

SILVANA MARIA BLASCOVI-ASSIS

LAZER E

DEFICIENCIA MENTAL

**O papel da família e da
escola em uma proposta
de educação pelo e para o lazer**

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Silvana
Maria Blascovi-Assis e aprovada pela
Comissão Julgadora em 14.12.95.

Campinas, 03 de fevereiro 19997

Orientador
Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	7/UNICAMP
	B612L
V.	
TOMBO	30461
PROC.	281197
C	☐ ☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	23/08/97
N.º CPD	

CM-00 098839-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF-UNICAMP

Blascovi-Assis, Silvana Maria

B589L

Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer / Silvana Maria Blascovi-Assis. - - Campinas SP : [s. n.], 1995.

Orientadores: Nelson Carvalho Marcellino, Maria Inês Bacellar Monteiro.

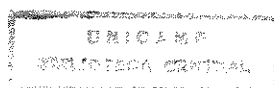
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física. 2. Lazer-Recreação. 3. Educação especial. 4. Deficiência mental. 5. Síndrome de Down-Aspectos sociais. 6.* Desenvolvimento psicomotor. I. Marcellino, Nelson Carvalho, 1950-. II. Monteiro, Maria Inês Bacellar. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. IV. Título.

LAZER E DEFICIÊNCIA MENTAL

**O papel da família e da escola em uma proposta de
educação pelo e para o lazer**

**SILVANA MARIA BLASCOVI-ASSIS
1995**



SILVANA MARIA BLASCOVI-ASSIS

LAZER E

DEFICIENCIA MENTAL

O papel da família e da
escola em uma proposta
de educação pelo e para o lazer

CAMPINAS - 1995

9405422

COMISSÃO JULGADORA



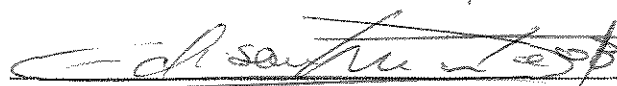
Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns



Profa. Dra. Ana Maria Torezan



Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira



Prof. Dr. Edison Duarte



Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino

Co-orientadora



Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

A memória de minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino, por sua seriedade e competência e pela integridade indiscutivelmente sempre presente em suas realizações. Acima de tudo, pela pessoa maravilhosa que é e pela ética profissional que demonstrou em todo o decorrer deste trabalho.

A profa Dra Maria Inês Bacellar Monteiro, pela importante co-orientação e pela contribuição constante em minha carreira científica. Por tudo o que construímos juntas nesses quase dez anos de convivência e pela amizade sincera e o respeito que teve por mim como pessoa e como profissional.

Aos professores doutores Edison Duarte e Júlio Romero, pelas importantes sugestões no exame de qualificação, que muito enriqueceram este trabalho.

A Profa Dra Ana Maria Torezan, pela disposição na leitura do texto e pelas sugestões complementares.

A Diretoria da Fundação Síndrome de Down, que sempre investiu em estudos e pesquisas na área da educação especial apoiando as iniciativas de aperfeiçoamento de seus pesquisadores.

As amigas Inês, Evani e Natália, pelo crescimento pessoal e profissional durante estes anos em que compartilhamos os mesmos ideais, buscando juntas novos caminhos para o desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down.

A todas as colegas e funcionários do CDI, que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, em especial à Alcyone, pela colaboração na coleta dos dados.

A CAPES, pelo financiamento desta pesquisa através da concessão de bolsa de estudos.

A todos os professores, funcionários e colegas da FEF - UNICAMP, pela oportunidade de desenvolver este trabalho vinculado a esta Instituição, em especial à Tânia e à Dulce, pela atenção nesta etapa final.

A todas as "minhas" crianças com Síndrome de Down, com as quais vivi e amadureci durante estes anos, por terem me ensinado o valor da diferença e muitas outras coisas que não tive a chance de aprender no meio acadêmico.

A todos aqueles que, por idealismo, se dedicam aos estudos e pesquisas na área da deficiência.

Ao Paulo, meu marido,
por procurar compreender meus ideais sem se esquecer
de me mostrar o lado prático e real da vida.

A Luísa, minha doce filha,
que transformou minha vida e o meu dia-a-dia
em uma experiência fascinante e maravilhosa: ser mãe.

Ao meu pai, que ocupa um lugar muito especial
em meu coração, por todas as oportunidades que tive
e pelo exemplo de vida e amor.

A Raquel,
para que saiba que será bem-vinda
e muito amada quando chegar a este mundo!

S U M A R I O

Introdução

Da Terapia ao Lazer ou o lazer como terapia: a busca de um novo caminho.....	01
---	----

Capítulo I

Lazer e Deficiência Mental: conceitos e relações entre dois temas	07
--	----

Capítulo II

A visão e o papel da família no lazer do DM.....	28
1. Férias escolares.....	30
2. Atividades programadas pela escola.....	37
3. Vida social no cotidiano.....	43
Conversando sobre a família: a necessidade de ajuda e a atribuição de papéis.....	47

Capítulo III

A visão e o papel da escola no lazer do DM.....	56
1. Atividades escolares.....	57
1.1. Passeios.....	60

1.2. Atividades físicas regulares.....	79
2. Os profissionais.....	83
2.1. Os profissionais da escola especial.....	84
2.2. Profissionais de atividades alternativas extra-escolares.....	94

Repensando a Educação Especial:

aprender com prazer e aprender o prazer.....	99
--	----

Considerações Finais

Educar para e pelo lazer:

o direito à alegria e à expressão para o deficiente mental.....	110
--	-----

Referências bibliográficas.....	119
---------------------------------	-----

Anexos

1. Carta de princípios da Fundação Síndrome de Down
2. Identificação e fluxo de sujeitos na pesquisa
3. Questionário sobre as férias
4. Questionário sobre o acampamento
5. Questionário sobre a vida social da criança
6. Atividades realizadas com os grupos e seus respectivos objetivos
7. Questionário sobre o recreio na escola especial
8. Roteiro de entrevista com profissionais de atividades alternativas

R E S U M O

Este estudo teve como objetivos discutir os temas lazer e deficiência mental, propondo que a educação pelo e para o lazer seja considerada na área da educação especial.

Consideramos fundamentais as participações da família e da escola neste processo e procuramos identificar e discutir seus papéis na promoção do desenvolvimento e da integração social do deficiente mental através das atividades de lazer.

Os dados foram coletados durante o período de 1990 até 1994, na Fundação Síndrome de Down - Campinas, SP, junto a um grupo de 18 crianças e adolescentes com Síndrome de Down, suas respectivas famílias e profissionais envolvidos no atendimento desta população em atividades escolares e extra-escolares.

Os resultados indicam que as atividades de lazer podem contribuir para o desenvolvimento destas pessoas e para a sua integração social, sendo fundamental um trabalho conjunto entre a escola e a família. Constatamos também, que há necessidade de um trabalho de suporte e orientação às famílias para que elas possam conscientizar-se de seu papel na educação do filho deficiente. Sugerimos uma reavaliação na formação dos profissionais das diversas áreas que atuam junto à população de deficientes mentais, para que estes tenham uma visão mais globalizante sobre o desenvolvimento e a educação destas pessoas.

S U M M A R Y

The goal of this study is to evaluate the role that leisure could play in mental deficient people development, proposing that education to leisure and through leisure should be considered in the special educational area.

We think that the participation of the family and the school in this process is fundamental and we intend to investigate their roles on the development and social integration of the mental deficient people in leisure activities.

The data were collected from 1990 to 1994 at the Fundação Síndrome de Down - Campinas, SP, in a group of 18 Down's Syndrome children and youngs, their families and the professionals involved in their attendance.

The results point to the conclusion that leisure activities can help the development of those people and their social integration, and to the need of an integrated work between school and family. Support work and programs to make the families conscious of the their roles in the handicapped child education is also necessary. We suggest a review in the professional graduation to the persons that attend this population in different areas, so that they can have a global vision about the development and the education of those ones.

R E S U M É

Cette étude discute les thèmes "loisir et déficience mentale" et défend la reconnaissance de l'éducation à travers et pour le loisir dans le domaine de l'éducation spéciale.

Nous considérons que la participation de la famille et de l'école dans ce processus est fondamental et cherchons à identifier et discuter leurs rôles dans la promotion du développement et de l'intégration sociale de l'handicapé mental à travers les activités de loisir.

Les données furent recueillies pendant la période de 1990 à 1994 à la "Fundação Síndrome de Down - Campinas, SP", dans un groupe de 18 enfants et adolescents qui présentent le Syndrome de Down, dans leurs familles et auprès de professionnels qui s'occupent de cette population dans des activités scolaires et non-scolaires.

Les résultats indiquent que les activités de loisir peuvent contribuer au développement et à l'intégration sociale de ces personnes, le travail coopératif entre l'école et la famille étant fondamental. Nous constatons aussi la nécessité d'un travail de support et d'orientation pour les familles pour qu'elles puissent prendre conscience de leur rôle dans l'éducation de l'enfant déficient. Nous suggérons une réévaluation de la formation des professionnels des divers

domaines qui travaillent avec les handicapés mentaux pour qu'ils puissent acquérir une vision plus globale du développement et de l'éducation de ces personnes.

I N T R O D U Ç Ã O

DA TERAPIA AO LAZER, OU O LAZER COMO TERAPIA:

A BUSCA DE UM NOVO CAMINHO

É difícil começar um trabalho falando sobre o lazer do deficiente mental. Não que o tema não seja importante para mim, muito pelo contrário. Difícil é explicar como vim parar aqui. Não é comum que uma pessoa graduada em fisioterapia dirija-se com tanto interesse aos temas ligados ao lazer, e por vezes isto parece bastante estranho. Principalmente em um período histórico-social onde o país em que vivemos passa por transformações econômicas e sociais, refletidas nas dificuldades de subsistência de sua população.

Mas tudo começou quando eu trabalhava em uma escola especial para crianças com Síndrome de Down - o CDI - e lá iniciei minhas

pesquisas na área. Em meu primeiro trabalho, estudei o desenvolvimento psicomotor da criança com Síndrome de Down através de jogos e brincadeiras, no qual pude perceber a importância do lúdico na educação e do trabalho em grupo. Em seguida, ingressei no Mestrado em Educação Física da UNICAMP, onde desenvolvi um trabalho voltado à preocupação com os processos de avaliação psicomotora para estas crianças - especificamente sobre o esquema corporal - com a orientação do **prof. Dr. Edison Duarte** e a colaboração da **profa Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro**. Mais uma vez pude ver a importância dos jogos e da situação grupal neste estudo. A partir da leitura dos textos do **prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino** pude me identificar com a figura do animador cultural e encontrar uma fundamentação teórica diferente da habitual na prática de minhas atividades. Busquei então um aprofundamento nas leituras relacionadas ao lazer com o objetivo de "falar" sobre este tema para aqueles que trabalham com a deficiência e de entender melhor algumas atitudes e lacunas do desenvolvimento destas crianças. Por quê elas não conseguem organizar seu tempo livre durante o recreio? Até que ponto é realmente necessário ter um adulto supervisionando todos os seus passos, até mesmo o uso do banheiro? Por quê as férias costumam ser um tempo de agonia para algumas famílias? Por quê a vida social destas crianças tem se mostrado tão pobre em termos de programações e amizades?

Em muitos momentos eu me questioneei sobre qual deveria ser a formação básica do profissional que atua junto a esta população neste tipo de trabalho. Seria o professor de Educação Física, que

tem, teoricamente, uma formação mais abrangente para lidar com a recreação e o lazer? Ou poderia ser o fisioterapeuta, já que se trata de uma atividade na qual se pode ter como um dos objetivos a promoção do desenvolvimento psicomotor para pessoas deficientes? Hoje, este questionamento inicial pode ser substituído pela certeza de que a idéia de interdisciplinaridade vem ganhando espaço nos meios acadêmicos, e que as discussões já caminham para questões mais sérias, do tipo: como viabilizar a participação de pessoas deficientes nestas atividades? como trabalhar para que os profissionais que venham a atuar nesta área recebam melhor formação?

A equipe multidisciplinar é a base fundamental para que um trabalho onde se encare a criança especial em sua globalidade possa dar certo. Nesta equipe, um profissional nunca é mais importante do que o outro e sempre merece igual respeito pela sua formação básica de graduação e pós-graduação. Todos têm a contribuir, por isso todos devem conservar a humildade e o respeito pelo outro. Não deve haver rivalidade entre áreas afins, mas sim trocas.

Na verdade, o lazer vem sendo caracterizado como uma área de atuação interdisciplinar, e assim, não é obrigatoriamente um único profissional que deva ter preocupações referentes a esta temática. Todos podem contribuir com sua formação específica e com aprofundamentos na área. De acordo com MARCELLINO (1992), há necessidade de se formar um "novo especialista" para o lazer, que domine a sua especificidade dentro de uma visão de totalidade. E para isso são exigidos, pelo menos, dois requisitos: uma sólida

cultura geral, que permita perceber os pontos de interseção da problemática do lazer com as outras dimensões da esfera humana e o exercício constante da reflexão.

A proposta de trabalho aqui apresentada realmente não pode ser compreendida sob a ótica de uma única disciplina. Só a visão multidisciplinar pode explicar a idéia de que, todo profissional, seja qual for a sua área de origem, tenha preocupações ao nível da saúde e da educação. E este profissional, dentro desta linha de pensamento, só terá sucesso em seu planejamento, se estiver integrado em uma equipe onde possa buscar e trocar conhecimentos em diversas áreas do desenvolvimento, caminhando para o desafiador e gratificante trabalho interdisciplinar. Desafiador, por requerer estudo, segurança e humildade. Gratificante, pelos resultados obtidos e pelo crescimento humano que permeia a relação entre a população atendida e os profissionais.

Este é o trabalho que vem sendo buscado pela Fundação Síndrome de Down desde sua criação, em 1985. Esta proposta, idealizada pela **profa Dra Elza Marilene Stella-Prorok** está retratada na carta de princípios da Fundação, que está descrita nos anexos deste trabalho.

Hoje eu compreendo e posso explicar como vim parar aqui. Fui trazida por idéias que se distinguiam dos atendimentos clínicos e se encontravam no caminho das atividades espontâneas e prazerosas. E também por acreditar na brincadeira como o meio mais eficaz e gratificante de educar e estimular uma criança, seja ela comum ou especial.

Foi sentada no chão, rindo e brincando com crianças muito especiais, que aprendi o quanto é importante para elas que o profissional que as atende possa despir-se do poder de ser "professor", "médico" ou "terapeuta", para, sem deixar de lado a sua especificidade profissional e sobretudo o seu papel de "educador", transformar esta relação entre ambos num espaço pedagógico rico para o desenvolvimento da imaginação criadora, como nos transmite o pensamento de MORAIS (1982). Foi por isso que, mais uma vez, vim buscar na Educação Física o respaldo teórico para fundamentar as idéias de um trabalho que combine prazer e desenvolvimento. Acredito que falar sobre a importância do lazer para aqueles que trabalham com a deficiência, venha a ser uma forma de estar contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para atuar em equipes multidisciplinares, na busca constante da interdisciplinaridade.

Partindo destes princípios procurei, no presente trabalho, refletir, analisar e discutir qual é, ou deveria ser, o papel da família e da escola no lazer do deficiente mental, buscando um caminho onde o trabalho realizado no âmbito escolar possa ser complementado pela família e vice-versa, para que o lazer possa ser vivenciado por estas pessoas beneficiando seu desenvolvimento, sua integração social e trazendo-lhes satisfação pessoal.

Trabalhar com pessoas deficientes, em especial crianças, pode parecer deprimente para alguns e despertar sentimentos de pena em outros. No entanto, quando se sonha com um mundo melhor

para elas, o que permeia o trabalho não são sentimentos de depressão ou pena, mas sim a certeza de que é possível construir algo maior e mais digno para estas pessoas. Pesquisar sobre o lazer pode ser um dos caminhos para este mundo melhor. Um mundo melhor não apenas nos sonhos, mas sim no dia a dia de cada um de nós.

"Não interprete o sonho;
viva-o ou esqueça-o."

DRUMMOND DE ANDRADE, 1991

C A P Í T U L O I

LAZER E DEFICIÊNCIA MENTAL: CONCEITOS E RELAÇÕES ENTRE DOIS TEMAS

Os homens nascem diferentes e
perdem sua liberdade social
quando procuram tornar-se
parecidos entre si"

REISMAN, 1975

O lazer é um tema bastante abordado em pesquisas atuais por profissionais de diferentes setores, o que o caracteriza como uma área de estudos interdisciplinar. São abordagens feitas por profissionais das áreas de ciências sociais, filosofia, educação física, psicologia, pedagogia, artes, terapia ocupacional, arquitetura e outras afins, que se preocupam em dar sentido e fundamentar aspectos relevantes às atividades de lazer,

compreendendo o seu significado para o homem contemporâneo (MARCELLINO, 1992).

É importante que os estudos que enfoquem o lazer como preocupação central tenham, como pano de fundo, o momento histórico e cultural que se faz presente no grupo social estudado, tornando a abordagem histórico-dialética, na medida em que relaciona sujeito/meio e época. Entendo como meio, o ambiente e a cultura em que a população estudada vive e como época, o período histórico-social vigente no estudo.

Esta relação se faz importante para que possamos compreender a participação de qualquer adulto, adolescente ou criança nas atividades de lazer. Como nos mostra ARIÉS (1973) em seu livro sobre a História Social da criança e da família, a importância dos hábitos e da cultura de determinadas sociedades reflete-se diretamente nas brincadeiras infantis.

Assim como o lazer, a deficiência mental também vem sendo tomada como uma problemática de estudos de diferentes profissionais, só que neste caso, a maioria é proveniente das áreas da saúde e da educação. Poucos são, no entanto, os trabalhos que relacionam lazer e deficiência, pois em geral, as preocupações ficam voltadas para aspectos médicos e educacionais isoladamente, não se considerando neste último caso, o lazer como um meio para o desenvolvimento ou como uma necessidade e direito do indivíduo.

Para STELLA-PROROK (1982), os treinos específicos realizados com deficientes mentais requerem revisão, pois não atendem às necessidades dos indivíduos para os quais foram dirigidos. Além disso, esta autora detecta na literatura poucos estudos relativos ao jogo, ou brinquedo, ou comportamento lúdico, ou ao lazer do "retardado mental" (sic!).

