de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARINHO, A. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 181-206, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/5756>. Acesso em: 11 mar. 2018.

MARINHO, A. Introdução aos estudos das atividades de aventura: características, concepções e conceitos. In: BERNARDES, L. A. (Org.). **Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2013. p. 23-38.

MARINHO, A.; PIMENTEL, G. G. A. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In: PIMENTEL, G. G. A. **Teorias do lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-41.

MARINHO, A. *et al.* Reflections about outdoor adventure sports and professional competencies of physical education students. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, Abingdon, v. 17, n. 1, p. 38-54, 2017. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2013.841095>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MARQUES, J. A. Lazer de jovens universitários no contexto digital. **Contemporânea**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 84-105, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/13180>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MARTINS, P. C.; ANSELMO, M. L. O esporte radical e suas possibilidades na educação infantil: o relato de experiência em uma unidade educacional. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 60-68, set. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2185>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MATTOS, M. G.; ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; BLECHER, S. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física**. São Paulo: Phorte, 2004.

MAYALL, B. Relações geracionais na família. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p.165-186.

MENDONÇA, R. A experiência na natureza segundo Joseph Cornell. In: SERRANO, C. (Org.). **A educação pelas pedras: ecoturismo e Educação Ambiental**. São Paulo: Chronos, 2000. p. 135-154.

MENDONÇA, R. Educação Ambiental vivencial. In: JUNIOR, L. A. F (Org.). **Encontros e caminhos-formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, 2007. p. 119-129. (v. 2).

MORAES, L. B. **Estudo sobre um projeto social de surfe para pessoas com transtorno do espectro autista**. 2017. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MOURA, D. L.; HENRIQUES, I. A. D. Saltando na escola: uma proposta de unidade didática de parkour nas aulas de educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 31-44, set. 2017. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2261>. Acesso em: 25 fev. 2018.

MÜLLER, F.; AGRA-HASSEN, M. N. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 465-480, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733009>. Acesso em: 24 mar. 2018.

MUNSTER, M. A. **Esportes na natureza e deficiência visual**: uma abordagem pedagógica. 2004. 331 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NADKARNI, A.; HOFMANN, S. G. Why do people use Facebook? **Personality and Individual Differences**, London, v. 52, n. 3, p. 243-249, feb. 2012. Disponível em: Acesso em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886911005149>. Acesso em: 27 ago. 2019.

NARANJO, J. **Casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças. Tradução de Carla Branco. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NEIMAN, Z. **A Educação Ambiental através do contato dirigido com a natureza**. 2007. 138 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, C. D. M. Do estudo do meio ao turismo geoeducativo: renovando as práticas pedagógicas em geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 31-47, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/3542/3346>. Acesso em: 3 mar. 2018.

OLIVEIRA, C. L. Educação pela aventura para o desenvolvimento humano. *In*: PEREIRA, D. W. (Org.). **Atividades de aventura**: em busca do conhecimento. Jundiaí: Fontoura, 2013. p. 39-54.

OLIVEIRA, T. **O ensino particular de instrumento**: um estudo de caso com alunos de guitarra. 2013. 95 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música - ênfase violão) – Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

O PEQUENO príncipe. Direção: Mark Osborne. Produção: Alexis Vonarb; Aton Soumache; Dimitri Rassam. Intérpretes: Jeff Bridges; Rachel McAdams; Paul Rudd; Bud Cort e outros. Roteiro: Antoine de Saint-Exupéry; Bob Persichetti e Irena Brignull. Paris: Paris Films, 2015. DVD (114min), *stereo*, color. Baseado no livro “The little prince”, de Antoine Saint-Exupéry.

PAIXÃO, J. A.; TUCHER, G. Risco e aventura por entre as montanhas de Minas: a formação do profissional de esporte de aventura. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-19,

set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/10703>. Acesso em: 24 fev. 2018.

PALMBERG, I. E.; KURU, J. Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. **The Journal of Environmental Education**, Philadelphia, v. 31, n. 4, p. 32-36, 2000. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00958960009598649>. Acesso em: 16 fev. 2018.

PARKER, S. **A sociologia do lazer**. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PASSARELLI, A.; HALL, E.; ANDERSON, M. A strengths-based approach to outdoor and adventure education: possibilities for personal growth. **Journal of Experiential Education**, Boulder, v. 33, n. 2, p. 120-135, aug. 2010. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105382591003300203>. Acesso em: 2 mar. 2018.

PASSOS, E. R. A. P. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. 2013. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEDRO, A. P. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 483-498, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2014000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200002). Acesso em: 16 fev. 2018.

PETE, A.; PETE, H. Ethical adventures: can we justify overseas youth expeditions in the name of education? **Australian Journal of Outdoor Education**, Brisbane, v. 6, n. 2, p. 22-26, jan. 2002. Disponível em: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-159836541/ethical-adventures-can-we-justify-overseas-youth>. Acesso em: 24 fev. 2018.

PIMENTEL, G. G. A. *et al.* Atividades alternativas na educação física escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro, v. 5, p. 176-196, set. 2017. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/56/30082017172544.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

PIVELLI, S. R. P. Observação de aves como prática conservacionista – Análise Educacional do Curso de Extensão ministrado em abril de 2016 no Município de Santos – SP. **UNISANTA Bioscience**, Santos, v. 6, n. 2, p. 129-139, 2017. Disponível em: <http://ojs.unisanta.br/index.php/bio/article/view/923/867>. Acesso em: 18 abr. 2018.

POMFRET, G.; VARLEY, P. Families at leisure outdoors: well-being through adventure. **Leisure Studies**, Londres, v. 38, n. 4, p. 494-508, apr. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02614367.2019.1600574>. Acesso em: 6 abr. 2019.

PRONOVOST, G. **Le temps dans tous ses états**: temps de travail, temps de loisir et temps pour la famille à l'aube du XXIe siècle. Montreal: Enjeux publics IRPP, 2007.

PRONOVOST, G. Le rôle des grands-parents dans la transmission des passions culturelles. **Retraite et société**, Paris, v. 3, n. 55, p. 164-171, 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-retraite-et-societe-2008-3-page-164.html>. Acesso em: 22 mar. 2018.

PRONOVOST, G. **Introdução à sociologia do lazer**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

PRONOVOST, G. Le développement de pratiques culturelles chez les enfants – analyse de données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec. **Optique culture**, Québec, n. 26, p. 1-12, jul. 2013. Disponível em: <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/bulletins/optique-culture-26.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

PRONOVOST, G. Sociologie du loisir, sociologie du temps. **Temporalités**, Guyancourt Cedex, n. 20, fév. 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/temporalites/2863>. Acesso em: 23 mar. 2018.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REVISTA CRESCER. **Luciano Huck faz alerta sobre a importância do uso de capacetes durante a prática de atividades esportivas**. 2019. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Pais-famosos/noticia/2019/06/filho-de-angelica-e-luciano-huck-sofre-acidente-e-operado-no-hospital-copa-star-rj.html>. Acesso em: 7 ago. 2019.

REVISTA VEJA. **O que se sabe sobre Schumacher, cinco anos depois do acidente?** 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/esporte/o-que-se-sabe-sobre-schumacher-cinco-anos-depois-do-acidente/>. Acesso em: 7 ago. 2019.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, p. 68-78, jan. 2000. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/55/1/68/>. Acesso em: 20 maio. 2019.

ROSA, M. C.; SILVA, M. R. Esfera da obrigação: em destaque a família/filhos, compromissos religiosos e compromissos político/sociais. *In*: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer no Brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 65-80. (Educação física e esportes).

SAINT-EXUPÉRY, A. **The little prince**. New York: Harcourt, Brace & World, 1943.

SANTA CATARINA TURISMO (SANTUR). Destinos. **Florianópolis**. 2018. Disponível em: <http://turismo.sc.gov.br/cidade/florianopolis/>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em:

[http://www.cedei.unir.br/submenu\\_arquivos/761\\_1.1\\_u1\\_as\\_culturas\\_na\\_infancia.pdf](http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf). Acesso em: 24 mar. 2018.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 14-22.

SCHOLL, K. K. B; McAVOY, L.; SMITH, J. **Benefits and components of an inclusive adventure program for families with children who have a disability**. Washington: Educational Resources Information Center, 2000.

SCHWARTZ, G. M. O conteúdo virtual do lazer - contemporizando Dumazedier. **Licere**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 23-31, 2003. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/4133/3025>. Acesso em: 30 nov. 2017.