Se nos reportarmos à história da deficiência, poderemos ver que o portador de deficiência foi por bastante tempo marginalizado pela sociedade, sendo excluído da mesma e não tendo os mesmos direitos dos outros cidadãos (CARMO, 1988). PESSOTTI (1984) recorda que, na história, o deficiente passou a ser reconhecido com o cristianismo, quando, como a mulher e o escravo, é promovido de "coisa" à "pessoa". No entanto, a aceitação aparente é caracterizada pela tolerância e caridade e a responsabilidade pela deficiência é atribuída à divindade.

O surgimento das primeiras instituições que abrigavam deficientes aconteceu por volta do século XIII e a "caridade" se traduzia em "segregação", pois ao mesmo tempo em que garantia um teto e alimentação ao deficiente, escondia e isolava o incômodo e inútil (PESSOTTI, 1984).

Atualmente, muito se fala na integração social e na preservação dos direitos de cidadania destas pessoas, mas efetivamente, pouco se faz ainda para que estes objetivos possam ser alcançados. A própria Constituição Brasileira de 1988, em seu texto, garante a "habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida

comunitária" (artigo 203, inciso IV), bem como o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (artigo 208, inciso III).

Algumas tentativas isoladas de integração no ensino da rede regular têm sido feitas atualmente, porém, de forma não sistematizada. O mesmo vem acontecendo em relação à participação destes indivíduos em algumas atividades sociais.

Hoje, os estudos mostram que a integração é algo bem maior do que simplesmente a ocupação do mesmo espaço físico, sendo necessário que este processo seja cuidadosamente observado e orientado, uma vez que a não interação da criança deficiente mental com a criança "normal" pode gerar ansiedades e frustrações à primeira (COOKE, APOLLONI & COOKE, 1977). Portanto, a simples inserção destas pessoas em locais públicos não garante que haja uma interação positiva e benéfica e muito menos uma integração social. ROBERTS, PRATT & LEACH (1991) ressaltam que a maioria dos estudos sobre a integração de pessoas deficientes tem sido realizada em sala de aula, sendo poucas as situações de investigação no parque, ou seja, durante o tempo livre na escola. Além disso, "orientar" o uso do "tempo livre" não é simplesmente oferecer programas com o objetivo de fazer as pessoas felizes, mas sim descobrir com os próprios interessados aquilo que eles desejam fazer (COELHO NETO, 1986).

Em estudo paralelo a este, JANUZZI & BLASCOVI-ASSIS (1995) avaliaram o momento livre na escola (o recreio), para um grupo de

crianças com SD e constataram que através de programas de orientação é possível que estas pessoas possam organizar melhor seu tempo livre e responder de forma sociável às interações que venham a ocorrer neste tempo.

A sociedade urbana fez surgir o lazer de massa, como o rádio, a televisão, o cinema. o futebol. Com isso, os jogos populares têm cada vez menos feito parte das programações de lazer (YURGEL, 1984).

Em consequência, a indústria cultural do lazer dita, através dos meios de comunicação, como deve ser utilizado o tempo livre. Os interesses são manipulados pela ideologia dominante e a valorização do indivíduo se dá na medida em que ele corresponde aos padrões culturais estabelecidos. O indivíduo deve fazer o que todos fazem, adaptando-se ao sistema. Não pode ser diferente, ficando abaixo do esperado e nem sobressair-se. Ele se vê obrigado a procurar sua identidade na contínua aprovação e reconhecimento dos outros (CAVALCANTI, 1988).

REISMAN (1975) chama a atenção ao fato de que a sociedade gera um tipo de personalidade ideal e a aquisição do caráter social desejável se dá a partir de um treinamento familiar, dos amigos e da escola. Além do caráter social desejável, a sociedade espera também que o indivíduo apresente-se fisicamente dentro dos padrões estabelecidos. FORJAZ (1988) constata ainda, que a "elite" estabelece padrões de beleza e estes são posteriormente tomados como modelo pelo resto da sociedade.

A partir destas considerações pode-se presumir que a carga de cobrança social sobre o indivíduo excepcional (deficiente), se dá em proporções gigantescas, fazendo com que este, cada vez mais, encontre problemas em seu convívio social e tenha menos oportunidades em seu dia-a-dia, tendo que superar barreiras constantes ou sucumbir-se a elas nas diferentes esferas sociais: no trabalho, na escola, na própria família, no transporte e no lazer.

Em relação aos estudos e pesquisas sobre a deficiência mental, pode-se observar que os conceitos sobre este tema foram passíveis de modificações significativas ao longo dos anos. Hoje, falando-se especificamente da Síndrome de Down, muitos autores abordam não apenas a deficiência, mas a "pessoa" deficiente, dando um enfoque mais humanista e global a esta população (STELLA-PROROK, 1982; CUNNINGHAM, 1988; STRATFORD, 1989; CUIILLERET, 1991; MONTEIRO, 1992; PUESCHEL, 1993).

Historicamente as pessoas com Síndrome de Down vêm sendo consideradas como deficientes mentais severos, incapazes de obter um raciocínio lógico e operacional. O próprio John Langdon Down, que foi o primeiro pesquisador a descrever esta síndrome, em 1866, influenciado pela teoria de evolução das espécies de Charles Darwin, em meados do século XIX, acreditava que esta condição genética era um retorno a um tipo racial mais primitivo, chamando-os inadequadamente de "idiotas mongóis" (PUESCHEL, 1993).

Muitas destas afirmações foram reforçadas pelos testes psicológicos que foram aplicados por muito tempo como medidores de inteligência, categorizando os pacientes em deficientes limitrofes, moderados ou profundos. Hoje a aplicação desses testes vem sendo bastante questionada, uma vez que nem sempre eles traduzem com fidedignidade o grau de inteligência da pessoa que se submeteu a eles. Os resultados podem variar, inclusive, de acordo com a origem e a cultura do indivíduo, pois os testes foram criados para avaliar determinada população, com características comuns à sua cultura e ao seu período histórico.

Por esses testes, os portadores da Síndrome de Down ficavam classificados como o tipo de deficiência mental mais severa, não sendo considerados portanto como "educáveis". Com isso, ficaram desacreditados e não eram expostos a programas que pudessem favorecer seu desenvolvimento e sua potencialidade máxima.

Hoje, no entanto, estas pessoas têm acesso a processos educacionais que respeitam mais o seu ritmo e o seu verdadeiro potencial. Em decorrência, podemos observar que o nível de desenvolvimento e perspicácia aumentou bastante nestes últimos anos (STARTFORD, 1989). Segundo STELLA-PROROK (1984), hoje acredita-se que "estas pessoas podem vir a ser indivíduos competentes em seu meio sócio-cultural, isto é: ser capaz de responder eficazmente a uma variedade de situações; ter consciência de si como agente de mudança e ser capaz de assimilar estratégias e experiências de uma situação e usá-las adequadamente em outra; ser auto-suficiente e mostrar-se

socialmente eficaz na interação com outros indivíduos e com as agências e procedimentos de realização do bem estar social dos indivíduos da nossa sociedade".

Sem dúvida, os aspectos médicos são bastante relevantes quando se trata de pessoas especiais. Alterações ao nível fisiológico afetam todo o desenvolvimento do indivíduo.

No caso específico da Síndrome de Down (SD), que é a alteração genética presente nos sujeitos a serem apresentados neste estudo, alguns comprometimentos são mais comuns, necessitando de correções simples como o uso de óculos, prótese auditiva ou até mesmo de intervenções cirúrgicas, como no caso das cardiopatias. Uma criança que possa apresentar alterações auditivas, visuais, sensoriais, cardiopatias congênitas ou problemas hormonais e ortopédicos merece uma atenção médica detalhada para corrigir ou minimizar tais comprometimentos (MUSTACCHI & ROZONE, 1990).

A preocupação com estas pessoas se estende ainda ao âmbito educacional, principalmente no que se refere às principais exigências sociais, como ler e escrever. Aliás, as cobranças sociais se estendem ao longo de nossas vidas e da vida dos portadores de deficiência, de acordo com a faixa etária e o meio social em que vivem. Por exemplo: quando bebê, as cobranças aparecem na forma de avaliar o ritmo da fala e das aquisições motoras. "Ele já está sentando?... Engatinhando?... Andando?... Correndo?... Pedalando?... Já está falando mamãe?... papai?... Já está entendendo?... Conversando?...". Quando a criança atinge ou

adquire a maioria ou pelo menos alguns desses marcos e habilidades, as cobranças se seguem no sentido da independência: "Ele já controla o xixi?... Já come sozinho?... Veste-se sozinho?... Toma banho sozinho?..." Mais adiante elas aparecem na forma de indagações como: "Já está alfabetizado?... Já sabe fazer contas?..."

O que devemos saber no entanto, é que, mesmo entre as pessoas "normais" existem as variações individuais e o mesmo acontece em relação às pessoas portadoras de deficiência. Portanto, cada um tem suas características próprias e seu ritmo de desenvolvimento.

Sabemos ainda, que mesmo entre as pessoas não consideradas deficientes, ou ditas "normais", existem aqueles que apresentam uma dificuldade maior para o aprendizado. Estes indivíduos são também muitas vezes discriminados por não pertencerem ao modelo padrão estabelecido pela sociedade. O mesmo acontece, e em maiores proporções, ao indivíduo deficiente.

Segundo as pesquisas de CUNNINGHAM (1988), as atividades sociais da família podem ser afetadas de acordo com suas características individuais, já presentes antes do nascimento da criança com SD. Umas são mais sociáveis, outras menos. O isolamento social pode acontecer nos primeiros meses após o nascimento, e também pode diminuir na medida em que os pais entram em contato com outros casais que já passaram pela mesma experiência. No entanto, as famílias precisam ser ajudadas a vencer as barreiras sociais e os comentários indiscretos, pois

não são apenas os seus sentimentos que estão em jogo, mas também as necessidades da criança, que precisa ter contatos sociais diversificados para crescer e desenvolver-se.

Podemos observar na sociedade urbano-industrial em que vivemos, uma valorização sobretudo da produtividade e a criança, em geral, (comum ou deficiente) é vista sob os olhos do futuro.

Para ALVES (1990), a idéia de inutilidade da infância começa a ser percebida na expectativa que envolve o seu futuro: a pergunta mais freqüentemente feita às crianças é: o que você vai ser quando crescer? Esta idéia e este tipo de preocupação reflete que o que importa é o papel que será desempenhado pelo indivíduo em sua vida adulta (produtiva) e dá à criança um caráter de inutilidade social.

Buscando prepará-la para o futuro, a criança acaba sendo bombardeada de atividades que preenchem seu tempo livre: natação, inglês, judô, caratê, piano, futebol... Com isto ela acaba sendo vítima do **impacto da obrigação precoce**, conforme chama a atenção MARCELLINO (1987), ressaltando que este tempo poderia ser preenchido simplesmente com o "brincar", valorizando através da brincadeira o repertório, a cultura e a liberdade de escolha de cada uma delas.

A criança portadora de deficiência, além de se ver estigmatizada pelas próprias características de sua deficiência, acaba sendo isolada do meio social em que vive por não ser considerada como um adulto produtivo em potencial. Aos olhos preconceituosos ela nada será quando crescer, portanto, além de

ser uma criança inútil, acaba sendo pré-julgada como um adulto inútil, que não contribuirá para o aumento de produção em nosso quadro social.

Ao mesmo tempo, ela acaba por ser bombardeada de atividades e compromissos que supostamente irão beneficiar seu desenvolvimento, dando à família uma certa esperança de que possa vir a ser útil um dia. Ela acaba realizando uma série de atividades e terapias que fazem com que, geralmente acompanhada de sua mãe, caminhe compulsivamente de um consultório para o outro, de uma terapia para outra. É comum vermos crianças que se sujeitam a 4 ou 5 terapias diferentes (fisioterapia, fonocardiologia, sessões de psicologia, terapia ocupacional, ludoterapia, psicopedagogia...). Isto, é claro, sem contar a natação, a aula de música, a escola, as consultas médicas ao cardiologista, ao neurologista, oftalmologista, endocrinologista, foniatra, ortopedista, otorrino... Ela é efetivamente uma vítima acentuada da obrigação precoce (BLASCOVI-ASSIS, 1992) e pouco ou nenhum tempo lhe sobra para brincar, criar, relaxar...

Estas terapias trazem benefícios à criança, é óbvio. Mas o desgaste dela própria e da família acabam por tornar este processo estafante para ambos, que não fazem outra coisa a não ser marcar consultas, ir de um lugar para o outro, perdendo o que possa ser caracterizado como um dos traços mais ricos em um relacionamento entre mãe/criança e/ou família/criança: a naturalidade. (MONTEIRO, CAMARGO & BLASCOVI-ASSIS, 1989).

Este mesmo traço pode ser encontrado nas situações de lazer, nas quais a criança se relaciona, ou pelo menos deveria se relacionar, de modo "espontâneo" e positivo, com as pessoas e o ambiente. Nesta situação ainda, ela teria chances de, "espontaneamente", participar de atividades e situações que estariam contribuindo para o seu desenvolvimento e integração social.

No entanto, o tema lazer não é em geral, associado a objetivos sérios e assuntos importantes, como bem destaca MAGNANI (1982) e menos ainda quando se trata de pessoas portadoras de deficiência. Este autor ainda relata que, através destas mesmas atividades se pode conhecer melhor e mais profundamente a cultura, os hábitos e as necessidades de determinadas populações, principalmente quando se torna possível vivenciá-las juntamente com o grupo estudado.

Além do descaso ao nível de planejamento social, a participação de pessoas portadoras de deficiência em atividades de lazer é ainda prejudicada pela falta de uma estrutura físico-espacial ao se depararem com barreiras arquitetônicas, dificultando seu acesso, como chama a atenção BRAMANTE (1992).

Para o sociólogo francês DUMAZEDIER (1973), o lazer estaria vinculado aos valores ligados ao descanso, divertimento e desenvolvimento. Este mesmo autor caracteriza o lazer como "...um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua formação

desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais".

Este conceito de lazer é, ainda hoje, um dos mais aceitos no Brasil para dar conta da sua especificidade (MARCELLINO, 1992), assim como a divisão didática que propõe DUMAZEDIER (1980) para os conteúdos culturais do lazer. Os interesses, segundo esta classificação, estariam divididos em lazers físicos, artísticos, práticos, intelectuais e sociais. CAMARGO (1986) acrescenta ainda o interesse turístico a essas categorias.

Embora contextada hoje em dia, por parecer fragmentada, esta divisão didática nos permite compreender o **interesse predominante** na situação analisada. Por exemplo, os esportes se caracterizam como um interesse físico, embora nele estejam contidos aspectos ligados aos demais interesses. As atividades de jardinagem ou bordados estão ligadas predominantemente ao conteúdo das atividades práticas ou manuais, embora dependendo do contexto em que forem realizadas possam estar vinculadas também aos outros conteúdos.

O conceito de lazer de DUMAZEDIER vem sendo também criticado por alguns autores, que o consideram desprovido do caráter histórico (FALEIROS, 1980). As relações entre o indivíduo, seu meio social e sua época (situação econômica, política, religiosa) devem ser consideradas para que seja mantida a dialética entre homem/lazer. YURGEL (1984) coloca como idéia básica a abordagem histórica, considerando não ser possível o estudo do lazer se

este não for historicamente situado, ou como ressalta MARCELLINO (1992), no entendimento de sua **especificidade concreta**. Entende-se, de acordo com este mesmo autor, que o que caracteriza esta especificidade do lazer (concreta), é "o seu entendimento amplo em termos de conteúdo, as atitudes que envolve, os valores que propicia, a consideração de seus aspectos educativos, as suas possibilidades enquanto instrumento de mobilização e participação cultural, e as barreiras sócio-culturais verificadas para seu efetivo exercício, tanto intra-classes como inter-classes sociais" (p. 315). Contrapondo-se a esta abordagem, temos o que se pode chamar de **especificidade abstrata**, que se caracteriza pelo estudo do lazer "em si mesmo", não levando em conta o contexto mais amplo sócio-econômico e cultural, deixando de considerar as variáveis que interferem na sua prática.

Para MARCELLINO (1987) o conceito de lazer é entendido como "a cultura compreendida no seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível, com caráter desinteressado, onde se busca apenas a satisfação provocada pela situação, com opção pela atividade prática ou contemplativa".

Este mesmo autor chama a atenção à estreita relação existente entre o lazer e o trabalho, considerando, da mesma forma que BOSI (1978), que a alienação em um gera a evasão e processos compensatórios no outro. De fato, quando fala-se em cultura vivenciada no tempo disponível, entende-se a existência de um tempo "ocupado", onde as atividades não tenham um caráter desinteressado e nem sejam optativas.

VEBLEN (1965), relata que o surgimento da "classe ociosa" foi gradual, durante a transição da selvageria primitiva para o barbarismo, ou mais precisamente, quando os povos passaram a ter um modo de vida predatório. A partir de então, as funções começaram a ser divididas ou discriminadas em **dignas** (ligadas à proeza ou façanha) e **indignas** (diárias e rotineiras). As funções de proeza, no caso, a caça, passaram a ser masculinas, e o trabalho rotineiro foi destinado à mulher.

O mercado de trabalho vem discriminando até hoje, em nossa sociedade, a mão de obra da mulher e também do deficiente. Existem profissões que são claramente atribuídas às mulheres, como o serviço doméstico e todo aquele que é considerado como rotineiro e não exige grande grau de esforço mental. Além da distribuição discriminada de serviços, estas pessoas ainda sofrem pela diferença da remuneração e pela exploração a que estão sujeitas, de acordo com suas "habilidades" ou "deficiências". É comum o aproveitamento dos serviços de pessoas deficientes visuais em câmaras escuras, de deficientes auditivos em gráficas onde o ruído é muito alto, bem como de deficientes físicos em trabalhos sedentários, já que eles saem pouco, têm dificuldades para ir ao banheiro e vão ficar mais parados, tudo em nome de uma maior produtividade. (CARMO, 1994).

Ao deficiente mental são oferecidas poucas ou nenhuma chance de trabalho, fazendo com que ele não seja considerado produtivo em nossa sociedade e como consequência, tenha também pouca ou nenhuma oportunidade de lazer.

FRIEDMANN (1972) chama a atenção ao fato de que o desemprego golpeia primeiro sempre aqueles que têm mais dificuldades em se adaptar às novas situações e que são menos qualificados. Com isto, é óbvio que toda a população deficiente sofre maiores discriminações, pois seu trabalho não é considerado produtivo.

Não fosse apenas isto, na sociedade atual, o próprio respeito social advém da colocação profissional que o indivíduo ocupa, ocorrendo uma discriminação em relação àqueles que ocupam cargos considerados inferiores ou ainda aos que estão temporariamente desempregados.

JANNUZZI (1994), chama atenção ao fato de que o trabalho é uma característica do homem, sendo um meio de transformação do mundo. Na realidade brasileira ele se caracteriza ainda como um condicionante de cidadania, já que os direitos podem ser reivindicados à medida que se tem o registro de trabalhador. Sobre o trabalho dos deficientes, esta autora relata que quando inseridos em mercado de trabalho fora do ambiente de oficinas abrigadas, algumas transformações importantes no comportamento destas pessoas podem ser observadas, como: valorização aos olhos da família e da comunidade pela relativa independência, modificação no tratamento recebido, já que enquanto dependentes da instituição eram poucas vezes tratados como adultos e motivação para adquirirem novos conhecimentos.

Apesar de entre os estudiosos existir a idéia de vinculação entre o trabalho e o lazer, as lutas sociais costumam acontecer de forma isolada, como ocorreu no movimento feminista da década

de 70. A mulher lutou por sua emancipação partindo do ponto de vista das igualdades trabalhistas, sem associar a esta luta seus direitos ao lazer. Hoje, como resultado, vemos uma mulher melhor colocada profissionalmente, mas com poucos direitos garantidos nas atividades de lazer, conforme nos mostram algumas pesquisas (MARCELLINO, 1994).

É preciso que fatos como este venham a ser lembrados por ocasião da luta pela profissionalização das pessoas deficientes, para que elas possam conquistar seu lugar não apenas no mercado de trabalho, mas igualmente no campo do lazer.

Somente quando as questões deste tempo de descanso, divertimento e desenvolvimento forem levadas a sério é que o verdadeiro lazer "descompromissado" e "livre" poderá acontecer de maneira efetiva. Para que estas questões possam ser postas em prática, há necessidade de uma conscientização social gradativa, que permita que as transformações aconteçam no cotidiano e que seja conquistado um novo conceito de cidadania e de direitos humanos. Portanto, nesta luta, é de fundamental importância a conscientização e a colaboração da família e da escola, para que, juntos, possam definir seus papéis.

A partir destas considerações, levantamos algumas questões a respeito da vivência do lazer para as pessoas deficientes mentais:

- Como promover a educação destas pessoas de forma a prepará-las efetivamente para a integração social? Este será um

trabalho apenas da escola? Como definir a participação da família neste processo? Quais são as necessidades da família e o que ela espera da escola do filho deficiente em relação à educação para o lazer? Estão os profissionais que atuam junto a elas preparados e formados para auxiliar, não apenas no desenvolvimento de forma específica, mas na inserção e integração social destas pessoas?

Tendo em vista os pontos aqui relacionados e a partir da literatura consultada sobre o lazer e a Síndrome de Down, este estudo tem como objetivos:

- 1) Identificar, avaliar e discutir o papel da família e da escola na educação pelo e para o lazer de pessoas deficientes mentais;

- 2) Propor estratégias de atuação profissional junto a esta população, incentivando a elaboração e implementação de programas deste gênero nas escolas com o objetivo de promover o desenvolvimento e facilitar a integração destas pessoas em atividades de lazer.

Os procedimentos operacionais adotados serão descritos de maneira pormenorizada em cada capítulo, devido ao número de dados analisados neste estudo.

No capítulo II serão analisados os dados coletados junto às famílias das pessoas com Síndrome de Down que participaram deste

estudo, especificamente no que se refere às suas opiniões sobre as férias escolares, às atividades programadas pela escola fora do período de aulas e à vida social da criança ou adolescente com Síndrome de Down no cotidiano. Os dados foram coletados através de questionários distribuídos aos pais e analisados a partir de critérios estabelecidos no estudo.

Os dados sobre o papel da escola na educação pelo e para o lazer serão discutidos no capítulo III, onde pretendemos avaliar quais são as possibilidades de desenvolvimento que podem estar presentes em propostas desta natureza. As situações de análise neste capítulo foram as atividades escolares (passeios e atividades físicas) e entrevistas com profissionais que atendiam aos grupos observados (em atividades na escola especial ou fora dela).

O local onde ocorreu a coleta de dados foi a FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN (FSD), em Campinas - SP, que é uma instituição particular, sem fins lucrativos, que foi criada em 1985, originalmente com o nome de Sociedade para a Investigação Científica da Síndrome de Down (SOSIND), passando a Fundação em julho de 1989. Esta instituição mantém o Centro de Desenvolvimento Integral, que é um órgão que oferece escolaridade às crianças e adolescentes com SD e atende atualmente a 65 pessoas entre 0 a 17 anos, de ambos os sexos e de níveis sócio-econômicos variados, possuindo alunos pagantes, bolsistas integrais e parciais.

Atualmente a FSD recebe auxílio financeiro para sua manutenção de fontes como: SUS, FEAC, Prefeitura Municipal de Campinas, sócios contribuintes, mensalidades escolares e contribuições esporádicas.

A FSD tem como objetivo principal promover, pela abordagem interdisciplinar, estudos e pesquisas para o desenvolvimento integral de pessoas com Síndrome de Down.

Participaram deste estudo 18 crianças e adolescentes com SD, de ambos os sexos, sendo 09 do sexo feminino e 09 do sexo masculino. Ao início da coleta de dados (fevereiro de 1990), os sujeitos do estudo tinham idade cronológica entre 4 anos e 6 meses e 11 anos e 6 meses. Também fizeram parte do estudo as suas respectivas famílias e profissionais advindos de diferentes áreas de atuação (fisioterapia, fonoaudiologia, pedagogia, educação física) que atuavam junto a esta população na escola especial ou em atividades extra-escolares. A coleta de dados teve início em 1990, estendendo-se até 1994.

O nível sócio-econômico das crianças e jovens do estudo foi determinado de acordo com os critérios da FSD estabelecidos para a concessão de bolsas de estudo, não havendo uma pesquisa específica para este trabalho. Estes critérios, elegidos pela FSD, abordavam questões como: renda familiar, número de filhos, tipo de moradia (própria, alugada, financiada), número de cômodos da residência, pessoas da família que trabalham e moram na casa,

outras fontes de renda, propriedade de automóveis, despesas de aluguel, água, luz, escola de outros filhos, outros atendimentos especializados, outras prestações.

A identificação dos sujeitos, bem como sua condição sócio-econômica e o fluxo dos mesmos durante todo o período de coleta de dados se encontram detalhados no anexo 2.

CAPITULO II

A VISÃO E O PAPEL DA FAMÍLIA NO LAZER DO DEFICIENTE MENTAL

"Quando a medicina já fez tudo o que
podia, a educação é a única terapia."

STRATFORD, 1989

O lazer, para qualquer pessoa, é influenciado pelos hábitos e preferências familiares, principalmente durante a infância, pois as atividades são, na maior parte das vezes, escolhidas e determinadas pelos adultos que compõem a dinâmica familiar. ARIÉS (1973), relata alguns episódios em que se pode observar como a cultura e os valores de cada época podem influenciar diretamente nas brincadeiras infantis, que de certa forma reproduzem as atividades realizadas pelos adultos.

Não poderíamos jamais tratar do tema lazer na infância, se este não estivesse vinculado aos hábitos e à visão que a família tem sobre a participação de seu filho deficiente nestas atividades.

O objetivo deste capítulo é, portanto, abordar a temática do lazer junto às famílias de crianças e jovens com Síndrome de Down, esperando poder caracterizar as influências destas, seu papel e sua visão sobre este tema relacionado à deficiência mental.

Os dados referentes a este tema foram coletados através de questionários distribuídos junto às famílias de crianças e jovens com Síndrome de Down que freqüentavam diariamente a Fundação Síndrome de Down.

O capítulo será apresentado em três partes, uma vez que os dados foram coletados em três situações de análise:

1. Férias escolares
2. Atividades programadas pela escola
3. Vida social no cotidiano

Os temas foram selecionados a partir das experiências que a pesquisadora teve com as crianças e suas respectivas famílias durante a realização deste estudo.

1. FÉRIAS ESCOLARES

Neste tópico faremos uma análise sobre onde e com quem as crianças passaram a maior parte das férias, quais as atividades mais comuns realizadas neste período, qual o nível de independência da criança deficiente, quais as preferências, na opinião dos pais, da criança com SD e qual o contato com os colegas durante as férias.

Procedimentos Operacionais

Participaram deste estudo 18 famílias de crianças com SD que freqüentavam o CDI. A idade das crianças neste período variou entre 5 a 12 anos, na coleta inicial (fev 91) e entre 7 a 14 anos na data da última coleta (fev 93).

Os dados coletados sobre as férias foram obtidos a partir de um questionário enviado aos pais nos períodos de fevereiro de 1991, agosto de 1991, agosto de 1992 e fevereiro de 1993. Em todas as ocasiões foi enviado o mesmo modelo de questionário às famílias (um para cada família), conforme modelo no anexo 3.

Durante este período (fev/91 a fev/93) foram entregues 67 questionários e foram devolvidos 57, equivalente a 85% de devolução, sendo este índice bastante significativo.

Resultados

Os resultados foram analisados de forma individual e global, e serão apresentados procurando responder às seguintes questões:

a) Com quem a criança passou a maior parte das férias?

b) Quais foram as atividades mais freqüentes para estas crianças?

c) Quem sugeriu as atividades que foram realizadas?

d) Quais foram as atividades preferidas da criança na opinião dos pais?

e) Qual foi o nível de autonomia da criança para participar de atividades de lazer?

f) Como os pais avaliaram o comportamento de seu filho na prática de atividades de lazer?

As análises serão apresentadas relatando dados quantitativos e qualitativos sobre os costumes e vida social do grupo.

Análise dos questionários

a) Com quem a criança passou a maior parte de suas férias:

Constatamos pelos questionários que todas as crianças passaram a maior parte de suas férias com a família, sendo que a maioria referiu-se à sua casa como o local de maior permanência e algumas relataram viagens de turismo ou à casa de parentes durante este período.. Da família, os membros citados como companhia da criança nas férias foram a mãe, os irmãos, os pais (mãe e pai), avós, tios e primos.

b) Quais as atividades mais frequentes para estas crianças:

Em análise quantitativa pudemos verificar, a partir dos 57 questionários devolvidos, que as atividades mais comuns no período das férias para os grupos estudados foram, em ordem decrescente, com número de citações entre parênteses:

1. Brincadeiras em casa (54) - incluindo brincadeiras diversas sozinho ou acompanhado de irmãos, primos e algumas vezes colegas;

2. Televisão (53) - incluindo programações diversas como desenhos, programas infantis, novelas, programas de humor, filmes na TV ou em vídeo;

3. Alimentação (36) - incluindo todo o tipo de loja de alimentação, como restaurantes, lanchonetes, pizzarias, etc;

4. Shoppings (32) - em Campinas ou em outras cidades;

5. Festas (31) - juninas, de aniversário, Natal, ano novo;

6. Parques ou bosques (29) - na região de casa, centro ou cidades visitadas durante o período;

7. Casa de colegas (27) - nem sempre especificadas, mas em apenas um terço dos casos em casa de colegas da escola, sendo os demais filhos de amigos dos pais, casa de primos, etc;

8. Atividades esportivas (24) - andar de bicicleta, fazer caminhadas, jogar bola, nadar, jogar tênis, assistir futebol;

9. Clube (23) - sem especificações

10. Leitura (18) - interesse por estórias, jibis, jornais, revistas;
11. Cinema (12) - sempre citando filmes infantis que são lançados nas férias;
12. Feiras (9) - livre, de artesanato, de antiguidades;
13. Atividades de artes plásticas (8) - desenho, brincadeira com terra;
14. Turismo (5) - muito embora em alguns casos os pais tenham citado viagens neste período, sendo as mesmas realizadas para a casa de parentes ou para locais turísticos como praia, estâncias ou regiões de montanha, poucas foram as atividades enquadradas neste item;
15. Jardinagem (3) - atividades como ajudar a molhar as plantas, cavar a terra;
16. Teatro (2) - sem especificação
17. Museus (1) - citado em apenas 1 questionário o museu do bosque, em Campinas.

c) Quem sugeriu as atividades que foram realizadas:

As atividades, segundo os pais, foram sugeridas, em ordem decrescente:

1. Pela criança;
2. Pelos pais;
3. Pelos irmãos;
4. Por outros parentes (tios, avós);
5. Por amigos.

é interessante ressaltar que dos 57 questionários devolvidos, 11 não apresentavam respostas neste item.

Entre as atividades sugeridas pelas crianças estavam principalmente aquelas que eram realizadas dentro de casa, como brincadeiras de casinha, carrinho, TV, boneca, escutar música, livros de estória, nadar, jogar bola e outros jogos (incluindo video-game e computador), andar de bicicleta, seguidas por passeios como parque, restaurantes, clube, casa de parentes.

d) Quais foram as atividades preferidas pelas crianças, na opinião dos pais:

Entre as atividades mais citadas estão o clube ou a piscininha em casa, parques e bosques, shoppings, restaurantes ou lanchonetes, viagens de turismo (incluindo a praia), brincadeiras variadas, cinema, ouvir música, ver TV.

Com base nos questionários, através do qual coletamos dados mais específicos sobre quais foram as atividades sugeridas pelos pais, irmãos, parentes, amigos ou pelas próprias crianças, pudemos constatar que na maioria das vezes, as atividades que foram avaliadas pelos pais como sendo as preferidas da criança, não coincidiram com aquelas sugeridas pelas mesmas.

e) Qual foi o nível de autonomia da criança para participar de atividades de lazer:

Entre as atividades citadas pelos pais como sendo as que a criança teve condições de ter uma participação livre se encontravam também, na maioria dos casos, aquelas realizadas dentro de casa, como ouvir música, brincar com animais domésticos, brincar de casinha, carrinho, ver TV, jogar bola, desenhar, correr, andar de bicicleta, dançar, jogar vídeo-game.

As atividades citadas como participação livre fora do ambiente de casa foram o parque (uso de brinquedos), o clube, casa de colegas, passeio em condomínio fechado e festas, sendo que das 18 crianças avaliadas, apenas 5 tinham este tipo de participação, segundo os pais.

f) Como os pais avaliaram o comportamento dos filhos na prática de atividades de lazer:

A partir dos questionários respondidos pelas 18 famílias envolvidas no estudo, pudemos classificar as descrições sobre o comportamento da criança em atividades de lazer da seguinte forma:

Boa interação: 10 famílias relataram que o filho interage bem, sendo alegre e comunicativo, preferindo, em alguns casos, interagir com adultos do que com crianças de mesma idade;

Brinca sozinho ou isola-se das demais pessoas: 07 famílias referiram-se a fatos como isolamento da criança em atividades de lazer, relatando que a mesma prefere brincar sempre sozinha. Em um caso, a mãe referiu que o filho não gosta de sair de casa nunca, e não demonstra interesse por nenhuma atividade externa ao meio familiar;

Teimosia; apenas 03 famílias relataram teimosia, sendo que este tipo de comportamento ocorreu na maioria das vezes em relação à mãe, dificultando em parte (em 2 casos) ou totalmente (em 1 caso), a participação em atividades de lazer;

Timidez: Duas famílias relataram timidez excessiva da criança, o que dificultava a interação das mesmas nas atividades;

Aproximação de todas as pessoas: este fato foi apontado por duas famílias, com o relato de que a criança conversa com todo mundo na rua, ou senta-se na mesa de estranhos nos restaurantes; em 1 caso, a família via isto como problema, lembrando ao filho que não deveria conversar com quem não conhece, e em outro, a família não se referiu ao fato como problema, achando que as demais pessoas recebiam bem a criança quando a mesma sentava-se em outras mesas nos restaurantes;

Bater no outro quando é contrariado: apenas uma família relatou comportamento deste tipo, sendo que o mesmo ocorria principalmente em relação aos irmãos.

2. ATIVIDADES PROGRAMADAS PELA ESCOLA

Durante o período de aulas algumas situações de lazer costumam ser programadas pela escola, tais como: festas comemorativas (junina, de Natal, de aniversários), passeios diversos e acampamentos. Para este estudo elegemos a situação do acampamento para análise, uma vez que esta foi a primeira experiência desta natureza promovida pela escola para os alunos.

Os objetivos do acampamento foram: a) estimular a independência das crianças, bem como sua auto-confiança, fazendo-as enfrentar situações diferentes sem a presença da família; b) promover a interação e o convívio social com os colegas fora do período escolar; c) oferecer oportunidade para que as crianças conhecessem maior variedade de atividades de lazer.

Procedimentos Operacionais

Participaram do acampamento programado 15 crianças com SD, que freqüentavam o CDI. A idade delas variava entre 6 a 10 anos. Destes, 7 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Participaram também como responsáveis, 4 profissionais que atendiam diretamente as turmas.

O acampamento foi programado com 1 mês de antecedência e os pais foram consultados sobre o interesse na participação de seus filhos através de informativos enviados pela escola. Sua realização se deu no mês de abril de 1991, em uma sexta-feira,

das 17:30h até o sábado seguinte, encerrando-se por volta do meio-dia. O local escolhido foi a própria escola, por se tratar de um ambiente já conhecido para todos.

A programação, elaborada pelos professores, constava de:

- banho
- jantar (pizza feita em culinária com os grupos)
- arrumação das camas (feita por professores e crianças)
- sessão de vídeo com desenhos infantis
- sessão de música com violão
- leitura de livros de histórias
- descanso (pernoite)
- café da manhã
- arrumação das camas
- atividades em grupo no pátio (brincadeiras e jogos físicos)
- volta para casa

Foi solicitado a cada criança que trouxesse um colchonete, uma muda de roupa, roupa de cama e banho e o número de um telefone para comunicação com a família.

Após a realização do acampamento, foi distribuído a cada família um questionário para avaliar a sua visão sobre o evento, conforme modelo no anexo 4.