SCHWARTZ, G. M. A aventura no âmbito do lazer: as AFAN em foco. *In*: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006. p. 23-33.

SCHWARTZ, G. M. *et al.* Preconceito e esportes de aventura: A (não) presença feminina. **Motricidade**, Vila Real, v. 9, n. 1, p. 57-68, jan. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-107X2013000100007](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2013000100007). Acesso em: 25 ago. 2019.

SCHWARTZ, G. M. *et al.* Estratégias de participação da mulher nos esportes de aventura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 156-162, 2016. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1726/1185>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SEGURANÇA E RISCO NA NATUREZA – ANÁLISE E PREVENÇÕES DE ACIDENTES. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1451151211765940/>. Acesso em: 7 ago. 2019.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. S. F. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 107-125, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/6954/3426>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SHEARD, M.; GOLBY, J. The efficacy of an outdoor adventure education curriculum on selected aspects of positive psychological development. **Journal of Experiential Education**, Boulder, v. 29, n. 2, p. 187-209, 2006. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105382590602900208>. Acesso em: 9 mar. 2018.

SIBTHORP, J. *et al.* Outdoor adventure education in East Asia: interpreting data from Outward Bound Hong Kong. **The Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership**, Montreal, v. 10, n. 1, p. 81-94, jan. 2018. Disponível em:

<<https://js.sagamorepub.com/jorel/article/view/8194>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

SILVA, P. P. C.; CHAO, C. H. N. Práticas corporais na natureza: por uma educação ambiental. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 89-97, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/9266>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

SILVA, P. P. C. *et al.* Sentido e significado: o prazer do risco nos velejadores. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 75-85, jan. 2013. Disponível em: <http://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/2398>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SOARES, C. J. S.; PAIXÃO, J. A. Atividades de aventura e Educação Ambiental: possibilidades nas aulas de educação física escolar. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 14, n. 142, p. 1-1, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd142/atividades-de-aventura-e-educacao-ambiental.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA/CEAM, 1998. p.27-32.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-21.

SORRENTINO, M. Pessoas comprometidas com as transformações socioambientais – uma perspectiva latino-americana de educação ambiental. In: RAYMUNDO, M. H. A.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. (Org.). **Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis?** São Carlos: Diagrama Editorial, 2015. p. 192-204.

SOUZA, J. C. M. **Surfe**. In: BERBARDES, L. A. Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física. São Paulo: Phorte, 2013. p. 53-64.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução de Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VANDERMAAS-PEELER, M. *et al.* (2018). Parents' beliefs about young children's play and nature experiences in Danish and US contexts. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, Abingdon, v. 19, n. 1, p. 43-55, aug. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729679.2018.1507829?journalCode=raol20>. Acesso em: 15 jul. 2019.

VISCARDI, A. A. F. *et al.* Participação de idosos em atividades de aventura na natureza: reflexões sobre aspectos socioambientais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 35-51, maio 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p35/36350>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

## GLOSSÁRIO

**Arvorismo:** deslocamento realizado por percursos em altura instalados em árvores ou em estruturas naturais ou artificiais, contendo diferentes obstáculos entre uma plataforma e outra, como pontes de cordas, redes e escadas com madeiras roliças.

**Bodyboard:** submodalidade do surfê que consiste na descida da onda, sendo realizada pelo praticante na posição deitada, de joelhos ou em pé, utilizando uma prancha com cerca de meio metro de altura, sendo própria para a modalidade.

**Boia-cross:** descida em corredeiras de rio realizada em boia individual, na qual o participante fica deitado ou sentado na mesma, utilizando as mãos para remar e desviar de obstáculos.

**Caiaque:** modalidade realizada em pequena embarcação, utilizando o remo para propulsão, a qual pode ser realizada em correntezas fortes e/ou longas ou, ainda, navegar em águas calmas.

**Cascading:** descida em quedas d'água, em cachoeiras ou cascatas, utilizando técnicas verticais.

**Escalada:** consiste em ascender verticalmente blocos rochosos (*boulder*), falésias (via), grandes paredes rochosas, alta montanha e muros artificiais elaborados para tal. É realizada em dupla ou em grupo e requer distintos equipamentos de segurança, tais como cadeirinha, corda, capacete e mosquetão.

**Espeleoturismo:** visita a cavernas para fins turísticos, sendo que alguns locais há a necessidade de transposição de obstáculos, como rochas e rios subterrâneos. É necessário o uso de lanterna, caso o local não tenha iluminação artificial, e o uso de capacete é obrigatório.

**Highline:** submodalidade do *slackline*, a qual consiste em equilibrar sobre uma fita ancorada a mais de 10 metros de altura, fixada entre duas extremidades, podendo ser realizada em montanhas, pontes, prédios e outros.

**Mergulho:** o mergulho livre é realizado sem o uso do cilindro de ar, por meio de apneia (suspensão temporária da respiração); o mergulho autônomo é praticado com o auxílio de

equipamentos que permitem a respiração submersa, especialmente o cilindro de ar, e não precisa ser, necessariamente, um mergulhador qualificado, pois há as experimentações chamadas de batismo, em que um profissional acompanha todos os procedimentos. É possível praticar a atividade em águas oceânicas ou locais como cavernas e lagos.

**Montanhismo:** se refere à prática de subir montanhas e elevações rochosas, seja por meio de caminhadas ou de escaladas, contendo diferentes graus de dificuldade e tempos de duração. Compreende diversas atividades vivenciadas conjuntamente e suas práticas derivadas: caminhadas em montanha (de curta e longa distâncias, podendo incluir pernoites); escalada em rocha (esportiva e tradicional); escalada em gelo e neve; alta montanha; *bouldering* e escalada em muros artificiais ou indoor.

**Paraglider:** sendo este um termo inglês, também conhecido como *parapente* (termo em francês), é uma modalidade aérea, que consiste no voo realizado por asa não motorizada, utilizando um paraquedas adaptado para ganhar altitude, representando uma das versões do voo livre.

**Patins:** modalidade urbana, a qual consiste em deslizar sobre o solo com o auxílio de calçado com quatro pequenas rodas, sendo duas atrás e duas à frente.

**Rafting:** descida em corredeiras de rio com botes infláveis, os quais comportam de quatro a doze participantes, dependendo do tamanho das embarcações. Os obstáculos a serem transpostos e os níveis de dificuldade dependem das condições de cada rio.

**Rapel:** descida em locais como cânions ou paredões de pedra, utilizando corda e demais equipamentos de segurança, como capacete, mosquetões, freio e cadeirinha.

**Roller:** modalidade urbana, a qual consiste em deslizar sobre o solo com o auxílio de calçado com quatro pequenas rodas, uma atrás da outra (sendo este aspecto que se difere do patins).

**Sandboard:** modalidade praticada em dunas de areias, a qual, com o uso de uma prancha feita de materiais distintos como madeira, fibra de carbono e de vidro, desliza-se ou realiza-se manobras.

**Skate:** atividade praticada sobre uma prancha (denominada *shape*), com quatro rodas pequenas e dois eixos (chamados de *trucks*), tendo por objetivo deslizar sobre o solo, a fim de realizar manobras ou se locomover.

**Surfe:** atividade marítima praticada sobre uma prancha, tendo por objetivo deslizar sobre as ondas e acompanhar os movimentos da mesma em direção à praia.

**Slackline:** consiste em se equilibrar sobre uma fita elástica esticada (por meio de uma catraca) entre dois pontos fixos do solo, com distâncias que variam dependendo das submodalidades.

**Stand up paddle:** atividade aquática realizada sobre uma prancha, na qual o praticante rema em pé. Pode ser praticada no mar, em lagos ou rios de águas calmas.

**Tirolesa:** deslocamento rápido em uma linha aérea ligando dois pontos afastados na horizontal ou em desnível, realizado com o auxílio obrigatório de roldanas, mosquetões e uma cadeirinha de alpinismo. A velocidade depende do peso do praticante, bem como da tensão e da inclinação do cabo.

**Tow-in:** é uma submodalidade do surfe, também conhecida como surfe de reboque, sendo o surfista rebocado por um *jet ski* para adquirir velocidade, a fim de entrar em grandes ondas, as quais não seriam possíveis de serem surfadas apenas por meio da remada do praticante.

**Trilha:** deslocamento terrestre, o qual pode ser feito a pé, com o auxílio de bicicleta, motocicletas ou outros meios de locomoção.