Foram entregues 28 questionários (para pai e mãe de cada criança, exceto em dois casos, em que uma criança não tinha pai e outra cujo pai se encontrava trabalhando no exterior). Ao final

do prazo de devolução obtivemos 22 questionários respondidos, equivalente a 78.5 %, sendo este índice novamente relevante.

Resultados

O acampamento transcorreu sem nenhum problema digno de nota. Não houve necessidade de entrar em contato com nenhuma família, embora alguns pais e mães tenham telefonado para a escola a fim de saber como estava a criança.

O clima de animação era grande para todas as crianças. Todos tentaram colaborar no sentido de "organizar" e cumprir as tarefas propostas pelos professores.

Através das tarefas destinadas a diferentes grupos, puderam ser orientados e trabalhados aspectos do tipo: como tomar banho com independência atendendo a todas as necessidades de higiene; como preparar um jantar em colaboração com os outros colegas; como arrumar e tirar a mesa do jantar; como ser responsável por seus pertences, guardando-os e arrumando-os de acordo com a necessidade.

Também existiu no acampamento, a oportunidade de oferecer diversas opções de atividades para que cada um escolhesse aquela que melhor atendesse aos seus interesses naquele momento. Entre as atividades propostas estavam: filme infantil em vídeo, leitura de livros apropriados para a idade e o nível de desenvolvimento das crianças; sessão de música com violão, onde as crianças podiam escolher as músicas que queriam ouvir e cantá-las; alguns

jogos de mesa como "memória" ou "dominó"; alguns jogos físicos realizados em área externa.

Um dos pontos relevantes desta proposta de acampamento foi também a oportunidade de trocas entre as crianças através de conversas com os colegas, uma vez que a maioria delas não tem contato social com "seus" amigos fora do horário e ambiente escolar. As crianças puderam nesta ocasião, interagir entre si em duplas ou em grupos maiores, de acordo com suas afinidades pessoais. FREITAG (1984) chama a atenção ao fato da escola constituir-se em um ambiente extremamente favorável para o desenvolvimento das estruturas de consciência nas crianças a partir do convívio com os pares, o que faz com que elas possam ser crianças sem a necessidade de assumir papéis de adulto que lhe são atribuídos no dia-a-dia fora do ambiente escolar.

Vale salientar ainda, que houve situações de "bagunça" no decorrer do acampamento (felizmente!), como troca de roupas, toalhas no chão, prova dos ingredientes da pizza durante a culinária, o que atribuiu ao grupo um clima maior de "normalidade" e descontração.

Análise do questionário

Em relação às experiências anteriores:

Os dados obtidos através do questionário entregue às famílias nos mostraram que:

- duas crianças que participaram do acampamento nunca tinham tido a experiência de dormir fora de casa, nem sequer na casa de parentes mais próximos; as demais (13), já haviam dormido na casa de avós ou tios;

- quatro crianças já haviam dormido em casa de amigos, embora isto fosse raro (cerca de 1-2 vezes);

- uma criança já havia participado de um acampamento em uma escola do ensino regular;

Em relação às preocupações da família:

- quatro pais referiram que não acreditavam, inicialmente, que a criança passasse a noite sem chamar por alguém da família, ou achavam que ela pudesse pedir para ir embora no meio da noite; os demais achavam que tudo ocorreria bem, pois a criança estava bastante empolgada com a nova situação.

- doze pais (4 pais e oito mães) não referiram nenhuma preocupação com o filho no acampamento;

- dez pais (5 pais e 5 mães) referiram preocupações do tipo: dormir fora de casa, passar frio ou fome, falta de segurança na rua, controle de esfíncter noturno, dar trabalho para os profissionais, pernilongos, dormir no chão duro, possíveis febres e problemas de saúde.

Em relação aos comentários da criança e opiniões da família após a realização do acampamento, alguns pontos puderam ser destacados:

- Para os pais, os assuntos mais comentados em casa pelas crianças foram: o banho, o jantar (pizza), a hora de dormir com os colegas, o filme assistido na TV, o café da manhã.

- Para os pais, baseando-se nos comentários de seus filhos, as crianças gostaram de tudo, em especial do lanche, de dormir com os amigos, do banho, dos preparativos, do filme de vídeo, da música.

- Os pais descreveram esta experiência como sendo interessante e boa, uma vez que estimulou a independência da criança, além de fortalecer o vínculo de amizade entre elas e fazer com que se sentissem felizes e importantes. Para algumas crianças foi a primeira oportunidade de ficar sem a vigilância dos pais. Para alguns pais, foi uma descoberta saber que seu filho fica bem em companhia de outras pessoas, sem a presença deles.

- Embora os questionários tenham sido entregues para pai e mãe responderem separadamente, já que nosso objetivo era averiguar com isso as diferenças de preocupação entre pai e mãe, não houve divergência significativa nas respostas, sendo as mesmas bastante semelhantes e sugerindo que ambos haviam respondido juntos às nossas indagações.

- As sugestões dos pais foram todas no sentido de que esta experiência fosse repetida mais vezes e por um tempo maior. Também foi sugerido que fossem realizados outros acampamentos em locais que não a escola.

3. VIDA SOCIAL NO COTIDIANO

A vida social no cotidiano reflete os verdadeiros hábitos e as reais preferências de qualquer pessoa. Mesmo que durante as férias ela possa ter freqüentado o clube, o cinema ou a praia, isto não garante que ela usufrua do seu tempo livre durante o resto do ano de forma satisfatória para ela. Portanto, achamos pertinente verificar como estas crianças e jovens ocupam seu tempo livre durante o período escolar e quais são suas dificuldades na rotina do dia-a-dia.

Procedimentos Operacionais

Os dados sobre a vida social da criança ou jovem com SD foram coletados durante o mês de abril de 1994, através de questionário distribuído aos pais conforme modelo no anexo 5.

Participaram deste estudo 17 jovens com SD, com idade cronológica entre 09 e 15 anos, sendo 9 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Foram entregues às famílias 17 questionários (um para cada uma), e devolvidos 13, com um índice de devolução de 76% (também considerado estatisticamente como um índice significativo).

Resultados:

Os resultados foram analisados procurando responder às seguintes questões:

- O que a criança ou o jovem faz **em casa** durante seu tempo livre?
- O que ele faz nos **finais de semana**?
- Quem são **seus amigos** e com que frequência ele os encontra?
- Quais são suas **dificuldades** em participar de atividades de lazer?

Análise dos resultados:

As respostas das famílias ao questionário (anexo 5) foram organizadas considerando-se os tópicos acima relacionados. Os dados nos mostram que:

- **Em casa**, no decorrer da semana, nos períodos que se invertem à vida escolar, as crianças e adolescentes costumam **ver TV, ouvir música, desenhar, pintar, escrever, jogar, fazer lição de casa e colaborar em alguns afazeres domésticos.**

Todas as treze crianças e jovens que participaram desta parte do estudo freqüentavam também atividades alternativas que eram oferecidas na própria escola, duas vezes por semana, em período contrário às aulas regulares. Estas atividades eram: **natação, teatro e artes plásticas.** No dia em que ficavam na escola em período integral elas almoçavam juntas, em horário supervisionado pelo professor.

Apenas dois adolescentes participavam de atividades extra-escolares, sendo que um deles fazia natação em academia

particular e outra fazia aulas particulares de nataçãõ, hipismo e violão.

- Nos finais de semana, a programação costuma ser basicamente proposta pela família. Algumas famílias até mesmo relataram que a criança ou o adolescente manifesta desejo de brincar ou sair com os amigos da escola e/ou convidá-los para suas casas, mas este encontro não acontece porque a família tem outra programação ou não tem disponibilidade para "tomar conta" deles, que juntos, costumam "aprontar bastante".

Os programas feitos com a família costumam ser: casa de amigos ou avós; passeios em parques, bosques, clubes, viagens, restaurantes. Em menor frequência, circo, teatro, cinema e shoppings. Algumas famílias relatam dificuldades econômicas para participar de atividades de lazer.

- Os amigos da criança ou adolescente, se concentram, na opinião das famílias, entre os irmãos, primos, filhos de amigos e colegas da escola. Oito famílias relataram que os amigos do filho eram os colegas da escola, e cinco deles, efetivamente, procuram promover encontros entre eles, freqüentando suas casas ou recebendo-os e fazendo programações em conjunto. Para estes, a frequência dos encontros é regular. Apenas duas crianças possuem amigos na rua de casa e brincam com eles na rua.

- As dificuldades apontadas para a participação em atividades de lazer foram: falta de entrosamento e dificuldade em

fazer amizades (alguns pais atribuíram isto ao fato do filho ter consciência de que é diferente dos demais); teimosia; falta de vontade da criança em sair de casa; dificuldades de comunicação e expressão; dificuldades em acompanhar brincadeiras; falta de amigos da mesma idade (a maioria das crianças relaciona-se melhor com crianças mais novas ou com adultos) e falta de amigos de uma maneira geral.

**CONVERSANDO SOBRE A FAMÍLIA:
A NECESSIDADE DE AJUDA E A ATRIBUIÇÃO DE PAPÉIS**

O nascimento de uma criança deficiente, seja qual for o tipo de deficiência, traz à tona uma série de complicações advindas de sentimentos de culpa, rejeição, negação ou desespero, modificando as relações sociais da família e sua própria estrutura. Isto faz com que os seus membros venham a procurar ajuda profissional no sentido de buscar informações, desabafar, propiciar um melhor desenvolvimento da criança e recuperar a organização interna.

É interessante relacionarmos aqui as dificuldades iniciais sobre o isolamento social, que acontece desde o nascimento da criança. Conforme CUNNINGHAM (1988), este isolamento pode começar a diminuir quando os pais entram em contato com outros pais que passam pela mesma problemática, isto é, têm um filho deficiente. A solidão e o isolamento social que atinge os pais por ocasião do nascimento, acaba por atingir posteriormente a própria criança e

o adolescente ou adulto deficiente, na medida em que ele depende da família ou da escola para alimentar seu relacionamento social.

As queixas tanto das crianças e jovens com SD como das famílias, foram quase sempre sobre a dificuldade encontrada para promover encontros com os amigos. PETEAN (1987) ao realizar estudo com 37 mães de crianças com SD, constatou que embora as mães entrevistadas considerem o contato social importante para o desenvolvimento de seu filho, a maioria delas relata não ter interferência neste aspecto, não dificultando e não facilitando este tipo de contato. Observamos através dos dados coletados no presente estudo, que poucos encontros sociais entre eles acontecem no dia-a-dia (fora do ambiente escolar), ou durante o período das férias.

Com os dados coletados sobre as férias escolares pudemos observar que, segundo os pais, as atividades sociais acontecem de forma até satisfatória. Constatamos que as crianças e os adolescentes passam as férias em casa e com a família, sendo que as duas atividades mais freqüentes para eles são as brincadeiras em casa (em 95% dos casos), seguida da TV (em 93% dos casos). Outras atividades que permitem um contato social maior foram também citadas, como os restaurantes (68%), os shoppings centers (56%), festas variadas (54%), parques e bosques (51%), casa de colegas (47%, sendo somente em 16% a freqüência à casa de colegas da escola), atividades esportivas (42%), clube (40%), leitura (31%), cinema (21%), feiras (16%), atividades de artes plásticas (14%), jardinagem (5%), teatro (3%), museus (2%).

No entanto, se considerarmos estes dados de forma isolada, e sem refletir sobre o que é integração social, teremos a impressão de que as crianças estão realmente integradas à sociedade, tendo diferentes oportunidades de desenvolvimento e relacionando-se com os demais em vários ambientes.

As dificuldades sociais aparecem de forma mais clara quando os pais relatam que as atividades são sugeridas em grande parte das vezes pelas crianças, predominando entre estas, aquelas que são realizadas dentro de casa, o que não requer contatos sociais. Ao mesmo tempo, também referem que estas atividades são praticamente as mesmas em que o filho tem participação mais livre, não necessitando de intervenção constante do adulto.

Isto nos leva a supor que as próprias crianças e adolescentes, de certo modo, acabam optando pela atividade que não exige uma relação social, nem com outros de mesma idade e nem com adultos. Entretanto, na avaliação dos pais, a atividade preferida do filho não foi, na maioria das vezes, aquela que foi sugerida pela criança, mas sim aquelas sugeridas por outras pessoas e praticadas fora de casa, como o clube, as praças, as viagens, os restaurantes ou shoppings. Este dado ressalta a necessidade de estimulação para a socialização e a prática e conhecimento de diferentes atividades de lazer, papel este que deve ser dividido entre a escola e a família.

Por que será que, em nossos dados, as atividades sugeridas pelas crianças não coincidiram com suas preferências? Sugerimos

algumas hipóteses: 1) falta repertório e conhecimento de atividades mais diferenciadas para estas crianças; 2) há uma dificuldade em generalizar os conhecimentos, pois algumas destas atividades puderam ser praticadas (embora nem sempre muitas vezes), pelo grupo de alunos na escola, mas elas ficaram associadas apenas ao ambiente escolar, e não familiar; 3) há um "comodismo" em relação à socialização por parte das crianças nesta faixa etária, podendo estar relacionado ao início da conscientização da diferença, sendo necessário portanto, que o adulto (família ou escola) tenha um papel atuante nesta ocasião, incentivando e orientando a participação; 4) ou ainda pode ser que a visão dos pais seja insuficiente para este tipo de coleta de dados, pois não sabemos exatamente como ocorre a definição e escolha de atividades de lazer no ambiente familiar de cada um.

Através dos dados coletados pelo questionário de avaliação das atividades cotidianas das crianças e adolescentes do estudo, obtivemos dados que, de certa forma, mostram algumas diferenças entre o comportamento dos mesmos no período escolar e no período das férias. Pelas respostas, durante o período escolar as atividades de programação nos finais de semana ficam a critério dos pais, sendo que nas férias, as sugestões de atividade ficam por conta das crianças e adolescentes. Devemos considerar que, conforme as respostas, as atividades sugeridas pelos pais se caracterizam por situações externas, como visitas, passeios, viagens, e aquelas sugeridas por seus filhos se concentram, na maioria das vezes, em atividades caseiras.

De qualquer modo, a avaliação dos pais sobre o comportamento social de seus filhos mostra a existência de dificuldades sociais, pois embora o deficiente possa "relacionar-se bem", conforme apontado por dez famílias, não houve dados suficientes para avaliarmos o que é, para os pais, uma boa relação social, já que outros problemas foram também apontados, como a preferência por adultos, a timidez, o isolamento, a aproximação constante de estranhos ou a teimosia. Em alguns casos, embora a família tenha relatado que o comportamento da criança em atividades sociais é satisfatório, ficou claro que as relações, nestas situações, se restringem a irmãos e pais, não havendo relato por parte dos pais sobre contatos sociais com terceiros.

Em dados coletados paralelamente a este estudo, pudemos ouvir dos pais queixas durante o período que antecede as férias, com a alegação de que a escola especial não deveria contar com este tempo de forma tão prolongada, uma vez que se trata de uma escola de educação especial. Isto supõe que eles encontrem dificuldades significativas na ocupação deste tempo, fazendo com que esperem da escola a promoção de atividades ou eventos que possam preencher o tempo de seus filhos. Nas respostas dos questionários algumas mães (duas), sugeriram que a escola tivesse atividades de lazer durante este período, pois a criança ficava muito em casa e não tinha oportunidades para distrair-se. Não foi possível avaliar esta necessidade de auxílio da escola para preencher o tempo das férias, já que, pelos questionários, prevaleceu a impressão da maioria dos pais de que elas foram boas e bem aproveitadas. Seria interessante investigar junto às

famílias, de modo mais minucioso, quais são suas perspectivas em relação à vida social de seus filhos, o que eles esperam sobre relacionamentos sociais entre eles e na sociedade e qual o papel que eles atribuem a si próprios e à escola, com o objetivo de facilitar a percepção da família sobre as reais necessidades do filho.

Um dos pontos mais sérios levantados pela própria família foi **a questão da solidão**, da ausência de amigos e da falta de convites e programas sociais do filho. Este dado foi encontrado com maior evidência no questionário sobre a vida social no cotidiano, embora tenha sido mencionado por algumas famílias no questionário sobre as férias. É importante constatar que a vida cotidiana caracteriza mais fielmente as relações sociais, pois mostra os vínculos mais fortes de amizade e os hábitos rotineiros. Esta questão, sem dúvida, merece uma atenção especial, pois reflete de modo claro as dificuldades de integração social, sendo este um campo bastante interessante para outras pesquisas na área da deficiência. Como já ressaltamos, muito tem se falado sobre a integração, mas pouco tem sido feito, efetivamente, para sua concretização.

A televisão foi uma das atividades mais citadas como lazer no dia-a-dia e nas férias. Isto é um fato na nossa sociedade urbana, e não é privilégio de pessoas com DM, já que estamos na "era da eletrônica", com TVs, vídeo-games sofisticados e computadores se tornando cada vez mais comuns em escolas e/ou residências. No entanto, não deixa de ser significativo o fato de

que, para eles, a convivência constante com este meio de comunicação pode não se justificar simplesmente como fruto das características desta sociedade, mas também como um mecanismo de compensação tanto do DM como de sua família para evitar o difícil confronto com as barreiras sociais.

Seria absurdo sugerir que estas pessoas não tivessem acesso a este poderoso meio de comunicação, mesmo porque, se for bem selecionada, a programação pode ser instrutiva e/ou divertida, atendendo de forma adequada aos interesses de cada um. Conforme já lembrava ARIÉS (1973), a cultura vigente na época está diretamente relacionada aos hábitos de uma sociedade. Nós, que vivemos na era da eletrônica, não podemos ignorar um instrumento como a TV. No entanto, há necessidade de selecionar a programação e não tornar este hábito o único tipo de lazer possível ao alcance das pessoas com deficiência, já que a TV não deixa de ser um "lazer fácil", onde não há necessidade de enfrentar o meio social ou ter companhia para seu desfrute.

Por outro lado, não é nossa intenção de forma alguma atribuir às famílias os problemas de integração e participação social destes indivíduos. A idéia desta discussão é levantar subsídios para que a importância do papel da família na prática das atividades de lazer desta população seja clarificada, favorecendo a conscientização e a ação da mesma.