**Wakeboard:** submodalidade do surfe, praticada com uma prancha em que o praticante fica em pé sobre a mesma, realizando saltos e acrobacias, enquanto a prancha é puxada por uma lancha por meio de uma corda.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de observação participante e observação sistemática durante a prática de atividades de aventura pelas crianças

Dia:

Local:

Horário: inicial \_\_\_\_\_ final \_\_\_\_\_ (duração total: \_\_\_\_\_ )

<b>Tema gerador</b>	<b>Itens para observação</b>	<b>Anotações da pesquisadora</b>
Processo de inserção e de permanência	Expressões, falas e gestos, de alegria, tristeza, medo etc. da criança  Estímulos (aprovação/reprovação) que os pais e/ou responsáveis transmitem às crianças (por meio de falas, olhares, gestos, etc.)	
Relações sociais estabelecidas durante a prática	Trocas de olhares, gestos, conversas, entre pais e/ou responsáveis, crianças e demais participantes	
Relação da criança com o ambiente	Comportamentos das crianças com relação aos recursos naturais (cuidados com o lixo, com a fauna e a flora, com as regras necessárias para a prática, com o respeito aos colegas, com os materiais e suas repercussões no ambiente)	

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com os pais e/ou as mães

Data:

Local:

Horário: inicial \_\_\_\_\_ final \_\_\_\_\_ (duração total: \_\_\_\_\_ )

### Dados de caracterização

Nome:

Telefone:

E-mail:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Atuação profissional:

Estado civil:

Bairro onde reside:

### **Tema gerador: processo de inserção e de permanência da criança**

1. Conte sobre o processo histórico de inserção de seu(ua) filho(a) ou dependente nas atividades de aventura na natureza (dificuldades, facilidades, parcerias).
2. Descreva os principais motivos que você acredita terem influenciado o(a) seu(ua) filho(a) ou dependente a praticar atividades de aventura na natureza regularmente (influência do próprio pai/mãe/responsável; das mídias; dos benefícios capazes de serem gerados).
3. Aponte os motivos pelos quais você acredita que seu(ua) filho(a) ou dependente continua praticando atividades de aventura na natureza.
4. Comente sobre os gastos necessários para que seu(ua) filho(a) ou dependente pratique atividades de aventura na natureza e como são administrados.

### **Tema gerador: relações estabelecidas entre pais e/ou responsáveis e filhos ou dependente durante a prática**

5. Relate a sua relação com o(a) seu(ua) filho(a) ou dependente durante a atividade de aventura na natureza.
6. Aponte um momento/acontecimento marcante relativo ao envolvimento seu com o(a) seu(ua) filho(a) ou dependente nas atividades de aventura na natureza.
7. Comente sobre o tempo que você dispende para ensinar a modalidade de atividade de aventura ao(a) seu(ua) filho(a) ou dependente.
8. Comente sobre as facilidades e as dificuldades existentes ao ensinar a modalidade de atividades de aventura na natureza ao(a) seu(ua) filho(a) ou dependente.

9. Comente sobre o comportamento do(a) seu(ua) filho(a) ou dependente com as demais pessoas durante a prática de atividade de aventura na natureza.

10. Houve alguma mudança na relação entre você e seu(ua) filho(a) ou dependente após o início das atividades?

**Tema gerador: sentidos atribuídos à prática**

11. Fale sobre suas expectativas em relação ao envolvimento do(a) seu(ua) filho(a) ou dependente nas atividades de aventura na natureza.

12. Aponte se você acredita serem aplicados (e de que forma) os conhecimentos e as aprendizagens do(a) seu(ua) filho(a) ou dependente por meio das atividades de aventura na natureza em outras atividades do cotidiano.

13. Comente sobre a percepção do(a) seu(ua) filho(a) ou dependente em relação ao risco presente nas atividades de aventura na natureza.

**Tema gerador: percepção dos pais e/ou responsáveis sobre a relação da criança com o ambiente natural**

14. Você acredita que a relação do(a) seu(ua) filho(a) ou dependente com o ambiente natural modificou a partir da prática com atividades de aventura na natureza? Comente.

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças

Data:

Local:

Horário: inicial \_\_\_\_\_ final \_\_\_\_\_ (duração total: \_\_\_\_\_ )

### Dados de caracterização

Nome:

Sexo:

Idade:

### **Tema gerador: processo de inserção e de permanência**

1. Com quantos anos você começou a praticar atividades de aventura (modalidade específica)? Por que?
2. Quem levou você para praticar pela primeira vez (pai, mãe, responsável, tio, amigo, primo)?
3. Você se lembra como foi a primeira vez que praticou (modalidade específica)? Conte-me como foi.
4. Qual a pessoa que mais o(a) influencia a praticar atividades de aventura na natureza (modalidade específica)? Por quê?
5. Por que você continua praticando atividades de aventura na natureza (modalidade específica)?
6. O que você sente quando pratica atividades de aventura na natureza (modalidade específica)?

### **Tema gerador: relações estabelecidas entre pais e/ou responsáveis e filhos durante a prática**

7. Qual foi o momento mais interessante que aconteceu enquanto estava praticando atividades de aventura na natureza?
8. Houve algum momento interessante entre você e seu pai (sua mãe ou responsável) enquanto estava praticando atividades de aventura na natureza? Se sim, qual?

### **Tema gerador: sentidos atribuídos à prática**

9. Quando você crescer, você pretende continuar praticando esta modalidade? Por que?
10. Você pratica outras atividades ou modalidades esportivas? Quais?

11. Você tem vontade de ser um atleta de surfe/escalada/*paraglider*/*sandboard* (de acordo com a modalidade praticada)? Por que?
12. Você gosta de praticar atividade de aventura na natureza? Por que?
13. O que você mais gosta enquanto está praticando atividades de aventura na natureza? Por que?
14. O que você menos gosta enquanto está praticando atividades de aventura na natureza? Por que?

**Tema gerador: relação da criança com o ambiente natural**

15. Você gosta mais de ficar na cidade ou na natureza? Por quê?
16. O que você mais gosta na natureza? Por quê?
17. Você cuida da natureza? De que forma?

## APÊNDICE D – Palavras utilizadas no Dicionário da criança aventureira

Nome da criança:

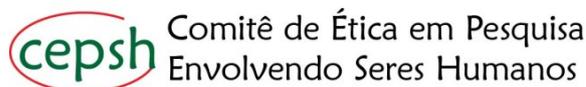
Palavras:

Adulto	Criança	Mãe
Água	Escola	Medo
Ar	Esporte	Natureza
Atividades de aventura	Férias	Pai
Aventura	Família	Prazer
Brincar	Infância	Terra
Coragem	Lazer	Treinamento

## APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Maiores de 18 anos



GABINETE DO REITOR



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada “Educação para e pela aventura: a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza” que fará aplicação de entrevista, observação, filmagens e fotografias, tendo como objetivo geral analisar o envolvimento de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza em Florianópolis (SC) e como objetos específicos: identificar o processo de inserção e de permanência de crianças nas atividades de aventura na natureza; interpretar as relações estabelecidas entre as crianças e os pais ou responsáveis nas atividades de aventura na natureza; identificar as percepções das crianças sobre as atividades de aventura na natureza; reconhecer as relações que as crianças estabelecem com o ambiente natural por intermédio das atividades de aventura na natureza.

Serão previamente marcados a data e horário para a entrevista, utilizando um gravador de áudio para registro. Estas medidas serão realizadas em nome do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Também serão realizadas observação das atividades, filmagens e fotografias. Não é obrigatório responder a todas as perguntas ou participar de todos os instrumentos de coleta de dados.

O(a) Senhor(a) e seu(ua) filho(a)/dependente não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Ainda que não sejam esperadas despesas ou danos ao(à) senhor(a), caso haja despesas decorrentes de sua participação na pesquisa elas serão ressarcidas pelas pesquisadoras, assim como casa haja qualquer dano durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por envolver apenas entrevista, observação, filmagens e fotografias, o que poderá gerar desconfortos emocionais em relação ao tema da pesquisa. Para reduzir os desconfortos, os conteúdos das informações coletadas não serão compartilhados com demais participantes, sendo que, ao final da pesquisa, cada um terá acesso individual ao conteúdo da entrevista e poderá fazer modificações, se assim desejar.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um nome fictício.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir com a área científica, no sentido de ampliar os conhecimentos relacionados às atividades de aventura na natureza e a participação de crianças, os motivos de adesão e de permanência, assim como as relações familiares estabelecidas, as perspectivas educacionais e de valores durante a realização destas atividades. Ao ser difundidos os resultados da pesquisa, poderá incentivar outras crianças e famílias a iniciarem relações semelhantes, além de fomentar mais pesquisas para melhor compreender este fenômeno.

As pessoas que acompanharão os procedimentos dessa pesquisa são a estudante de doutorado Juliana de Paula Figueiredo e a professora orientadora Dra<sup>a</sup> Alcyane Marinho.

A qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá esclarecer dúvidas sobre quaisquer aspectos da pesquisa e poderá recusar ou retirar seu consentimento para participar, sem qualquer tipo de penalização ou constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DA PESQUISADORA PARA CONTATO: Prof<sup>ª</sup>. Ma. Juliana de Paula Figueiredo  
 NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99996-2945  
 ENDEREÇO: Rua Paula Ramos, 1223, Coqueiros, 88080-401, Florianópolis - Santa Catarina  
 ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC  
 Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901  
 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br) / [cepsh.udesc@gmail.com](mailto:cepsh.udesc@gmail.com)  
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
 SEP/510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521  
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

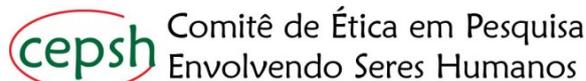
#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .

## APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Menores ou Dependentes

**GABINETE DO REITOR****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada “Educação para e pela aventura: a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza”, que fará entrevista, observação, filmagens, fotografias, desenho e definição de palavras, tendo como objetivo geral analisar o envolvimento de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza em Florianópolis (SC) e como objetos específicos: identificar o processo de inserção e de permanência de crianças nas atividades de aventura na natureza; interpretar as relações estabelecidas entre as crianças e os pais ou responsáveis nas atividades de aventura na natureza; identificar as percepções das crianças sobre as atividades de aventura na natureza; reconhecer as relações que as crianças estabelecem com o ambiente natural por intermédio das atividades de aventura na natureza.

Serão previamente marcados a data e horário para a entrevista, utilizando um gravador de áudio para registro. Estas medidas serão realizadas em nome do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Também serão realizadas observação das atividades, filmagens, fotografias, desenhos e definição de palavras. Não é obrigatório responder a todas as perguntas ou participar de todos os instrumentos de coleta de dados.

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Ainda que não sejam esperadas despesas ou danos ao(a) seu(ua) filho(a)/dependente, caso haja despesas decorrentes da participação na pesquisa elas serão ressarcidas pelas pesquisadoras, assim como caso haja qualquer dano durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por envolver apenas entrevistas, observação, filmagens, fotografias, realização de desenho e definição de palavras, o que poderá gerar desconfortos emocionais em relação ao tema da pesquisa. Para reduzir os desconfortos, os conteúdos das informações coletadas não serão compartilhados com demais participantes, sendo que, ao final da pesquisa, cada um terá acesso individual ao conteúdo da entrevista e poderá fazer modificações, se assim desejar.

A identidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será preservada pois cada indivíduo será identificado por um nome fictício.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir com a área científica, no sentido de ampliar os conhecimentos relacionados às atividades de aventura na natureza e a participação de crianças, os motivos de adesão e de permanência, assim como as relações familiares estabelecidas, as perspectivas educacionais e de valores durante a realização destas atividades. Ao serem difundidos os resultados da pesquisa, poderá incentivar outras crianças e famílias a iniciarem relações semelhantes, além de fomentar mais pesquisas para melhor compreender este fenômeno.

As pessoas que acompanharão os procedimentos dessa pesquisa são a estudante de doutorado Juliana de Paula Figueiredo e a professora orientadora Dra<sup>a</sup> Alcyane Marinho.

A qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá esclarecer dúvidas sobre quaisquer aspectos da pesquisa e poderá retirar o(a) seu(ua) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DA PESQUISADORA PARA CONTATO: Prof<sup>a</sup>. Ma. Juliana de Paula Figueiredo

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99996-2945

ENDEREÇO: Rua Paula Ramos, 1223, Coqueiros, 88080-401, Florianópolis - Santa Catarina

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br) / [cepsh.udesc@gmail.com](mailto:cepsh.udesc@gmail.com)

SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-000

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

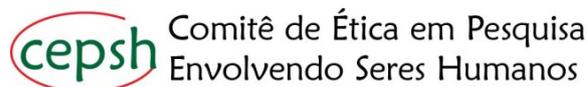
#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## APÊNDICE G - Termo de Assentimento



GABINETE DO REITOR

**Termo de Assentimento**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Educação para e pela aventura: a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza”.

Declaro que a pesquisadora Juliana de Paula Figueiredo me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer. Explicou que ela fará observações nos momentos da prática de atividades de aventura na natureza, vai me fazer algumas perguntas, me solicitará um desenho e a definição de algumas palavras.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa. Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura da criança/adolescente: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

Ass. Pesquisador: \_\_\_\_\_

Dia/mês/ano: \_\_\_\_\_

APÊNDICE H - Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações – Maiores de 18 anos



**UDESC**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE  
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa  
Envolvendo Seres Humanos

**GABINETE DO REITOR**

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Educação para e pela aventura: a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

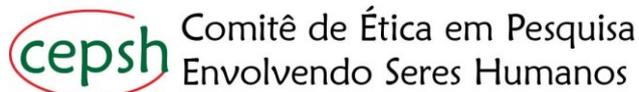
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e Data

\_\_\_\_\_  
Nome do Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE I - Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações – Menores ou Dependentes



**GABINETE DO REITOR**

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “Educação para e pela aventura: a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Autorizo a identificação do rosto do meu filho/dependente nas vias de publicação ou uso. Porém, o meu filho/dependente não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e Data

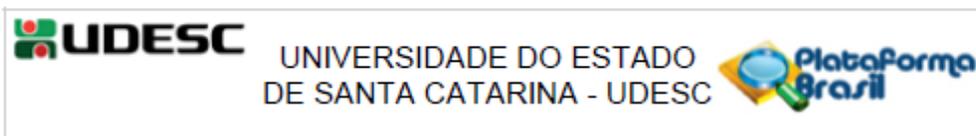
\_\_\_\_\_  
Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

## APÊNDICE J - Dicionário da criança aventureira

## ANEXO

## ANEXO A – Documento de aprovação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO PARA E PELA AVENTURA: A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E AS RELAÇÕES FAMILIARES EM ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA

**Pesquisador:** Juliana de Paula Figueiredo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 92792418.8.0000.0118

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.899.028

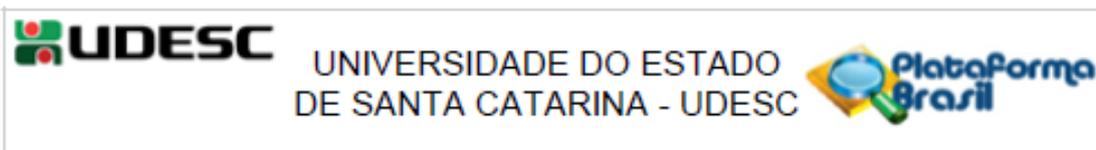
**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa de doutorado intitulada "Educação para e pela aventura: a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza" que fará aplicação de entrevista, observação, filmagens e fotografias.

**Participantes:** Participarão deste estudo 10 crianças praticantes de atividades de aventura na natureza, no âmbito do lazer, residentes em Florianópolis (SC), bem como os pais e/ou as mães e/ou responsáveis destas respectivas crianças, os quais ensinam as modalidades a elas. Estas se referem a crianças idade de até 12 anos incompletos e também os responsáveis destas crianças, ou seja, 10 adultos.