É fundamental que sejam abordados, junto aos familiares, temas como a vida social, as amizades, a participação passiva ou ativa em atividades culturais (como teatro, cinema, esportes) e

as férias escolares. PETEAN (1987) chama a atenção para a não percepção dos pais sobre a importância de determinadas atividades sobre o desenvolvimento de seus filhos. Em seu estudo, esta autora constatou que apesar de haver uma grande maioria de famílias que levam seu filho para fazer compras, visitas, viagens ou vão a festas, clubes, igrejas, ou ainda outros passeios, nenhuma mãe apontou estas atividades como importantes para o desenvolvimento da criança.

O objetivo maior do trabalho com a família deve ser atender às suas necessidades, transmitindo informações, abrindo espaço para que haja troca de experiências entre mães e pais e discutindo abertamente temas como infância, adolescência, escolaridade, trabalho, lazer, integração social, sexualidade. Quando esclarecida, a família pode contribuir de forma muito mais efetiva para a independência de seu filho, o que sem dúvida, seria importante para a conquista de sua própria independência.

Pudemos constatar pelas informações obtidas junto às famílias, que em muitos momentos elas se surpreendem com a independência do filho em determinadas situações. Isto pode ser observado claramente a partir dos dados sobre o acampamento, pois nenhuma criança foi impedida de participar, ficando clara também a disposição dos familiares em repetir a experiência e a surpresa em relação ao despreendimento do filho. Também ficou claro que a família, quando consciente das necessidades sociais do filho, e confiante na proposta de trabalho pela qual optou, não impede que o lazer aconteça, mesmo porque, os dados aqui apresentados

indicam que a família atribui à escola parte da responsabilidade pela programação social do filho deficiente.

Fica evidente que há necessidade de orientação, informação e esclarecimentos sobre os temas desenvolvimento e socialização, para desta forma, clarificar e definir os papéis da família e da escola enquanto partes ativas no processo da integração social do deficiente. É a partir de um trabalho conjunto que a criança, adolescente ou adulto com DM poderá atingir uma maior autonomia e satisfação pessoal.

CAPITULO III

A VISÃO E O PAPEL DA ESCOLA NO LAZER DO DEFICIENTE MENTAL

"É preciso questionar, inclusive, o quanto as propostas de educação que recusem a utopia, seriam propostas educacionais ou de mero adestramento."

MARCELLINO, 1990

Assim como a família, a escola pode e deve exercer um papel importante na vida da pessoa com DM em dois sentidos:

- a) na educação para o lazer
- b) na educação pelo lazer

É para a escola que a criança leva um pouco de seu ambiente cultural, e é também lá que ela amplia seus conhecimentos gerais, faz amizades e aprende conteúdos diferentes que irão servir de base para sua educação global.

O objetivo deste capítulo é abordar o tema lazer na escola e avaliar quais as possibilidades de desenvolvimento que podem estar efetivamente presentes na proposta de educação para e pelo lazer dirigidas a uma população de crianças com Síndrome de Down.

Serão tratados neste capítulo os tópicos:

1. Atividades escolares, incluindo:

1.1. passeios

1.2. atividades físicas regulares

2. Os profissionais:

2.1. da escola especial

2.2. de atividades alternativas extra-escolares

Os dados deste capítulo foram coletados em diferentes situações e locais, de acordo com a atividade proposta e os sujeitos. A descrição dos procedimentos metodológicos será feita dentro de cada item exposto.

1. ATIVIDADES ESCOLARES

Neste tópico faremos a descrição e avaliação de algumas atividades escolares que propiciam a vivência de diferentes

situações, servindo de base para a **educação para o lazer** e atendendo aos objetivos propostos para o desenvolvimento destas crianças, sendo portanto, um meio de **educação pelo lazer**.

Procedimentos Operacionais

Participaram deste estudo 15 crianças com Síndrome de Down (SD), de ambos os sexos, entre 6 e 10 anos, sendo 7 meninas e 8 meninos. Estas 15 crianças estavam divididas em dois grupos, G1 e G2, com 8 e 7 crianças respectivamente, de acordo com a idade cronológica e o nível de desenvolvimento.

As situações de coleta de dados foram duas:

- 1.1. passeios realizados no período escolar;
- 1.2. atividades físicas realizadas em grupo em área externa na própria escola (pátio ou parque).

O registro dos dados ocorreu a partir da utilização das técnicas de filmagens em vídeo-cassete e de anotações posteriores, realizadas durante todo o ano letivo de 1990 (fevereiro a dezembro).

Os dados foram analisados considerando-se aspectos referentes ao desenvolvimento psicomotor e social. As aquisições motoras, bem como os comportamentos sociais e as interações entre criança/criança ou adulto/criança, foram registradas conforme exemplo a seguir:

"O grupo 2 foi ao teatro na PUCC assistir a uma peça encenada pelo Grupo Sol. Lá, K. perguntou o que ia ter no teatro. Eu disse que era uma peça e perguntei quem já havia ido ao teatro. F. disse que já, no Notre Dame, onde viu um musical. Na sala, P. reagiu como no cinema: escondeu-se com medo, querendo ir embora (...) Na saída do teatro A. desceu as escadas sozinha, com um pouco de dificuldade pela falta de equilíbrio, e mostrou-se satisfeita ao se ver independente, dizendo: olha, sozinha!"

As categorias de comportamento foram selecionadas a partir de estudos anteriores sobre os temas em questão. Para a análise dos dados referentes ao comportamento psicomotor tomamos como base o estudo de BLASCOVI-ASSIS & MONTEIRO (1989), no qual foram analisados aspectos psicomotores em três situações distintas: atividade dirigida pelo adulto, atividade organizada pelo adulto, mas não dirigida e atividade livre. Os dados sobre a socialização foram analisados segundo comportamentos de interação definidos e adaptados ao presente estudo a partir do Projeto Integração - desenvolvido na Fundação Síndrome de Down (1989-1992), sob coordenação da Profa M. Inês Bacellar Monteiro. Este projeto contou com a participação de diversos pesquisadores que coletaram e analisaram dados na escola especial e em escolas da rede regular de ensino sobre a interação entre crianças com SD e crianças sem deficiência. As categorias definidas são as seguintes:

- Comportamento Psicomotor

- * atitudes de equilíbrio
- * atitudes de coordenação
- * noções de orientação espacial
- * noções de esquema corporal
- * resistência física (cárdio-respiratória)

- Comportamento social

- * interações criança com SD/criança normal
- * interações criança com SD/criança com SD
- * interações criança com SD/professor
- * interações criança com SD/adulto
- * comportamentos de observação
- * comportamentos de isolamento
- * comportamentos sociais em locais públicos,
do tipo: como comportar-se na lanchonete,
na casa de amigos, no cinema, etc.

1.1. PASSEIOS

Os passeios foram realizados em média a cada 15 dias, separadamente para os grupos 1 e 2, durante o período de um ano letivo.

A escolha dos locais se deu inicialmente por programações feitas pelos professores a partir de convites ou oportunidades daquele momento. Posteriormente, à medida em que foram ampliando seu grau de conhecimento sobre as diferentes possibilidades de passeios, as crianças do grupo puderam opinar em relação às suas preferências.

No total, foram realizados 50 passeios durante o período proposto, com a participação das crianças de G1 e G2.

O grupo 1 participou de 26 passeios, nos seguintes locais:

Primeiro semestre:

- piscina na casa de uma das crianças (2 vezes)
- caminhada no lago nas proximidades da escola
- UNICAMP - pista e bosque da Educação Física (2 vezes)
- bosque dos Jequitibás
- lanchonete (2 vezes)
- participação nos jogos interescolares da UNICAMP
- floricultura - comprar mudas
- farmácia e parque público
- aniversário na casa de uma das crianças
- pic-nic na UNICAMP
- caminhada para soltar "balão galinha"

Segundo semestre

- cinema
- parque público
- casa da professora
- caminhada pelas proximidades da escola (2 vezes)
- UNICAMP - quadras esportivas (2 vezes)
- lanchonete
- chácara de uma das crianças
- UNICAMP - campo de futebol
- pic-nic na UNICAMP
- caminhada para colher flores

O grupo 2 participou de 24 passeios, nos seguintes locais:

Primeiro semestre

- piscina na casa de uma das crianças (5 vezes)
- pic-nic na UNICAMP
- UNICAMP - quadras esportivas
- bosque dos Jequitibás
- participação nos jogos interescolares da UNICAMP
- farmácia e parque público
- lanchonete
- aniversário na casa de uma das crianças (2 vezes)
- casa da professora

Segundo semestre

- cinema
- casa de uma das crianças
- pic-nic na UNICAMP
- caminhada pelas proximidades da escola (2 vezes)
- lanchonete (2 vezes)
- teatro
- chácara de uma das crianças
- piscina na casa de uma das crianças

Resultados

Fuamos observar que em todos os passeios houve oportunidade para o desenvolvimento psicomotor das crianças, bem como para o

exercício e aprendizagem de comportamentos sociais que beneficiassem as interações com crianças ou adultos.

As interações aconteceram entre as crianças do grupo e com adultos ou crianças que não pertenciam à esfera escolar. Uma das maiores dificuldades que pudemos observar foi referente à linguagem, pois houve necessidade de mediação do adulto na maioria dos diálogos pela ininteligibilidade da fala. As aproximações aconteceram por parte das crianças na maioria das vezes (tanto crianças com SD como crianças sem SD), sendo poucas as iniciativas de aproximação de adultos.

Alguns locais, estrategicamente escolhidos pelo professor, propiciaram oportunidades para o exercício de habilidades motoras específicas, como subir escadas ou utilizar brinquedos de parque que favoreciam a consciência corporal, a coordenação e o equilíbrio. Ainda em locais mais amplos que permitiam a livre movimentação foi possível trabalhar com noções de orientação espacial e com o aumento da resistência física.

O grupo apresentou maior autonomia ao participar de forma mais efetiva da escolha dos locais de passeio, conseguindo expressar-se de forma a colocar seus desejos e preferências para a turma.

Descreveremos a seguir alguns detalhes sobre os passeios realizados, através dos quais poderemos conhecer melhor quais as possibilidades de desenvolvimento que os mesmos proporcionaram. Ressaltaremos a importância destas atividades salientando

aspectos aos quais os profissionais que atuam junto a esta população devem estar atentos. Daremos ênfase em alguns acontecimentos mostrando como aconteceram determinadas situações e como elas foram resolvidas. As descrições serão voltadas especialmente ao desempenho do grupo como um todo, e em alguns casos, descreveremos episódios individuais:

-Passeios na piscina da casa de algumas crianças:

Como a escola é particular, mas sem fins lucrativos, é freqüentada por crianças de diferentes níveis sociais, o que favorece bastante a troca de experiências entre elas.

Algumas crianças destes grupos (3, no caso, sendo duas do grupo 2 e 1 do grupo 1), possuíam piscina em casa, e puderam convidar a turma para nadar. Para algumas crianças, estas foram as únicas oportunidades de freqüentar uma piscina, já que não eram sócias de nenhum clube e não tinham amigos em seu meio social que pudessem lhes proporcionar esta experiência.

Nestes passeios, que foram mais freqüentes nos meses mais quentes, diversos aspectos puderam ser trabalhados tanto ao nível psicomotor como ao nível social.

Em algumas ocasiões estavam presentes irmãos e amigos da criança e/ou família, o que propiciou um contato entre criança com SD e criança normal e/ou adulto. Estes contatos, entretanto, foram na maioria das vezes breves devido ao entusiasmo pela água, onde a tendência era a atividade individual e a constante procura

pela ajuda do professor. Não foi portanto, uma atividade onde ocorreram muitos episódios interativos.

A noção de perigo pôde ser trabalhada a partir de situações emergentes do tipo: uma criança, na chegada, se atirou de roupa na piscina e o professor teve que se precipitar na água também de roupa para acudi-la. Após este acontecimento, houve uma conversa com o grupo para explicar, a partir de uma situação concreta e vivenciada por todos, sobre o perigo desta atitude.

Para muitas crianças, este tipo de passeio provocou uma insegurança inicial, pois o contato com a água era pouco freqüente. Pudemos então orientar com calma o processo de adaptação ao meio líquido, fazendo com que a criança se sentisse mais segura após um contato inicial mais espontâneo com a água.

A partir da adaptação, alguns pontos específicos de desenvolvimento puderam ser trabalhados. Crianças com Síndrome de Down apresentam um quadro respiratório comprometido, sendo constantemente acometidas por obstruções nasais com excesso de secreção, por resfriados de repetição e também por pneumonias mais freqüentes do que crianças sem a síndrome, devido a fatores imunológicos (ENRIQUEZ, MONTEIRO & BLASCOVI-ASSIS, 1993). No meio líquido foi possível realizar um trabalho específico para a respiração, através de exercícios que resultaram em uma melhor capacidade expiratória e melhor controle respiratório. O meio líquido propiciou também a eliminação de secreções, favorecendo a higiene brônquica e de vias aéreas superiores.

Enquanto o grupo 1 exigiu um tempo maior de adaptação, o grupo 2 ficou na maioria das vezes livre, sendo necessária apenas a sugestão de algumas atividades pelo professor, que eram aceitas ou não, de acordo com a vontade da turma. O professor podia dedicar-se com mais tranquilidade às crianças que apresentavam dificuldades específicas e individuais, como insegurança ou necessidade de orientação para controle respiratório.

Além das situações vividas especificamente na água, o comportamento social pode ser trabalhado de forma espontânea na medida em que outras situações concretas eram vivenciadas pelo grupo: como comportar-se na casa do outro, não abrindo armários ou não entrando em cômodos onde não foi convidado, como comportar-se na mesa do lanche, não enchendo demais a boca e sentando-se de maneira correta e como ser responsável por seus pertences e ter independência na troca de roupa.

- Caminhadas

Durante as caminhadas muitos aspectos do comportamento psicomotor e social puderam ser trabalhados.

Os objetivos principais desta atividade foram o trabalho de resistência física, que beneficiava a respiração; a orientação espacial, a partir da localização de pontos de referência na rua, a noção de perigo para atravessar a rua e as interações sociais espontâneas.

Durante as caminhadas também foi possível trabalhar aspectos específicos do desenvolvimento psicomotor, como o equilíbrio e a coordenação. Sempre que possível, procurávamos seguir trajetos que tivessem obstáculos para transpor, como escadas, rampas, terrenos em desnível, montes de areia ou pedra. A independência da criança foi incentivada ao máximo e suas conquistas foram comemoradas com o grupo. As crianças foram também incentivadas a subir em árvores, andar no meio-fio, pular amarelinha e realizar outras atividades que se fizessem oportunas, do seu ponto de vista, durante os passeios a pé, desde que não comprometessem sua segurança.

A orientação espacial pode ser trabalhada na medida em que os trajetos tornavam-se familiares ao grupo. Nestas ocasiões, pedíamos que eles próprios indicassem os caminhos e as direções a serem seguidas para chegar ao local combinado.

A resistência física foi observada e trabalhada nas caminhadas ao redor da escola, como também em outros passeios como pic-nics, bosques, parques, podendo-se notar progressos ao aumentarmos o trajeto ou o ritmo da caminhada. Observando individualmente o desempenho das crianças, pudemos verificar que algumas se cansavam mais rapidamente no início da programação dos passeios, sendo que com a regularidade desta atividade estas mesmas crianças conseguiam acompanhar com maior resistência o ritmo do grupo.

Uma das vezes foi possível orientar as crianças na tarefa de colher flores, ensinando-as a segurar a flor pela haste

antes de cortá-la. Esta também foi uma ocasião onde pudemos trabalhar com o ensino de ciências, explicando detalhes sobre as plantas.

Os aspectos referentes ao comportamento social foram constantemente enfatizados. Todas as vezes antes de sairmos para a rua, o grupo combinava as "regras de passeio", que eram: "não pode correr na frente", "não pode ficar para trás", "tem que olhar para atravessar a rua" e "tem que atender aos pedidos do professor na hora de ir embora". Estas regras foram tiradas em conjunto com o próprio grupo, conforme aconteciam episódios em que era necessária uma intervenção mais séria do professor.

Houve ocasiões em que o passeio teve que ser interrompido para a explicação e discussão sobre algumas atividades como: por que não podemos atirar pedras para cima, fugir do grupo na hora de ir embora, correr na frente da turma ou bater nos colegas.

Também tivemos como preocupação nos passeios, ressaltar o que poderíamos fazer de bom durante a programação, como cantar, conversar, subir em árvores, descansar, lanchar, etc, para que as regras não tivessem apenas uma conotação de "proibições", chamando assim a atenção para as coisas permitidas e agradáveis de um passeio.

- Quadras Esportivas

Os passeios realizados em quadras esportivas permitiram

que as crianças tivessem um contato inicial com o esporte, assistindo aos jogos ou explorando o material disponível (bolas de diferentes pesos e tamanhos) e o espaço físico. Pudemos visitar quadras de basquete, vôlei, futebol de salão, futebol de campo, tênis e handebol. Pudemos também observar uma aula de ginástica aeróbica que era oferecida aos alunos da UNICAMP, nas dependências da Faculdade de Educação Física, durante a qual algumas crianças reproduziram gestos, saltos e criaram novos movimentos.

Nas quadras, as crianças "quicaram" a bola no chão e ensaiaram alguns arremessos, exercitando a coordenação visomotora. No campo de futebol elas chutaram a bola em direção ao gol e exploraram todo o espaço, utilizando também a pista de atletismo que circundava o campo para corridas, exercitando sua resistência física.¹

Outro ponto relevante neste tipo de passeio foi a oportunidade de estar participando de jogos em grupo, nos quais as crianças foram estimuladas a desenvolver o espírito de cooperação e organização.

As interações que ocorreram nesta situação foram positivas, pois o ambiente esportivo, vivenciado sob uma perspectiva pedagógica, propiciou um relacionamento espontâneo entre as pessoas que ocupavam o mesmo espaço físico. Algumas

1. Todas as crianças participantes deste estudo já haviam sido submetidas a exames com cardiologista e estavam liberadas para a participação em atividades físicas regulares, sem restrições.

crianças procuraram contato principalmente com adultos que praticavam esportes (corridas e exercícios de alongamento) e uniram-se aos mesmos, reproduzindo seus gestos e sendo bem aceitos. A procura por adultos pode se justificar pelo fato de que o número de crianças presentes no local nestes momentos era reduzido em relação ao número de adultos. Vale também lembrar que as aproximações partiram das crianças e sempre em direção a uma única pessoa, não havendo procura por grupos já formados.