**Metodologia:** Participarão deste estudo dez crianças, as quais serão selecionadas intencionalmente, além de dez indivíduos adultos, referentes aos pais, às mães ou aos responsáveis destas crianças, os quais ensinam a modalidade a elas. Após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, serão realizados os contatos com os participantes do estudo. Serão apresentados os preceitos éticos, os instrumentos de coletas de dados, o modo de aplicação dos mesmos, a forma de divulgação dos resultados nos meios acadêmico-científicos, entre outros elementos e solicitada a anuência, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices E e F), Termo de Assentimento (Apêndice

**Endereço:** Av. Madre Benvenutta, 2007  
**Bairro:** Itacorubi **CEP:** 88.035-001  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.899.026

G) e Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações (Apêndices H e I). Ressalta-se que todos os termos serão feitos em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para o participante. A observação participante e a observação sistemática serão realizadas ao longo de seis meses, seja durante a semana ou aos finais de semana, conforme agendamento prévio com os pais e/ou responsáveis, de acordo com o dia e o período em que a criança for praticar a modalidade de atividade de aventura na natureza, intercalando para que se possa acompanhar todas as crianças. Torna-se importante enfatizar que será acompanhado todo o período de realização da atividade naquele dia, independentemente do tempo de duração, a fim de coletar o máximo de detalhes possíveis, os quais serão sempre registrados no diário de campo. O período previsto para a coleta de dados será de setembro de 2018 a fevereiro de 2019, com o intuito de contemplar o período de férias escolares e a temporada de verão. Entre o terceiro e o quarto mês da observação participante e da observação sistemática serão realizadas as entrevistas semiestruturadas com os pais e/ou responsáveis que acompanham a criança durante a prática de atividade de aventura na natureza, e também com as crianças. Para tal procedimento, serão agendados data, horário e local com cada participante, conforme preferência dos mesmos. As crianças serão acompanhadas de seus pais e/ou responsáveis durante a realização da entrevista. Todas as entrevistas serão registradas em um gravador de áudio e transcritas na íntegra.

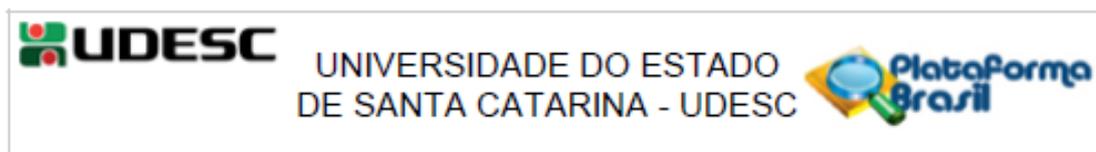
Em seguida, entre o quinto e o sexto mês serão solicitados os desenhos e coletadas as definições das palavras para a confecção do Dicionário da criança aventureira. Transversalmente a todo o período, serão registrados as fotos e os vídeos, bem como coletados os registros da internet nas redes sociais Facebook e Instagram, nas quais os pais e/ou responsáveis e as crianças circulam informações.

**SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES:** Retira-se da leitura da metodologia apresentada no Projeto Detalhado que: "Para selecionar as crianças participantes, primeiramente, será solicitada a indicação para amigos ou pessoas próximas à pesquisadora. Igualmente, será perguntado amplamente em diferentes ambientes formais e não formais, como Universidade, academia de escalada, praia e eventos esportivos. Será feito, ainda, contato com associações de atividades de aventura, como a Associação Catarinense de Escaladores e a Federação

Catarinense de Surfe.

**INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS:** Roteiro de observação participante, roteiro de observação sistemática e diário de campo; Roteiro de entrevista semiestruturada com os pais e/ou

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007  
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001  
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS  
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.899.026

responsáveis; Roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças; Registros em forma de fotografias e vídeos; Registros da internet (redes sociais); Registros em forma de desenhos; Dicionário de significados de palavras.

**Critério de Inclusão:** Critério de inclusão da criança: praticar alguma modalidade de atividades de aventura na natureza; residir em Florianópolis; o ensino da modalidade deve ser realizado pelo pai e/ou mãe e/ou responsável; ter idade de até 12 anos incompletos; que a pesquisadora tenha acessibilidade aos locais onde a criança pratica; autorização prévia do pai e/ou mãe e/ou responsável para o acesso da pesquisadora. Critério de inclusão do pai, mãe ou responsável: ensinar a modalidade de atividade de aventura na natureza praticada por seu(sua) filho(a) ou dependente.

**Critério de Exclusão:** Critério de exclusão da criança: ter 12 anos de idade ou mais; residir em outra cidade, senão Florianópolis; participar de alguma escola ou estabelecimento voltados ao ensino da modalidade de atividade de aventura na natureza praticada; ou, ainda, ter professor particular que não seja o pai, a mãe ou o responsável. Critério de exclusão do pai, mãe ou responsável: não ensinar a modalidade de atividade de aventura na natureza praticada por seu(sua) filho(a) ou dependente.

**Cronograma:** Coleta dos dados: de 03/09/2018 até 28/02/2019; Entrega da tese: 25/07/2019.

**Orçamento:** Próprio (R\$ 350,00).

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** "Analisar o envolvimento das crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza em Florianópolis (SC)."

**Objetivos Secundários:** "Identificar o processo de inserção e de permanência de crianças nas atividades de aventura na natureza. Interpretar as relações estabelecidas entre as crianças e os pais ou responsáveis nas atividades de aventura na natureza. Identificar as percepções das crianças sobre as atividades de aventura na natureza. Reconhecer as relações que as crianças estabelecem com o ambiente natural por intermédio das atividades de aventura na natureza."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Os pesquisadores reclassificaram para a presente versão os riscos dos procedimentos

<b>Endereço:</b> Av. Madre Benvenutta, 2007		<b>CEP:</b> 88.035-001
<b>Bairro:</b> Itacorubi		
<b>UF:</b> SC	<b>Município:</b> FLORIANOPOLIS	
<b>Telefone:</b> (48)3664-8084	<b>Fax:</b> (48)3664-8084	<b>E-mail:</b> cepsh.udesc@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE SANTA CATARINA - UDESC



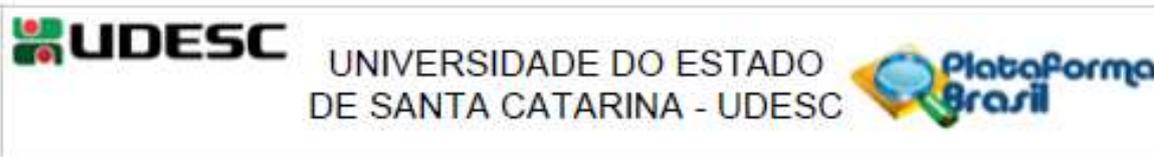
Continuação do Parecer: 2.899.026

como médios, "por envolver entrevista, observação, filmagens e fotografias, o que poderá gerar desconfortos emocionais em relação ao tema da pesquisa, além do risco que a pesquisa em si apresenta aos participantes ao estar observando/analizando suas atividades. Para reduzir os desconfortos, os conteúdos das informações coletadas não serão compartilhados com demais participantes, sendo que, ao final da pesquisa, cada um terá acesso individual ao conteúdo da entrevista e poderá fazer modificações, se assim desejar. Ademais, caso se sintam constrangidos com a observação da atividade por parte da pesquisadora, os participantes poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos aos mesmos."

**Análise dos riscos:** retira-se da leitura da metodologia apresentada no Projeto Detalhado que: "Para selecionar as crianças participantes, primeiramente, será solicitada a indicação para amigos ou pessoas próximas à pesquisadora. Igualmente, será perguntado amplamente em diferentes ambientes formais e não formais, como Universidade, academia de escalada, praia e eventos esportivos. Será feito, ainda, contato com associações de atividades de aventura, como a Associação Catarinense de Escaladores e a Federação Catarinense de Surfe." Em resposta aos esclarecimentos solicitados os pesquisadores informaram que "As instituições mencionadas, especificamente a Associação Catarinense de Escaladores e a Associação Catarinense de Surfe, serão contatadas somente para auxílio de indicação/recrutamento de participantes. Neste sentido, elas não participarão efetivamente das etapas posteriores e do estudo em si." Verifica-se também que houve readequação dos riscos, passando de grau mínimo para médio, conforme análise realizada no parecer anterior.

**Benefícios:** Informam os pesquisadores que "Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir com a área científica, no sentido de ampliar os conhecimentos relacionados às atividades de aventura na natureza e a participação de crianças, os motivos de adesão e de permanência, assim como as relações familiares estabelecidas, as perspectivas educacionais e de valores durante a realização destas atividades. Ao ser difundidos os resultados da pesquisa, poderá incentivar outras crianças e famílias a iniciarem relações semelhantes, além de fomentar mais pesquisas para melhor compreender este fenômeno."