- Bosques e Praças Públicas

Os locais públicos como parques, praças ou bosques constituíram-se em um ambiente propício e rico para as interações entre as crianças especiais e outras crianças ou adultos.

Foi este tipo de passeio que permitiu um contato direto da população em geral com as crianças com Síndrome de Down e vice-versa. Observamos que a curiosidade se fez presente em muitos momentos e os olhares dirigidos a essas crianças refletiram a falta de informação da população sobre o que é a Síndrome de Down e as influências do estereótipo na formação do conceito de deficiência.

Em alguns passeios, nesses locais públicos, aconteceram episódios interessantes. Durante uma caminhada no Bosque dos Jequitibás, quando uma das crianças descia com certa dificuldade uma escadaria com degraus largos e baixos, um homem se aproximou

e deu a mão para ela, ajudando-a a descer. Ao mesmo tempo, olhou para mim com uma expressão de condenação e surpresa por eu não ter ajudado a criança, sendo que era eu a pessoa responsável por ela. O que o homem não sabia era que eu não estava negando ajuda, mas sim deixando que ela percebesse que podia conseguir sozinha vencer os degraus, melhorando seu equilíbrio e fortalecendo sua auto-estima.

Em outra ocasião, um homem olhou bem para as crianças e perguntou a mim se elas eram todas "birutas", fazendo gestos indicativos.

A curiosidade, entretanto, não deve ser vista apenas com uma conotação negativa. Muitas outras pessoas aproximaram-se de nós, tanto adultos como crianças, e procuraram interagir com o grupo, perguntando coisas, oferecendo brinquedos, brincando junto. Principalmente com as crianças não deficientes foi necessária a intervenção do adulto para mediar as interações, uma vez que nem sempre elas entendiam o que as crianças com síndrome estavam querendo dizer, olhando com ar interrogativo ao adulto que as acompanhava.

Em alguns passeios, crianças do nosso grupo encontraram colegas de outras escolas (algumas de nossas crianças freqüentavam escolas do ensino regular no período inverso ao CDI), e estas as cumprimentaram com alegria, reconhecendo-as, chamando-as pelo nome e procurando contato.

Nestes passeios, o aspecto psicomotor foi constantemente trabalhado em situações que estimulavam o equilíbrio, a coordenação, a orientação espacial. Mas sem dúvida, as interações sociais ocorridas foram muito importantes para todas as crianças.

- Lanchonetes

Os passeios em lanchonete foram muito apreciados pelas crianças. A expectativa em torno do lanche era sempre grande, e a "turma" saía bastante animada.

Nesta situação, o objetivo maior do passeio foi trabalhar o comportamento do grupo à mesa, pois esta era uma das grandes dificuldades ao nível social. As crianças com Síndrome de Down costumam ser notadas por sua aparência diferenciada e característica, de olhos amendoados, nariz achatado, língua protuída. Comportando-se de modo mais "rústico" à mesa elas são mais notadas ainda, e toda e qualquer atitude que se desvie dos padrões esperados socialmente é justificada pela síndrome, mesmo que esta atitude seja comum às crianças sem síndrome, no mesmo nível de desenvolvimento. Por exemplo, se uma criança qualquer derruba o alimento, isto é visto como natural pela falta de habilidade; mas se é uma criança com síndrome que o faz, isto pode ser atribuído à sua condição genética.

De fato, principalmente nos primeiros passeios para lanche, aconteceram diversos fatos que mostraram as dificuldades de adaptação social destas crianças. Colocar muito alimento na boca, arrotar em público, entrar debaixo da mesa, entre outros tipos de comportamentos, foram episódios que atraíram a atenção de pessoas presentes nos locais.

Pudemos observar também, que algumas crianças afastavam-se do grupo para sentar-se na mesa de estranhos. Nosso papel nestas situações foi de intermediar o contato, tentando perceber a receptividade e a conveniência desta atitude, orientando a criança a retornar ao grupo quando, em nossa avaliação, o contato não deveria se prolongar.

Cinema e Teatro

Foram poucas as chances de freqüentar cinemas ou teatros, uma vez que raras programações infantis aconteceram no período letivo normal. Tivemos oportunidade de ir ao cinema uma vez com cada turma e uma vez também ao teatro. Nessas ocasiões pudemos observar que houve bastante interesse pela atividade, talvez pelas poucas oportunidades de freqüência a estes lugares.

Houve necessidade de orientar o grupo em aspectos básicos (na verdade, aspectos que são orientados a qualquer criança) como: a maneira mais adequada para se sentar; o tom de voz apropriado para se falar nesses lugares; a permanência no local por tempo determinado.

Foi uma experiência bastante interessante observar o entendimento das crianças sobre o enredo do filme ou peça teatral. Além da orientação sobre como se comportar nesses ambientes, há necessidade de procurar selecionar de modo adequado o filme ou a peça, para que haja o interesse da criança em acompanhar toda a estória. Se a criança não conseguir compreender a seqüência lógica ou se a encenação não contiver momentos diversos que prendam sua atenção, ela não tirará proveito desta atividade.

No caso deste estudo especificamente, o filme escolhido prendeu a atenção da turma pela seqüência contínua de ações, embora não tenha sido propriamente "selecionado". Nos dias que se seguiram a este passeio, algumas crianças repetiam regularmente cenas do filme durante o recreio escolar, principalmente aquelas que tinham sido mais marcantes para elas (no caso, uma cena onde a "mocinha era raptada e presa pelos bandidos", sendo salva depois pelo "mocinho"). Na verdade, as opções de cinema infantil durante o período letivo não são variadas, e na época só havia um filme em cartaz. A decisão foi tomada junto com o grupo, sendo mais relevante a ida ao cinema pelo aspecto social do que pelo filme em si.

No caso da peça teatral, o convite partiu de uma Universidade que trazia um grupo de Niterói formado por atores deficientes (mentais e físicos). Foi interessante observar a atenção do grupo aos atores, que tinham algumas dificuldades específicas de expressão, características de suas deficiências.

Também em relação ao teatro, encontramos dificuldades durante o período letivo em selecionar peças, pois as apresentações no horário de aula acontecem para escolas em grupos fechados com número pré-estabelecido de alunos, sendo difícil o encaixe de um grupo pequeno como o nosso em apresentações programadas.

Floriculturas

A jardinagem foi trabalhada em sala de aula pela professora da turma, através do cultivo e plantação de sementes, tendo como objetivo que a criança aprendesse e vivenciasse o processo de crescimento vegetal, observasse suas transformações e pudesse desenvolver um senso de responsabilidade sobre o cultivo de plantas, molhando-as e adubando-as.

A visita à floricultura aconteceu na época da comemoração do dia das mães, quando cada criança teve oportunidade de conhecer diferentes tipos de flores e escolher aquela que mais lhe agradasse para presentear sua mãe. As crianças comportaram-se bem e cada uma escolheu um tipo de flor compatível com o dinheiro que dispúnhamos para a compra. Foram dadas as opções e cada um fez a sua. Como resultado, todas as crianças saíram satisfeitas do local, reconhecendo sem ajuda do adulto a flor que havia escolhido, bem como a dos demais colegas.

O interesse pela jardinagem vinha sendo desenvolvido na escola também através do cultivo de hortas, onde a criança podia acompanhar todo o processo de crescimento das plantas,

desenvolvendo seus conhecimentos sobre as ciências, podendo depois consumir o que plantou, preparando lanches durante as aulas de culinária feitas em grupo.

Pic-nics

Os pic-nics foram passeios mais freqüentes, sendo importantes na medida em que ofereceram às crianças a oportunidade de conversar entre si, dividir o lanche e participar da organização da atividade. Nesta ocasião pudemos trabalhar com a turma aspectos como divisão de tarefas, divisão de lanche, utilizando conceitos da matemática, organização para juntar todo o lixo e jogar fora em local apropriado e a própria maneira de se alimentar. Em nossa experiência pudemos observar que muitas das crianças comiam exageradamente em quantidade, variando no tempo: algumas excessivamente depressa, não mastigando o alimento e outras excessivamente devagar, não acompanhando o ritmo do grupo.

Também por ocasião dos pic-nics houve variadas oportunidades para exploração do ambiente (que variou de um pic-nic para outro), e conseqüentes chances para o exercício da motricidade, com corridas em campos abertos ou pistas, com variação também do tipo de terreno onde era praticada esta atividade, ora irregular, ora uniforme.

Os contatos sociais também aconteceram nestes passeios, favorecendo ainda a interação das crianças.

Casa de crianças ou professores

As visitas às casas de colegas ou professores foram bastante freqüentes (doze vezes em casa das crianças, seja para uso da piscina, aniversários ou lanche, e duas vezes na casa da professora, para lanche, conforme descrito na relação dos passeios semestrais). O objetivo nestes passeios foi trabalhar o comportamento social na casa do outro (para as crianças que visitavam) e dar oportunidade à criança que recebia os colegas em casa de mostrar e compartilhar seus brinquedos, seu quarto, sua casa e o lanche que sua mãe preparou.

Aconteceram episódios em que, logo na chegada, algumas crianças entrassem pela casa do colega, sem pedir licença, ou antes de terem sido convidadas, muitas vezes abrindo portas e pegando objetos. Este tipo de comportamento não costuma ser socialmente aceito, e pode vir a ser um empecilho para a família realizar visitas se a criança não for corretamente orientada. Nestas ocasiões, conversamos com o grupo sobre como devemos nos comportar na casa do outro, esperando o convite para entrar, sem tocar ou pegar objetos pessoais e decorativos.

Pudemos observar como foi importante para os grupos visitar a casa de colegas e de alguns professores, pois nesta ocasião era possível conhecer um outro lado da vida dos mesmos, e ter contato com regras familiares diferentes, uma vez que cada casa e cada família costuma apresentar hábitos e regras diferentes, de acordo com suas características sociais, morais e culturais.

Jogos Interescolares da UNICAMP

Os jogos interescolares são realizados anualmente pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP, congregando escolas e instituições de Educação Especial da região. Neste evento são oferecidas atividades recreativas e competitivas, sendo um importante meio de promoção da integração social entre os portadores dos vários tipos de deficiência e profissionais da área. O clima que antecedeu aos jogos foi de expectativa para as crianças por se tratar de uma atividade extra-escolar, que é composta por um ritual que vai desde o desfile de abertura até a entrega de diplomas e medalhas. As crianças se orgulhavam de estar vestindo o uniforme do CDI (todas as instituições iam uniformizadas) e de torcer pelos colegas que participavam das competições.

Nesta ocasião, foi valorizada a performance de cada um, independentemente do nível de desempenho na atividade. Algumas mães compareceram ao evento, havendo relatos por parte delas de admiração, por observar a alegria do filho em atividades como ginástica e dança, e de depressão, por ver o filho em meio a tantos deficientes.

Para a maioria das crianças da faixa etária de nosso grupo não eram oferecidas atividades competitivas, mas sim atividades de recreação. Apenas duas crianças participaram da competição de natação. Os demais tiveram oportunidade de assistir à prova e torcer pelo colega de escola.

A participação em atividades esportivas deste gênero permite que a criança entre em contato com diferentes atividades e modalidades esportivas, seja como observador ou como participante. Este contato amplia seu repertório, favorecendo a sua identificação com a modalidade que melhor atende aos seus interesses e preferências nesta área.

1.2. ATIVIDADES FISICAS REGULARES

As atividades físicas foram oferecidas diariamente na escola com o objetivo de atender às necessidades de desenvolvimento psicomotor e global das crianças.

Os grupos participavam destas atividades regularmente, sempre supervisionados e orientados por dois adultos.

No recreio escolar as turmas tinham oportunidade para recriar as atividades que já haviam incorporado em seu repertório, ficando livres para escolhê-las e formar grupos, sendo que a intervenção do professor era prevista para auxiliar na organização das mesmas, ou interferir em situações que fugissem ao controle das crianças.

Cada atividade proposta tinha objetivos específicos a serem atingidos. Todas elas no entanto, tinham como objetivo geral a socialização da criança, despertando sua criatividade e oferecendo oportunidade de organização de brincadeiras em grupo,

além de favorecer o desenvolvimento nas áreas de linguagem, cognitiva e psicomotora (BLASCOVI-ASSIS & MONTEIRO, 1989).

Outro objetivo também era estar criando e ampliando o repertório de atividades da turma, para que as crianças pudessem vir a se organizar com autonomia em seu tempo livre na escola ou fora dela, participando ou propondo brincadeiras.

As atividades propostas foram basicamente:

- jogo de amarelinha
- corrida de saco
- ovo choco
- ovo na colher
- brincadeiras de roda
- brincadeiras com pneus
- cadeira com música
- atividades de dança
- jogos de imitação
- brincadeiras com tinta
- pular corda
- jogos de arremesso
- jogos com divisão de times
(queimada, bola ao centro, futebol de botão, outros)
- cabra-cega

RESULTADOS

Fudemos observar que houve oportunidade de desenvolvimento psicomotor e global em todas as atividades propostas ao grupo, já

que as mesmas foram planejadas para atender às necessidades específicas e gerais dos grupos estudados.

De acordo com as categorias selecionadas para a análise dos dados referentes ao **comportamento psicomotor**, pudemos observar e registrar, tanto nas anotações posteriores, como nas filmagens em video-cassete, que as atividades programadas atenderam à necessidade de estimulação das atitudes de equilíbrio, de coordenação, das noções de esquema corporal e orientação espacial e do aumento da resistência cárdio-respiratória.

Foi importante observar o desempenho individual e estimular cada participante a evoluir de acordo com seu nível de desenvolvimento, valorizando cada membro dentro de suas possibilidades de participação. Pudemos observar em diversas atividades variações no desempenho individual. Em consequência, era necessário orientar cada criança para que ela pudesse ter um melhor aproveitamento nas atividades, seja na forma de saltar, de arremessar, de correr ou de posicionar-se. Os alunos com melhor desempenho eram estimulados a incentivar os demais colegas e as novas aquisições daqueles com ritmo mais lento eram comemoradas por todo o grupo.

A evolução pode ser observada a partir de observações sistemáticas e registro de dados sobre o desempenho individual, comparando-se sempre a criança com ela mesma. Os dados eram registrados em ficha de avaliação com itens definidos sobre cada aspecto psicomotor observado, e a coleta aconteceu sempre a partir da realização de atividades lúdicas, através das quais

pode-se verificar a aquisição de habilidades específicas e conhecer melhor o potencial do sujeito avaliado (BLASCOVI-ASSIS, 1991). As fichas de avaliação utilizadas faziam parte do material elaborado para o registro de evolução de todas as crianças do CDI, e serviam de base para o relatório de desenvolvimento das mesmas, não tendo sido elaboradas especificamente para este estudo.

No que diz respeito ao **comportamento social**, pudemos observar, em especial, interações entre as crianças do grupo (com SD) e entre crianças e professores, já que as atividades físicas regulares eram realizadas nas dependências da escola especial. Alguns comportamentos de isolamento aconteceram ocasionalmente, em circunstâncias em que, na maioria das vezes, a criança que se isolava ficava observando os colegas na atividade. Este tipo de comportamento pode ser considerado como uma forma de aprendizagem pela observação, desde que a criança mantenha-se atenta à atividade, assimile-a e tenha uma participação posterior nela (BLASCOVI-ASSIS, 1991). O profissional responsável deve ter bom senso para discernir quando a observação refere-se ao tempo de assimilação de regras e quando o isolamento se torna um problema de interação social, fazendo com que a criança fuja dos contatos e das interações, não aceitando participar nem mesmo após ter assimilado as regras do jogo.

Pudemos ainda constatar que muitas das atividades propostas atendiam a outros objetivos de desenvolvimento, como o pensamento lógico-matemático, o ritmo ou a compreensão de conceitos e cores.

No decorrer do trabalho, as crianças puderam assimilar regras, aprender brincadeiras e jogos e principalmente desenvolver-se, tanto no aspecto psicomotor como social, de forma tranqüila, descontraída e divertida.

Após dois semestres de observação dos grupos em atividades de lazer, pudemos avaliar o grupo como mais preparado para usufruir de atividades de lazer, tendo maiores condições de participação e escolha em situações de jogos (o que cumpre nosso objetivo de educar para o lazer). Além disso, pudemos observar ganhos no desenvolvimento psicomotor e social destas crianças, o que se refletiu em maior auto-confiança e independência tanto ao nível individual como nas iniciativas do grupo (o que atende ao nosso objetivo de educar pelo lazer).

No anexo nº 6 estão descritas, de forma mais detalhada, algumas das atividades realizadas com os grupos e seus respectivos objetivos.

2. OS PROFISSIONAIS

Neste tópico abordaremos as opiniões de alguns profissionais que atuam diretamente com as crianças e jovens deste estudo, sobre a participação dos mesmos em atividades alternativas extra-escolares e sobre o momento do recreio na escola. Nosso objetivo foi colher dados sobre as impressões de profissionais de diferentes áreas a respeito do uso do tempo livre destes

indivíduos, observando qual a importância que se atribui a ele e o que se espera, enquanto profissional, de uma pessoa deficiente.

Procedimentos Operacionais

Participaram deste estudo 19 profissionais de diferentes áreas de origem, sendo que 16 atuavam com as crianças deste estudo na escola especial (CDI) e 03 atuavam com elas em atividades alternativas extra-escolares desvinculadas da instituição (em período inverso às aulas).

Os dados foram agrupados de acordo com a esfera de atuação destes profissionais, ou seja:

2.1. Profissionais da escola especial

Neste grupo, os dados foram coletados através de questionários entregues aos profissionais que atuavam diretamente com as turmas em algum momento da rotina escolar (conforme anexo 7). Foram entregues 16 questionários durante o mês de dezembro de 1993 e devolvidos 12 (75%). Os profissionais advinham das áreas de pedagogia, fisioterapia, fonoaudiologia e educação física e eram todos do sexo feminino.

O tema abordado foi o recreio na escola especial. A escolha da temática se deu considerando-se que o recreio pode ser visto como o "tempo livre" da criança na escola, tempo este em que poderia estar exercendo a livre escolha sobre as atividades realizadas.

2.2. Profissionais de atividades alternativas extra-escolares

Foram entrevistados neste item, 3 profissionais que atendiam 5 crianças com SD participantes deste estudo em atividades extra-escolares. Uma criança freqüentava aulas de hipismo em um haras particular e as outras quatro participavam regularmente de aulas de natação em academias também particulares.

Procedimentos operacionais:

Estes profissionais foram entrevistados seguindo um roteiro de entrevista elaborado anteriormente, conforme anexo 8. As entrevistas, realizadas durante o segundo semestre de 1991, foram gravadas e transcritas posteriormente.

Os dados serão apresentados com a caracterização do profissional entrevistado (idade, sexo, grau de instrução, tempo de serviço), experiências anteriores com pessoas deficientes, detalhes sobre a adaptação da criança à atividade, recepção da turma, expectativas iniciais do professor, perspectivas futuras e outras observações.

RESULTADOS

A análise dos resultados está também dividida conforme os itens anteriormente expostos, 2.1) profissionais da escola especial e 2.2) profissionais de atividades alternativas.

As definições e explicações dadas por estes profissionais estão transcritas, em alguns momentos, com suas próprias palavras e foram retiradas das respostas contidas nos questionários.

2.1. Profissionais da escola especial

Os profissionais da escola especial que responderam ao questionário foram divididos em dois grupos:

- Grupo A (GA), composto por profissionais que atuavam junto à faixa etária de 2 a 8 anos;
- Grupo B (GB), composto por profissionais que atuavam junto à faixa etária de 8 a 15 anos.

No **GRUPO "A"**, os dados foram analisados a partir de 07 questionários devolvidos.

Dos sete profissionais, 4 eram pedagogas, 1 fisioterapeuta, 1 fonoaudióloga e 1 estudante de pedagogia.

Destes profissionais, 4 tinham contato direto com as crianças durante o recreio, e 3 não acompanhavam o grupo neste momento. Os que acompanhavam o grupo tinham formação em Fisioterapia (1), em Fonoaudiologia (1), em Pedagogia (1) e 1 era estudante de Pedagogia. Para todos, o número ideal de adultos para acompanhar um grupo de 14 crianças entre 3 a 8 anos durante o recreio é 2, desde que estes sejam ativos. Também 2 foi o

número indicado para acompanhar um grupo de 6 crianças entre 1 e 2 anos no recreio.

Os objetivos do recreio, na visão deste grupo de profissionais, foram assim definidos:

a) liberar as crianças das solicitações dos profissionais, sem deixar no entanto, de aproveitar este momento para promover interações e orientar brincadeiras;

b) proporcionar espaço para as atividades livres que já faziam parte do repertório da criança, favorecendo as interações e a socialização;

c) descansar das atividades dirigidas por profissionais e escolher os brinquedos e amigos para brincar, organizando brincadeiras sem a participação do adulto;

d) colocar a criança frente a uma liberdade de escolha, proporcionando também um período de relaxamento;

e) deixar que as crianças tenham um momento de atividade livre e possam organizar-se nas brincadeiras sem a direção do adulto;

f) permitir que a criança brinque um pouco mais livre, no sentido de poder procurar a brincadeira que quer, o amigo com quem preferencialmente quer interagir e ter até mesmo a opção de não fazer nada;

g) servir de espaço para que a criança possa combinar suas próprias brincadeiras, sem que isso impeça o adulto de estar participando de forma ativa e até estar propondo brincadeiras.

O papel do adulto durante o recreio foi apontado como sendo:

a) o de um agente facilitador da interação entre as crianças, devendo perceber quando deve intervir, ou quando deve deixar que as crianças atuem livremente;

b) ajudar a criança na organização das brincadeiras a partir do que ela quisesse e tivesse interesse;

c) auxiliar a criança que demonstre maior dificuldade de organização, motivando o grupo;

d) observar o grupo e estar atento para intervir quando necessário;

e) propor diferentes opções de brincadeiras e oferecer materiais diversificados;

f) brincar com as crianças e permitir que elas organizem suas próprias brincadeiras.

A participação das crianças foi avaliada por estes profissionais da seguinte forma:

a) há necessidade de ajuda para que possam interagir ou se organizar;

b) as "brigas" acontecem com certa frequência e são comuns a esta idade, pois as crianças disputam os brinquedos e precisam do adulto para auxiliá-las na resolução de seus problemas;

c) no momento do recreio as crianças ficam mais "soltas" e mais "falantes";

d) a participação depende da identificação da turma com o material oferecido; a necessidade da presença do adulto para organização de atividades também depende do material;

e) algumas crianças se organizam em pequenos grupos, preferindo interagir e brincar com as crianças do mesmo grupo de sala de aula;

f) no recreio as crianças se dispersam com mais facilidade e se concentram menos nas brincadeiras, talvez pelo fato de estarem em espaço aberto, onde acontecem várias brincadeiras ao mesmo tempo;

g) no recreio há mais liberdade e as crianças podem escolher a brincadeira.

Ao perguntarmos a estes profissionais **se gostariam de ser a pessoa responsável pelo recreio**, obtivemos como resposta:

- 4 profissionais gostavam ou gostariam de ser a pessoa responsável pelo recreio, pois este momento é rico em interações e as crianças se manifestam de diferentes formas, podendo servir também para que o profissional conheça mais de perto alguns aspectos individuais delas;

- 3 profissionais não gostariam de ficar como responsáveis pelo recreio, pois sentiam-se inseguros para atuar neste momento, dependendo do espaço ocupado (que poderia ser o parque, a areia ou o pátio). Foi salientada também a importância em se ter como colega para dividir as responsabilidades do recreio, um profissional ativo e com iniciativa, para que uma pessoa não fique sobrecarregada nesta situação.

As **sugestões** dadas por estes profissionais **para enriquecer este momento** foram:

a) o recreio deve ser estruturado com a participação de dois profissionais, sem depender de auxiliares ou serventes;

b) deve haver espaço para brincadeiras livres e dirigidas, assim como deve haver material diversificado que possa ser oferecido ao grupo;

c) deve ser avaliado sempre se o número de adultos por criança é suficiente e se o número de crianças é adequado ao espaço físico;

d) deve-se ter o cuidado de respeitar a fase de exploração do local pelas crianças;

e) nada deve ser imposto nesse momento e a criança deve ter oportunidade de relaxar e extravasar a energia de um outro modo, diferente da sala de aula;

f) o uso do pátio deve ser freqüente, pois neste espaço a criança sente maior necessidade de procurar o outro para brincar;

g) as crianças devem poder opinar, dizendo ao adulto sua sugestão para o dia. Seria interessante oferecer cerca de três atividades e cada um poderia escolher o que mais deseja fazer.

A **responsabilidade do recreio** foi atribuída por todos os profissionais a qualquer membro da equipe que atue diretamente na turma, ou que pelo menos, as crianças conheçam e confiem. Uma das pedagogas salientou que este momento não deve ser responsabilidade de serventes ou auxiliares e três profissionais ressaltaram a importância de que haja interesse por este momento, sendo aconselhável que o profissional responsável goste do recreio e sinta-se bem neste espaço.

No **GRUPO "B"**, os dados foram analisados a partir de 05 questionários devolvidos.

Dos profissionais deste grupo, 3 tinham formação em Educação física, 1 em Pedagogia e 1 em Fonoaudiologia.

Destes profissionais, três tinham contato direto com o grupo no momento do recreio, sendo todos eles com formação em Educação Física. Para todos, a proporção ideal de adultos por criança é de 1 para cada 8 crianças, ou seja, no grupo de 32 alunos que estes profissionais atendem estão presentes 4 adultos.

Os objetivos do recreio para estes profissionais eram:

a) possibilitar a exploração de brinquedos de parque e areia e execução de jogos já conhecidos, ou ainda, a criação de jogos sem, ou com pouca, interferência do adulto;

b) propiciar um momento de atividade não dirigida, desenvolver capacidades físicas (força, coordenação, resistência) de forma mais natural, trabalhar aspectos como integração, cooperação, coleguismo, criatividade e relaxar o corpo e a mente realizando brincadeiras que sejam de seu interesse;

c) descansar das atividades dirigidas e dar oportunidade para que as crianças criem suas próprias brincadeiras e jogos;

d) proporcionar uma maior integração entre as crianças, propiciar um ambiente para que elas possam brincar sozinhas e relaxar de uma rotina programada e dirigida pelos professores;

e) ser um momento onde as crianças possam, sem a interferência dos profissionais, descansar, distrair-se, brincar e conversar, aproveitando "livremente" o seu momento "livre".

O papel do adulto neste momento seria, para este grupo:

a) estimular a participação de todos, sugerir atividades quando necessário, cuidar para que nada aconteça aos alunos (sic!);

b) observar o grupo e trabalhar com as dificuldades encontradas pelas crianças neste momento;

c) dar espaço para que as crianças brinquem sozinhas, oferecer material e sugerir atividades, sem obrigar a participação de todos;

d) incentivar a organização das brincadeiras, mediando os problemas que possam aparecer e que o grupo não consiga resolver sozinho;

e) criar situações e dar oportunidades para que a criança ou o jovem aprenda a aproveitar este horário, auxiliá-los a por em prática o que aprenderam em outros momentos, colaborando na organização, quando necessário.

A participação dos grupos neste momento foi avaliada como:

a) boa, com pouca ociosidade, devido ao espaço físico disponível e ao nível de desenvolvimento do grupo; as crianças organizam brincadeiras e interagem com crianças de outros grupos;

b) variável, dependendo da criança e da dificuldade que ela tem em se relacionar; algumas brincam sozinhas, outras em grupo, mas em seu próprio espaço;

c) há uma melhor organização nos grupos de crianças mais velhas, que já foram orientados sobre o recreio (cf. JANUZZI & BLASCOVI-ASSIS, 1995, que em estudo paralelo a este trabalharam com um programa de observação e orientação durante o recreio destas mesmas crianças), sendo que os alunos mais novos demonstram mais dificuldades, necessitando de um trabalho similar de orientação.

Dos 5 profissionais deste grupo (GB), três demonstraram interesse em participar do recreio, sendo a pessoa responsável por este momento (dois deles já atuavam no recreio), Para os outros dois era indiferente e o recreio não deveria ser responsabilidade de um só profissional, mas sim de vários.

As sugestões dadas pelos profissionais para enriquecer este momento foram:

- a) oferecimento de mais materiais diversificados;
- b) quantidade apropriada de material e espaço adequado, que permita à criança desenvolver suas brincadeiras;
- c) orientação aos grupos mais novos sobre como aproveitar melhor este momento;
- d) incentivo aos jogos coletivos, uso de materiais variados, oportunidade para descanso, leitura, uso da biblioteca, sessão de vídeo.

Para os profissionais deste grupo, a responsabilidade do recreio deve ser de todos aqueles que atuam com o grupo, da mesma forma que foi apontado pelos profissionais do grupo A.

2.2. Profissionais de atividades alternativas extra-escolares

Profissional 1: este profissional atendia uma das crianças do grupo 2, em aulas regulares de equitação (hipismo) realizadas em um haras particular da região de Campinas.

Identificação do profissional:

Sexo: masculino

Idade: 48 anos

Profissão: tratador de cavalos

Nível de instrução: 4º ano primário

Dados coletados na entrevista:

Tipo de atendimento: individual

Tempo de trabalho com a criança: 6 meses

Experiência anterior com excepcionais: nunca teve, mas sempre trabalhou com crianças. "Teve uma criança parecida com esta (do CDI), mas ela era mais experiente, mais adulta".

Expectativas iniciais: medo de que a criança não se adaptasse ao cavalo.

Observações sobre a adaptação da criança: no começo tinha medo do cavalo, então o profissional passou a montar junto com ela e houve uma evolução a partir disso. Hoje ela monta sozinha, trota, comanda o cavalo.

Perspectivas futuras: "a criança pode ir para uma escolinha onde possa saltar alguns obstáculos, fazer prova de baliza. Pode partir agora para outro tipo de cavalo, mas precisa de mais trabalho. Ela é muito inteligente e espero um futuro bom para ela".

Outras observações: "Acho que é uma terapia muito boa para ela, que se distrai, teve um desenvolvimento igual ao de outras crianças, gosta de ensinar o que aprendeu para outras crianças que chegam ao haras". O profissional relata que não precisou de orientação especial pelo fato da criança ter SD, conversou com ela, teve diálogo e acha que com a longa experiência anterior que teve com crianças foi mais fácil se entender com ela.

Profissional 2: Este profissional atendia uma das crianças do grupo 2, em aulas regulares de natação em uma academia particular de Campinas.

Identificação do profissional:

Sexo: masculino

Idade: 34 anos

Profissão: professor de natação

Nível de instrução: superior

Dados coletados na entrevista:

Tipo de atendimento: em grupo, com crianças menores que ele (criança com SD com 9 anos e demais com 4-5 anos)

Tempo de trabalho com a criança: 4 anos

Experiência anterior com excepcionais: nunca teve

Expectativas iniciais: Não sabia até onde ele poderia chegar, foi a primeira experiência.

Observações sobre a adaptação da criança: adaptação semelhante a das outras crianças, com a mãe ao lado na primeira aula. "Como a turma era de crianças pequenas, eles não entendiam muito bem, não perguntaram nada. Como ele (a criança com SD) era muito receptivo, foi difícil não fazer amizade com ele".

Perspectivas futuras: "ele acompanhou muito bem a turma que começou e também a que ele está hoje, onde a diferença de idade não é muito grande. Nada muito bem, embora não tenha condições de competir com pessoas sãs e sadias. A natação é um exercício completo, importante para o trabalho com a deficiência dele".

Outras observações: "Ele é uma criança muito especial, cativa a todos, é muito esperto, se dá muito bem n'água. Hoje a escola trabalha com outros deficientes (outro Down e três autistas). Foi uma experiência muito gratificante ter uma criança com SD na escola".

Profissional 3: Este profissional atendia três crianças com SD participantes do estudo, sendo duas do grupo 1 e uma do grupo 2, em aulas regulares de natação realizadas em uma academia particular de Campinas.

Identificação do profissional:

Sexo: masculino

Idade: 25 anos

Profissão: professor de natação

Nível de instrução: superior, com especialização

Dados coletados na entrevista:

Tipo de atendimento: em grupo formado inicialmente por crianças com SD e posteriormente em grupos mistos.

Tempo de trabalho com as crianças: 6 anos com uma delas e dois anos com as outras duas.

Expectativas iniciais: a princípio, este profissional prefere não criar expectativas. O objetivo é "fazer o melhor possível para que elas tenham uma vida integrada na sociedade. Existe, sim, a expectativa de uma vida melhor, não só na natação".

Experiência anterior com excepcionais: nenhuma. Iniciou o trabalho meio que "de susto", ao ser chamado para auxiliar outro professor e com o tempo assumiu a turma, mesmo sem ter experiência. Sente necessidade constante de aprender com a experiência de outros profissionais. Hoje trabalha na academia com outros tipos de excepcionalidade, tendo lá um deficiente físico, um deficiente mental e um outro caso de comprometimento genético.

Observações sobre a adaptação da criança: "cada criança tem uma adaptação própria, algumas são mais manhosas, mais mimadas;

também pode depender da relação com a família ou de outras características individuais, como a obesidade ou problemas ortopédicos".

Perspectivas futuras: acha que "muito se fala e pouco se faz para o excepcional. Tem muita gente usando a excepcionalidade como marketing". Refere que a sua academia "está de portas abertas para o excepcional, mas não faz propaganda para não cair nisso". Teve oportunidade de fazer contato e conviver com o pessoal das Olimpíadas Especiais em Brasília e achou "um pessoal de muita garra, que tem um futuro lindo".

Outras observações: Acredita que "quanto mais cedo o excepcional for trabalhado, melhor". Quando iniciou o trabalho, as crianças eram atendidas em turma reservada só para SD. Depois, passou a trabalhar com turmas de crianças normais e deficientes, procurando encaixá-los em grupos com idades semelhantes, embora considere muito difícil ter uma classe totalmente homogênea. O profissional refere também que uma das crianças tinha bolsa de estudos na academia.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
APRENDER COM PRAZER E APRENDER O PRAZER

Se considerarmos a divisão didática sobre os conteúdos culturais do lazer descrita por DUMAZEDIER (1973), observaremos que as atividades realizadas com os grupos estudados atenderam a alguns dos conteúdos de interesses físicos, sociais, artísticos, intelectuais e práticos. Isto pode ser observado nas atividades físicas praticadas regularmente durante o tempo de coleta de dados como também nos passeios realizados neste período.

Embora não seja nossa proposta analisar outros conteúdos, vale a pena ressaltar que as crianças e os jovens que participaram deste estudo tiveram oportunidades de vivenciar atividades relacionadas à jardinagem, à marcenaria, à leitura, aos filmes em vídeo, entre outras, ampliando desta forma seu nível de conhecimento sobre as possíveis atividades de lazer.

Esta grande variação de atividades oferecidas a estes grupos atendeu satisfatoriamente ao objetivo de **educar para o lazer**, partindo do princípio de que a melhor forma para que isto aconteça é propiciar oportunidades para que o indivíduo entre em contato com o maior número de atividades possíveis para que possa escolher entre elas (MARCELLINO, 1990).

Quando este tipo de preocupação parte de uma instituição escolar, deve-se esperar, como de fato aconteceu na instituição aqui estudada, que estas atividades possam acontecer para atender ao conteúdo do planejamento educacional pré-estabelecido pela equipe. Isto supõe que a educação das crianças e jovens esteja sendo feita através da prática regular de atividades de lazer, caracterizando outro aspecto: **a educação pelo lazer**.

Este tipo de educação pelo lazer praticada pela escola deve, no entanto, ser melhor definida, uma vez que como já vimos, o lazer em si, se caracteriza pela liberdade de escolha e pelo descompromisso que desvincula sua prática a qualquer obrigação. Na escola o compromisso de fato existe, e a livre escolha não é possível a qualquer momento, já que a própria frequência à escola é uma obrigação da criança.

Além disso, de acordo com MARCELLINO (1988), devemos ter especial cuidado para evitar a simples institucionalização do lúdico na escola, pois este caminho o levaria à morte. Isto, em outras palavras, significa não tomar o lazer como mero instrumento para a aprendizagem, esquecendo o seu caráter lúdico

e o sentido de liberdade de escolha que envolve sua prática. Significa também, preservar a manifestação cultural que caracteriza esta mesma liberdade de escolha, permitindo que cada grupo demonstre suas peculiaridades para que as mesmas possam servir de base no planejamento das atividades escolares.