Endereço: Av.Madre Benvenutta, 2007  
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.899.026

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está bem delineado e apresenta coerência entre os objetivos estabelecidos e a metodologia proposta. A pesquisadora responsável anexou Carta Respostas às pendências identificadas na versão anterior, apontando inclusive as correções e adequações efetuadas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou:

- 1) Folha de Rosto: na qual consta 20 participantes e está devidamente assinada pelo Diretor Geral (em exercício) do CEFID;
- 2) TCLE para Menores;
- 3) Termo de Assentimento para Menores;
- 4) TCLE para Maiores;
- 5) Consentimento para Fotos, Vídeos e Gravações para Menores;
- 6) Consentimento para Fotos, Vídeos e Gravações para Maiores;
- 7) Instrumentos de Coleta de Dados: Roteiro de entrevista semi-estruturada com as crianças; Roteiro de entrevista semi-estruturada com os pais e/ou responsáveis; Roteiro de observação participante e observação sistemática durante a prática de atividades de aventura pelas crianças (Roteiro(s) de Observação incluindo os itens/pontos que serão observados durante as atividades realizadas pelos menores);
- 8) Cronograma: com etapas e prazos viáveis e executáveis;
- 9) Orçamento: próprio.

Não apresentou:

Declaração de Ciência Das Instituições Envolvidas, vista ser dispensável com base na justificativa apresentada à pendência n. 3.

**Recomendações:**

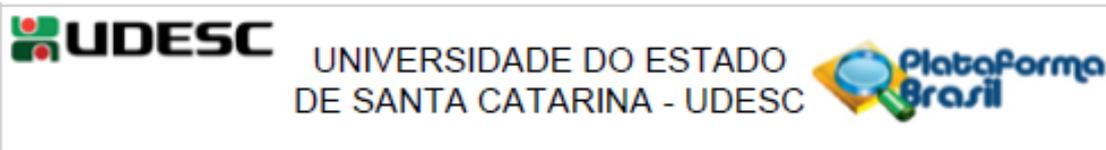
Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Análise do cumprimento das pendências da versão anterior:

- 1) Esclarecer na Metodologia Proposta do Projeto Básico informações mais precisas quanto ao local das coletas de dados: entrevistas, observação das atividades, filmagens e fotografias, etc. Vide avaliação apresentada no campo "Comentários e Considerações sobre a pesquisa" neste parecer.

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007  
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001  
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS  
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.899.026

Resposta: Os locais foram devidamente indicados no Projeto Básico, referentes à entrevista, as quais serão agendadas previamente com o participante o local, a data e o horário, conforme preferência do mesmo; e as crianças serão acompanhadas de seus pais e/ou responsáveis. As observações participantes, as observações sistemáticas, as filmagens e as fotografias serão realizadas no local onde as crianças praticam as respectivas modalidades. Logo, PENDÊNCIA ATENDIDA;

2) Fazer constar no TCLE as informações solicitadas na pendência anterior, devendo pois constar detalhes sobre os locais das coletas de dados: entrevistas, observação das atividades, filmagens e fotografias, etc. Resposta: Assim como no Projeto Básico, os locais das coletas de dados foram devidamente indicados, conforme orientação no parecer. Logo, PENDÊNCIA ATENDIDA;

3) Anexar as Declarações das Instituições Envolvidas (as mencionadas no PB e PD e todas as demais que se fizerem necessárias ao desenvolvimento da pesquisa), conforme modelo disponibilizado no site do Comitê de Ética. Resposta: As instituições mencionadas, especificamente a Associação Catarinense de Escaladores e a Associação Catarinense de Surfe, serão contatadas somente para auxílio de indicação/recrutamento de participantes. Neste sentido, elas não participarão efetivamente das etapas posteriores e do estudo em si. Sendo assim, não se faz necessário anexar as Declarações das Instituições Envolvidas.

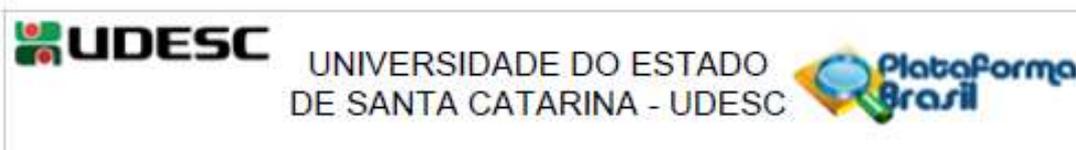
Logo, PENDÊNCIA JUSTIFICADA;

4) Corrigir o grau de risco da pesquisa (tanto no PB quanto no TCLE) com base na avaliação apresentada no campo "Avaliação dos Riscos e Benefícios" neste parecer. Resposta: O risco foi revisado e corrigido conforme orientação no parecer, inclusive nos Termos de Consentimento do Projeto Detalhado. Logo, PENDÊNCIA ATENDIDA;

5) Anexar o(s) Roteiro(s) de Observação com os itens/pontos que serão observados durante as atividades realizadas pelos menores. Resposta: O Roteiro de Observação havia sido anexado na versão 1 do projeto, nomeado como < ApêndiceARoteirodeObservação >. Logo, PENDÊNCIA ATENDIDA;

Conclusão: Considerando que todas as pendências foram atendidas e/ou justificadas e que o estudo proposta atende aos preceitos éticos estabelecidos pela Resolução n. 466/2012 - MS/CNS,

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007		CEP: 88.035-001
Bairro: Itacorubi	Município: FLORIANOPOLIS	
UF: SC	Telefone: (48)3664-8084	Fax: (48)3664-8084
E-mail: cepsh.udesc@gmail.com		



Continuação do Parecer: 2.899.026

o presente projeto está APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

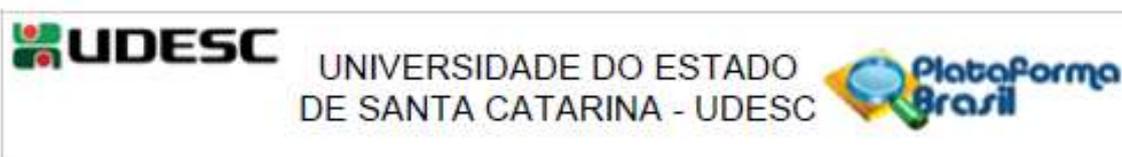
O Colegiado APROVA o Projeto de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEPESH via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEPESH. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEPESH via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEPESH via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação.

Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1151973.pdf	20/08/2018 14:52:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Tese Educação para a aventura revisado.pdf	20/08/2018 14:47:42	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido__maiores_de_18_revisado.pdf	20/08/2018 14:47:13	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
Outros	Carta_resposta_a_diligencia.pdf	20/08/2018 14:45:17	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido__menores_ou_dependentes_revisado.pdf	20/08/2018 14:44:32	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento para fotografias menores dependentes.pdf	29/08/2018 15:18:43	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007  
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepesh.udeso@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.899.026

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimentoparafotografiasmaiores18anos.pdf	29/06/2018 15:13:29	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimento.pdf	29/06/2018 15:11:07	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
Outros	ApendiceDPalavrasparaodicionario.pdf	29/06/2018 14:45:14	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
Outros	ApendiceCEntrevistasemiestruturadacomascrianças.pdf	29/06/2018 14:43:29	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
Outros	ApendiceBEntrevistasemiestruturacomospaisouresponaveis.pdf	29/06/2018 14:40:22	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
Outros	ApendiceARoteirdeobservacao.pdf	29/06/2018 14:30:05	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	29/06/2018 14:25:12	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	29/06/2018 14:17:05	Juliana de Paula Figueiredo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 17 de Setembro de 2018

Assinado por:  
Renan Thiago Campestrini  
(Coordenador)

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007  
Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



---

# Dicionário da criança aventureira

**Juliana de Paula Figueiredo**

# APRESENTAÇÃO

O “Dicionário da criança aventureira” faz parte de uma tese de doutorado intitulada “Educação para e pela aventura: a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza”.

Esta obra foi inspirada no livro “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças”, elaborado pelo autor colombiano Javier Naranjo, em 2013.

Foi dada voz a seis crianças, praticantes de atividades de aventura na natureza, para que estas expressassem o significado que atribuem às palavras deste contexto, sejam os sentimentos, os elementos naturais, os componentes do seu cotidiano. Os desenhos que ilustram a obra foram realizados por elas mesmas.

Peter e Tony são irmãos gêmeos, têm cinco anos e praticam o surfe junto ao pai e à mãe.

Lucaś tem oito anos e pratica o sandboard tendo o pai como parceiro.

Manuela tem nove anos e pratica a escalada juntamente ao seu pai.

Ana Luz tem 11 anos e pratica o surfe com a mãe.

Lisa tem 12 anos e pratica a escalada em parceria com o pai.



# Adulto

Surfista. (Peter, 5 anos)

É grande. (Tony, 5 anos)

É quando você cresce.  
(Lucas, 8 anos)

Ter responsabilidade para trabalhar;  
se tiver filhos, para cuidar dos filhos,  
e cuidar de si próprio. (Manuela, 9 anos)

É aquela pessoa responsável que tem mais de 20  
anos, que já tem maturidade para se sustentar  
sozinha. (Ana Luz, 11 anos)

Uma pessoa responsável  
que cuida. Tem muita gente que se considera  
adulto e em momentos não é. (Lisa, 12 anos)

# Água

Mergulhar. (Peter, 5 anos)

Bom para eu tomar água. (Tony, 5 anos)

Líquido que mata nossa sede. (Lucas, 8 anos)

Uma fonte que sai debaixo da terra, que é filtrada para a gente beber. As águas das piscinas são com cloro, que a gente não pode beber.  
(Manuela, 9 anos)

Água da cachoeira, água do mar, água que a gente bebe e toma banho. Eu amo.  
(Ana Luz, 11 anos)

Vida. (Lisa, 12 anos)



# Ar

Cheirar. (Peter, 5 anos)

É bom para refrescar o corpo. (Tony, 5 anos)

O que a gente respira. (Lucas, 8 anos)

O que a gente respira. As árvores trazem o ar.  
É que eu estudei alguma coisa assim.  
(Manuela, 9 anos)

Ar? É aquilo que você  
respira. (Ana Luz, 11 anos)

Calma. (Lisa, 12 anos)

# Atividades de aventura

Hã... desenhar o Venon.  
(Peter, 5 anos)

Legal, porque sempre se  
diverte. (Tony, 5 anos)

Escalar é uma coisa de  
aventura. Um cara pulando de cima de uma  
cachoeira. Sandboard é um pouco, sim, é.  
(Lucas, 8 anos)

É praticamente a mesma  
coisa que aventura, só que a gente faz atividade  
física e esportes, que é a  
mesma coisa que aventura. (Manuela, 9 anos)

Tipo na Educação Física,  
você brinca de queimada, que você se aventura, tem  
que pegar a bola e  
arremessar. (Ana Luz, 11 anos)

Paixão e costume.  
(Lisa, 12 anos)

# Aventura

Floresta. (Peter, 5 anos)

Quando o cara tá  
acelerando muito. (Tony, 5 anos)

É uma coisa que é um  
pouco arriscada. (Lucas, 8 anos)

Alguma coisa divertida  
que a gente fica feliz. É bem radical.  
(Manuela, 9 anos)

Ah, aventura é legal. É  
aquilo que você se arrisca, mas é um se arriscar  
legal, que você vai se  
divertir. Tipo skate, surfe, patins.  
É esporte. (Ana Luz, 11 anos)

Desafio. (Lisa, 12 anos)



# Brincar

Nadar, natação.  
(Peter, 5 anos)

É legal. Eu brinco no mar  
assim, em pé. (Tony, 5 anos)

Fazer alguma coisa. Se  
divertir. (Lucas, 8 anos)

Se divertir e achar uma  
brincadeira legal. Brincar em libras é assim (fez  
o sinal). (Manuela, 9 anos)

Você se divertir com seus  
amigos. Quando você se empolga, está feliz de  
estar lá. (Ana Luz, 11 anos)

Ser criança. E não  
precisa ser uma criança em idade, é o espírito de  
criança! (Lisa, 12 anos)

# Coragem

Mexer na cobra.  
(Peter, 5 anos)

É surfe. (Tony, 5 anos)

Quando a pessoa não tem  
medo. (Lucas, 8 anos)

Ser forte, não ter medo,  
pensar que não vai se machucar.  
(Manuela, 9 anos)

É você perder o seu medo,  
um medo específico, tipo nadar, aí você perde o  
medo e vai ter coragem de nadar.  
(Ana Luz, 11 anos)

Vontade, disposição.  
(Lisa, 12 anos)



# Criança

Viajar com a criança. Eu.  
(Peter, 5 anos)

Menor. (Tony, 5 anos)

É um período que você  
quer brincar mais. (Lucas, 8 anos)

É uma pessoa que tem que  
estudar, brincar, aprender e ser criança.  
(Manuela, 9 anos)

Criança sou eu, ora! É  
pequena. Não tem maturidade para se sustentar  
sozinha. Acha que é o reverso de  
adulto. (Ana Luz, 11 anos)

Eu. (Lisa, 12 anos)

# Escola

O parque. (Peter, 5 anos)

Chato. Porque os amiguinhos me incomodam. (Tony, 5 anos)

O lugar onde se aprende.  
(Lucas, 8 anos)

É um lugar que a gente aprender a ler, escrever, faz amizade, faz muitos amigos. (Manuela, 9 anos)

É um ambiente que você estuda, que você também faz amigos, aquela hora que você senta para aprender. E na escola a gente também brinca.  
(Ana Luz, 11 anos)

Aprendizado. (Lisa, 12 anos)

# Esporte

Desenhar. (Peter, 5 anos)

Surfe. (Tony, 5 anos)

É uma ação que você pratica. (Lucas, 8 anos)

Atividades físicas. E também ter coragem. (Manuela, 9 anos)

Aquilo que você pratica, pode ser por hobby ou para você levar para uma carreira de fama. (Ana Luz, 11 anos)

Diversão, cansaço. São coisas que vão se complementando - você se diverte e fica cansado. (Lisa, 12 anos)



# Família

Quando é a pessoa, a mamãe e o papai. (Peter, 5 anos)

Legal... papai, mamãe, irmão e eu. (Tony, 5 anos)

Um pequeno grupo de pessoas que se gostam muito. (Lucas, 8 anos)

São uma mãe, um pai, primos, vó, vô. (Manuela, 9 anos)

Existem diferentes tipos de família. A família que eu moro que é minha mãe, a Nuvem (minha gata) e o Flock (meu cachorro). A outra família são meus parentes: avós, tios, primos. E a outra família é a família dos meus amigos, que a gente se reúne e um apoia o outro. (Ana Luz, 11 anos)

Não precisa ser pai, mãe e filho. (Lisa, 12 anos)

# Férias

Viajar. (Peter, 5 anos)

De folga. (Tony, 5 anos)

Período de interrupção das aulas. (Lucas, 8 anos)

Para criança é não estar na escola e se divertir.  
Descanso da escola. (Manuela, 9 anos)

Adoro férias! É quando você tira folga,  
tipo da escola ou do trabalho, você  
pode viajar ou ficar em casa assistindo Netflix!  
Entendesse? (Ana Luz, 11 anos)

Chato! A não ser que eu  
esteja com meu pai. Eu não gosto muito de férias, fico  
entediada, porque gosto da escola e estou acostumada  
com rotina. (Lisa, 12 anos)

# Infância

*Pintar. (Peter, 5 anos)*

*Porque é legal, faz aula, atividades, parquinho. (Tony, 5 anos)*

*Quando você é criança. (Lucas, 8 anos)*

*Não sei! Mais ou menos a mesma coisa que criança. (Manuela, 9 anos)*

*É quando você é criança, quando não precisa se preocupar com o trabalho, que você curte a vida, só estuda e brinca. A infância é a época que você se diverte. (Ana Luz, 11 anos)*

*Aproveitar, brincar, se sujar. (Lisa, 12 anos)*



# Lazer

Andar de skate. (Peter, 5 anos)

Legal, porque sempre faço aventura. (Tony, 5 anos)

Diversão. (Lucas, 8 anos)

É um lugar, um espaço que você goste. (Manuela, 9 anos)

É um espaço que você relaxa, que você se sente bem, que se sente aconchegado. É, acho que isso é o lazer. (Ana Luz, 11 anos)

Diversão e descanso.  
(Lisa, 12 anos)

# Mãe

Dormir. (Peter, 5 anos)

Legal, porque leva eu para surfar. E o papai também. (Tony, 5 anos)

Quem cria a gente um pouco. (Lucas, 8 anos)

Uma pessoa importante para crianças, para filhos, que não pode ser esquecida. E o pai é a mesma coisa. (Manuela, 9 anos)

É aquela que te teve, não necessariamente. É aquela que cuida de você desde pequena, que te alimenta, te dá um lar, amor e carinho. (Ana Luz, 11 anos)

Carinho, cuidado e atenção. (Lisa, 12 anos)

# Medo

Não quero! (Peter, 5 anos)

Assustador. (Tony, 5 anos)

Medo de cair do sandboard. (Lucas, 8 anos)

Uma coisa que a gente vai fazer, que vai ficar em uma coisa alta, que na nossa cabeça é um perigo. Eu não tenho medo de aventura, só se eu não tiver com equipamento, aí eu tenho medo.  
(Manuela, 9 anos)

É quando você vê uma pessoa e tem medo de confrontar ela. Ou também quando tem medo de algo, por exemplo: eu tenho de escuro. Medo é difícil de explicar, todo mundo tem algum medo, não sei do quê, mas todo mundo tem! (Ana Luz, 11 anos)

Ficar sozinha. (Lisa, 12 anos)



# Natureza

Pegar cachorrinho. (Peter, 5 anos)

Bichinhos. (Tony, 5 anos)

Coisas naturais. (Lucas, 8 anos)

Árvores, animais, plantas. (Manuela, 9 anos)

É aquilo que é natural, que não foi o ser humano que fez. As plantas, as árvores. Não é casa, essas coisas. É um ambiente natural. (Ana Luz, 11 anos)

Vida. Algo forte. (Lisa, 12 anos)

# Pai

Jogar bola. (Peter, 5 anos)

Bom, ele leva eu para andar de skate, fazer nataçãõ, surfar, jogar dominó e jogar uno. (Tony, 5 anos)

É também quem cria um pouco a gente. (Lucas, 8 anos)

A mesma coisa que mãe, só que no caso da mãe é o pai. (Manuela, 9 anos)

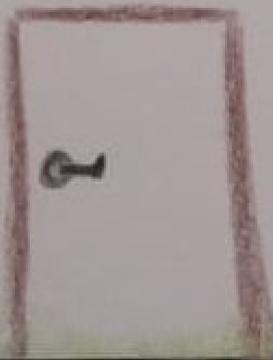
É tipo mãe. Ele te apoia igual a mãe, ele te dá amor e carinho. (Ana Luz, 11 anos)

Inspiração, amor e cuidado. (Lisa, 12 anos)

Pai



home



# Prazer

Pegar a flor. (Peter, 5 anos)

Bom dia! (Tony, 5 anos)

Não sei. (Lucas, 8 anos)

Ter vontade de fazer algo. (Manuela, 9 anos)

É uma coisa que você gosta, exemplo: prazer em conhecê-lo. É porque eu gostei de te conhecer. (Ana Luz, 11 anos)

Diversão e estar confortável quando está fazendo algo. Não pode ser forçado. (Lisa, 12 anos)

# Terra

Enterrar a flor. (Peter, 5 anos)

Bom, para minhocas. (Tony, 5 anos)

O nosso planeta. (Lucas, 8 anos)

Meio que uma areia orgânica, um material orgânico. No final do ano eu estava estudando sobre isso.  
(Manuela, 9 anos)

Aquela areiazinha marron que serve para plantar ou para brincar de panelinha ou de outras coisas.  
(Ana Luz, 11 anos)

Conexão. (Lisa, 12 anos)

# Treinamento

Treinar o surfe. (Peter, 5 anos)

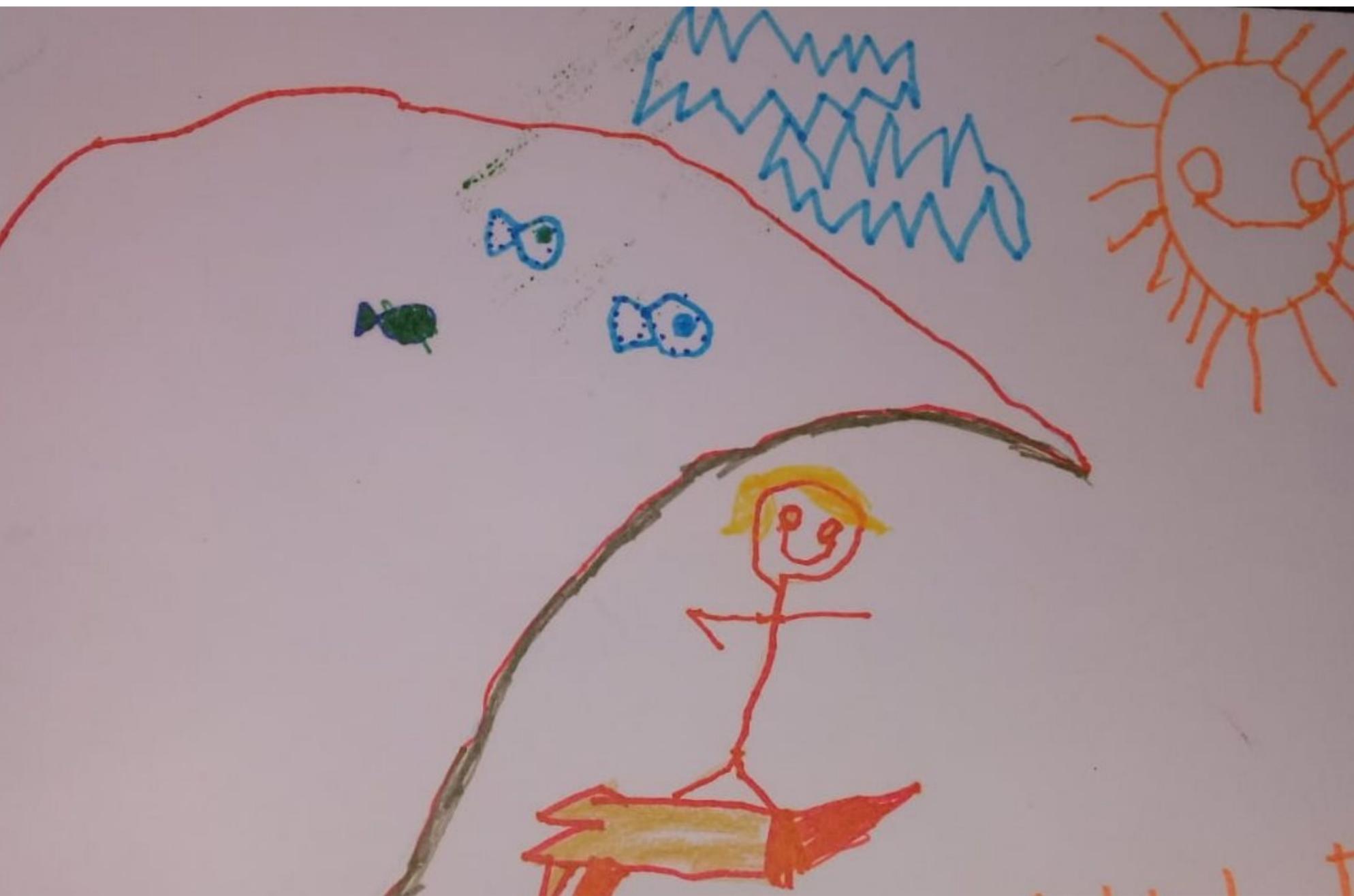
Surfar. (Tony, 5 anos)

Você fica melhor nas coisas que você faz. (Lucas, 8 anos)

Treinar algum esporte, ou treino para cozinha, tem treinamento de várias coisas. (Manuela, 9 anos)

É quando você está praticando para ficar melhor.  
(Ana Luz, 11 anos)

Importante. Tem que ter vontade. (Lisa, 12 anos)



[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...]

também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como

agimos em relação a tudo isso. [...]

atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as

palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar

palavras etc. não são atividades ocas

ou vazias, não são mero palavrório.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou que sentimos e de como vemos ou

sentimos o que nomeamos

(BONDÍA, 2002, p. 20-21).

# Bibliografia

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza: atividades na natureza para todas as idades**. Tradução de Maria Emília de Oliveira. São Paulo: SENAC/Companhia Melhoramentos, 1997.

DONNAT, O. La transmission des passions culturelles. **Enfances, Familles, Générations**, Montreal, n. 1, p. 88-95, out. 2004.

MARINHO, A. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 181-206, maio/ago. 2008.

NARANJO, J. **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. Tradução de Carla Branco. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

PRONOVOST, G. **Introdução à sociologia do lazer**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

A tese de doutorado foi realizada  
junto ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação Física,  
da Universidade Federal de  
Santa Catarina, sob orientação da  
Profa. Dra. Alcyane Marinho.

Comitê de ética: n. 2.899.026,  
de 17/09/2018.

A pesquisa contou com  
o apoio financeiro da  
CAPES para a sua realização.

Florianópolis (SC)  
Setembro de 2019