O mesmo autor defende ainda a "pedagogia da animação", que engloba os sentidos de vida, movimento e alegria. Este termo, "pedagogia da animação", propõe, para o autor, o reconhecimento da relação lazer-escola-processo educativo através da criação do ânimo e à provocação de estímulos (MARCELLINO, 1987). Concordando com estas afirmações, propomos, a partir deste estudo, que a "pedagogia da animação" seja também destinada à Educação Especial, já que entendemos que o "ânimo" e o "estímulo" podem trazer maiores possibilidades de sucesso para o desenvolvimento global e a felicidade pessoal.

Sentimos ainda que se faz necessário que toda escola ou instituição que trabalha com pessoas deficientes tenha clara sua proposta de trabalho, para que a atuação dos profissionais envolvidos possa ser coerente entre todos os membros da equipe.

Os dados coletados demonstram que os profissionais entrevistados nesta pesquisa têm consciência da importância do trabalho realizado no tempo livre escolar (recreio), bem como do papel que o adulto deve exercer neste momento.

Os itens analisados junto aos profissionais da escola especial abrangeram os seguintes aspectos:

- a) quais são os objetivos do recreio;
- b) qual é o papel do adulto durante o recreio;
- c) como os profissionais avaliam a participação das crianças neste momento;
- d) que profissionais gostariam de ser responsáveis pelo recreio;
- e) quais as sugestões para enriquecer este momento.

Destes itens, consideramos que os dois primeiros (a) e (b), devem ser definidos pela instituição com base na sua proposta filosófica de ensino, e os demais, (c), (d) e (e), refletem como é a avaliação pessoal do profissional, isto é, até que ponto ele compartilha da linha de trabalho da instituição.

Neste estudo, consideramos que os objetivos do recreio deveriam ser: Proporcionar um momento livre, onde a criança ou o adolescente possa ter variadas opções de atividade, participando daquela que melhor atenda aos seus interesses com a orientação profissional adequada ao seu nível de autonomia e desenvolvimento. Este momento também seria de interação e integração do grupo, na medida em que cada aluno pudesse reunir-se com o(s) colega(s) que tivesse maior afinidade, para conversar, jogar, ler, brincar, ou simplesmente descansar.

O papel do adulto nesse momento, deveria ser o de "animador cultural" do grupo, deixando que cada um se manifeste dando sugestões e opiniões, orientando as escolhas e a forma de participação nas diferentes atividades, diminuindo sua

diretividade e seu papel de organizador, na proporção em que aumenta a autonomia do grupo.

Pela avaliação dos profissionais participantes, pudemos observar que, em relação aos objetivos do recreio, todos eles se referiram como sendo, em síntese, proporcionar um momento "livre", no qual a criança pudesse escolher sua atividade preferida e seu colega para brincar. Todos eles também concordaram que, apesar do recreio ser caracterizado pela liberdade de escolha, o profissional que acompanha o grupo tem um papel importante neste momento, selecionando material apropriado para as turmas, orientando a participação em algumas atividades, auxiliando na organização das brincadeiras e nas interações quando necessário.

A avaliação dos profissionais sobre a participação das crianças no recreio refletiu a necessidade de um profissional bem preparado para auxiliar o grupo na resolução de alguns problemas, como disputa de brinquedos, dispersão nas atividades, interação entre eles e dificuldades na organização de brincadeiras. Quando falamos em um profissional bem preparado, queremos dizer que este deve ter conhecimentos gerais sobre desenvolvimento e comportamento, além de ter claro os objetivos do recreio, para poder intervir apenas quando necessário e de forma adequada, respeitando a liberdade que caracteriza a situação e cumprindo seu papel de mediador em algumas ocasiões, sem resolver sozinho os problemas que possam surgir, mas sim em conjunto com o grupo

para que possa haver, gradativamente, uma maior autonomia das crianças e jovens deficientes.

A responsabilidade deste momento foi atribuída pelos profissionais a todos aqueles que atuam diretamente com o grupo, sendo necessário que haja interesse pelo trabalho neste momento.

Podemos observar que das 17 crianças e adolescentes com SD que participaram desta parte do estudo, 5 praticavam algum tipo de atividade extra-escolar durante o período de coleta de dados. A atividade mais procurada foi a natação (4), seguida da equitação (1).

Na época das entrevistas, em 1991, a escola especial ainda não oferecia no quadro de suas atividades aula paralelas de natação, artes plásticas e teatro, conforme pudemos observar durante a coleta de dados sobre a vida social das crianças e adolescente com SD no questionário exposto no anexo 4. Neste mesmo questionário (enviado a 17 crianças e respondido por 13), pudemos ver que todas as treze crianças participavam destas atividades na escola, embora somente duas relatassem participar de atividades deste gênero fora deste ambiente (1 adolescente fazia natação e outro fazia aulas de violão, hipismo e natação). É interessante a constatação de que as 5 crianças que praticavam estas atividades fora da escola fazem parte das 13 que responderam ao questionário sobre a vida social no cotidiano, e que na data da coleta destes dados (1994), apenas duas delas ainda praticavam esportes fora da escola, sendo as únicas do grupo a terem este tipo de experiência.

Também pudemos observar através dos dados que, a partir do momento em que a escola especial abriu este espaço para seus alunos, oferecendo atividades alternativas, onde eles poderiam estar "se encontrando" (já que outro problema relevante apontado pelas próprias famílias foi a questão da solidão), abriu também a possibilidade para que todos eles pudessem praticá-las, uma vez que, especificamente neste caso, a escola especial tinha auxílio financeiro de instituições públicas e com isto oferecia estas atividades sem custo adicional algum para seus alunos. Tendo dados coletados diretamente na Fundação, sabemos que todas as 17 crianças e adolescentes praticavam estas três atividades oferecidas pela escola.

Este fato pode levantar algumas questões: à medida em que a escola especial aumenta sua esfera de atuação, proporcionando atividades alternativas que não fazem parte do currículo escolar, ela também diminui as possibilidades de participação de seus alunos em atividades deste gênero fora do âmbito da escola especial, diminuindo portanto, oportunidades de integração social em locais abertos à população "normal". Entretanto, vários fatores podem estar relacionados à concentração de atividades na escola especial: será que os alunos encontrariam dificuldades ou facilidades de aceitação para a prática de atividades em outros ambientes? será que, por parte dos pais, houve ou há a procura por outras atividades alternativas fora do ambiente escolar? Também outro ponto a considerar são os altos custos de atividades deste gênero em centros particulares (a dificuldade econômica para a participação em atividades de lazer foi apontada pelos

pais no questionário sobre a vida social cotidiana dos filhos deficientes) e a pouca opção pelos locais públicos para a prática sistemática destas atividades.

No entanto, a discussão não deve caminhar por vias simplistas e apenas críticas, sem apontar possíveis soluções. São muito poucos os programas existentes fora da instituição especial que envolvem este tipo de atividade e se propõem a integrar o deficiente em seu quadro. E ainda assim, se formos analisar a participação das cinco crianças em atividades extra-escolares poderemos ver que todas elas freqüentavam locais particulares, não havendo em nosso estudo nenhuma experiência envolvendo instituições públicas.

Este dado nos leva a pensar em novas propostas sobre lazer e integração social do deficiente. Qual seria o melhor posicionamento da escola especial? É óbvio que melhor do que não ter acesso a este tipo de atividade é poder tê-lo garantido e de graça, se existe esta possibilidade. Mas não seria melhor ainda se houvesse uma proposta com o objetivo de fazer contatos e convênios incentivando a participação de pessoas especiais em atividades congêneres praticadas em escolas, academias, clubes, praças, universidades e outros centros que ofereçam espaço e serviços de qualidade, onde as pessoas com deficiência pudessem se integrar socialmente?

Outro fator que também merece atenção, embora o número de entrevistas com profissionais que atuam fora da esfera institucional não seja suficiente para ser uma amostra

representativa, e seus dados portanto, não possam ser generalizados, é o fato de termos encontrado nos três participantes disposição para atuar com pessoas especiais, não colocando empecilhos para sua participação, não demonstrando dificuldades significativas na adaptação com a criança e observando progressos no decorrer da prática destas atividades.

Estas observações foram comuns a profissionais de níveis de instrução diferentes (1º grau e superior) e de idades diferentes (25, 34 e 48 anos). Interessante também é o fato de que os profissionais entrevistados na escola especial eram todos do sexo feminino, enquanto aqueles que atendiam às crianças em atividades extra-escolares eram todos do sexo masculino. Esta última observação se faz interessante na medida em que temos observado, de modo informal, que a grande maioria de pessoas dedicadas à educação (especial ou não), que trabalha em escolas ou instituições, é do sexo feminino, sendo poucos os professores do sexo masculino.

As discussões sobre integração estão ainda se iniciando em nossa sociedade, predominando a falta de informação entre familiares, profissionais e leigos no assunto. O próprio posicionamento daqueles que atuam, de modo profissional, junto a esta população merece ser revisto. É comum encontrarmos o pensamento de caridade, compaixão e discriminação inconsciente em profissionais com ou sem nível universitário. Por falta de conhecimento, familiares, leigos e até profissionais acabam por colaborar para a formação dos rótulos sociais que são atribuídos

aos deficientes, aos carentes e aos diferentes, de modo geral, dificultando sua real integração social.

Entendemos que tanto a educação pelo lazer como a educação para o lazer possam acontecer na escola, quando encaradas sob o seguinte aspecto:

- A educação pelo lazer que ocorre na escola se dá pelo aproveitamento de situações agradáveis escolhidas em comum acordo entre professor e alunos, nas quais os objetivos traçados no planejamento estejam sendo atendidos ao mesmo tempo em que propiciem prazer ao grupo e possam trazer à tona manifestações culturais variadas.

- A educação para o lazer que ocorre na escola se dá pela preocupação entre os profissionais em estar oferecendo atividades variadas ao grupo, orientando a participação de cada um dentro das mesmas, sem interferir de modo indutivo na identificação com aquela que mais atende aos interesses individuais, preparando também os alunos para participar de atividades fora do ambiente escolar.

Quando nos referimos à atuação profissional de modo não indutivo, estamos chamando à atenção ao fato de que existe uma tendência ao privilégio de algumas atividades propostas em detrimento de outras. Isto é comum na medida em que o profissional que atua neste campo, obviamente, tem também suas preferências pessoais, podendo induzir o grupo à prática das atividades que são de seu maior domínio. Esta atitude, no

entanto, pode interferir na identificação dos interesses do grupo, não sendo a maneira mais adequada de se educar para o lazer. Por isto, chamamos novamente a atenção à necessidade de uma boa formação profissional, para que este, além de dominar sua especificidade, tenha consciência da necessidade de ter uma sólida cultura geral, que lhe permita perceber as relações do lazer com as outras dimensões da esfera humana.

Se pensarmos que ao mesmo tempo em que educamos para o lazer, orientando a participação de crianças e jovens em atividades variadas, estamos praticando a educação pelo lazer, uma vez que as atividades oferecidas foram previamente planejadas, conseguiremos entender melhor como é possível que no ambiente escolar o lazer possa ser visto sob estes dois aspectos.

Esta proposta de trabalho sem dúvida traz à pessoa deficiente mental uma vivência mais rica do cotidiano, **onde ela aprende com prazer e aprende o prazer**. Todavia, se for possível uma integração entre a escola e a família, conforme discutido no capítulo anterior, haverá mais oportunidade para a generalização do aprendizado escolar e para uma maior satisfação das necessidades pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

EDUCAR PARA E PELO LAZER: O DIREITO A ALEGRIA E A EXPRESSÃO PARA O DEFICIENTE MENTAL

"...Eles sabem conversar
e têm muito o que nos dizer..."

MONTEIRO, 1992

Neste estudo, nos propusemos a discutir algumas questões sobre qual seria o papel da família e da escola na educação pelo e para o lazer de pessoas deficientes mentais, propondo estratégias de atuação profissional para o incentivo de programas desta natureza.

Verificamos, no decorrer do estudo, que os dados coletados através de questionários distribuídos aos familiares das crianças

e jovens participantes, mostraram de fato, algumas das necessidades e dificuldades do grupo analisado para a prática de atividades de lazer. Por outro lado, o "conhecimento" da pesquisadora sobre os alunos e suas respectivas famílias, propiciou uma avaliação paralela aos dados coletados, isto é, um confronto entre os dados "escritos" e aqueles "verbalizados".

Em reuniões de pais e conversas paralelas com os mesmos no decorrer destes 5 anos de coleta (1990 a 1994), alguns dados puderam ser acrescidos e confrontados àqueles encontrados nas respostas dos questionários. A formalidade da situação proposta, com o preenchimento dos formulários entregues, talvez tenha sofrido interferência de alguns fatores como: inibição de alguns pais em explicitarem suas dificuldades e sentimentos através da palavra escrita; dificuldades em escrever o que realmente gostariam de dizer; ou ainda, dificuldade na percepção dos problemas, dificuldades e necessidades, passando para o papel através da escrita aquilo que gostariam que fosse verdade.

Pelo dados coletados sobre as férias escolares, temos a impressão de que este período foi agradável e bem aproveitado pela maioria dos participantes, com a prática de diferentes atividades, autonomia do filho deficiente e comportamento social satisfatório nestas situações. Será esta a realidade ou será isto que os pais gostariam que tivesse acontecido? Será ainda que existe uma dificuldade na percepção desta realidade, mascarada pelo desejo de que este tivesse sido realmente um período bem desfrutado?

família e dos próprios deficientes mentais, esclarecendo dúvidas e discutindo soluções de forma mais efetiva.

Nossos dados nos permitem sugerir que há necessidade de um trabalho sério e sistemático com as famílias, podendo este ser individual para problemas específicos e em grupo para problemas comuns entre todos, pois há uma dificuldade por parte dos pais em identificar, discutir e solucionar os problemas sociais que são gerados a partir do nascimento de uma criança deficiente na família.

A família, em consequência dessas dificuldades, tende a esperar que a escola, ou os profissionais envolvidos com o trabalho da educação especial assumam a maior parte da responsabilidade social, atribuindo a estas pessoas, ou instituições, a tarefa de "ocupar" o tempo de seus filhos ou de inseri-los na comunidade. Sem dúvida, a escola e os profissionais têm um papel bastante importante na questão social, devendo intermediar, de forma eficaz, a integração social destas pessoas. No entanto, a família também tem o dever de assumir seu papel nesta luta social, por mais difícil que este venha a ser.

Crianças com Síndrome de Down são de fato crianças especiais. Na verdade, toda e qualquer criança é ou deveria ser sempre especial. Os direitos e o respeito que aqui reivindicamos para a criança deficiente deveria ser reivindicado a todas as crianças, como fazem DALLARI & KORCZAC (1986), e a educação deveria ser tratada sempre como especial, pois é através do processo educativo que um país forma a sua nação e faz de seus

integrantes sujeitos ativos e conscientes de si enquanto agentes de mudanças sociais - cidadãos.

O direito e o respeito pela individualidade, pelo ritmo de desenvolvimento, pelas características próprias e pela diferença é realmente uma utopia. No entanto, entendo utopia como um projeto realizável, e não impossível. Mesmo assim, pode parecer utópica a conquista desse direito por cidadãos diferenciados por uma condição genética, principalmente quando nem todos aqueles que possuem 46 cromossomos em suas células atingiram esta conquista. Mas considero, como LEFEBVRE, que a transformação de uma sociedade não se dá através de movimentos isolados, mas sim nas pequenas e grandes reivindicações que ocorrem no cotidiano.

Quando se fala no direito ao lazer para qualquer cidadão associa-se, de imediato, o direito ao trabalho e as lutas sociais. No caso de indivíduos especiais esta associação também acontece. Mas o assunto é sempre visto sob o prisma da superficialidade, já que a pessoa deficiente possui necessidades especiais - e essas necessidades acabam sendo voltadas para tratamentos de saúde e educação - ficando o lazer para o segundo plano, uma vez que existem "coisas muito mais importantes" a serem resolvidas, assim como se felicidade, prazer e alegria de viver não fossem prioridades na vida de uma pessoa.

Além do aspecto superficial com que são tratadas as questões relativas ao lazer, sua vinculação com o trabalho acaba fazendo com que a luta por um implique nas reivindicações ao outro. O

momento de transição política pelo qual passa nosso país é caracterizado, entre outros aspectos, pelo desemprego em massa da população. Esse fator agrava substancialmente a luta pelo emprego do deficiente mental, já que o mercado é bastante disputado e as vagas são destinadas àqueles que são supostamente mais qualificados.

Não resta dúvida que aspectos de saúde como uma boa performance cardíaca e respiratória são fundamentais para um melhor aproveitamento do indivíduo nas demais áreas. A correção de problemas visuais e/ou auditivos também influi positivamente no desempenho cognitivo, bem como o tratamento adequado de problemas hormonais (tireoideanos) e ortopédicos (instabilidade atlanto-axial). Entretanto, estes pontos relacionados à saúde devem ser considerados sem deixar de lado a sociabilidade da pessoa com Síndrome de Down. Eles devem ser vistos como objetivos primordiais para a preparação do indivíduo para conviver em sociedade.

Da mesma maneira, os aspectos referentes especificamente à educação da pessoa deficiente não podem ser considerados fora de um contexto social. É comum que os pais ou mesmo alguns profissionais estejam convencidos de que a simples alfabetização, através de métodos de treinamento específico, seja mais importante que a leitura funcional, ou ainda de que a pura aquisição de conceitos lógico-matemáticos possa trazer benefícios à pessoa sem que ela faça uso do pensamento abstrato para operacionalizar um troco ou calcular o valor de uma compra.

A criança com Síndrome de Down acaba sendo privada das oportunidades de desenvolvimento que o cotidiano proporciona, deixando de viver situações práticas como ir ao supermercado, fazer compras em lojas, tomar ônibus, freqüentar clubes. Estas experiências proporcionam chances de generalização de conceitos e de abstração e síntese do pensamento, tornando funcional todo e qualquer conhecimento aprendido na escola ou na família.

O lazer, para esta população, acaba sendo visto apenas como um meio de passar o tempo, sendo desprovido de um caráter educacional. As atividades recreativas podem atender às necessidades destes indivíduos, seja para descansar, divertir-se ou desenvolver-se (conforme DUMAZEDIER, 1980). Podem também constituir um espaço de oportunidades para a generalização de conceitos e abstrações. Mesmo assim, acabam sendo negligenciadas pelo preconceito que cerca esta temática.

A formação do profissional que atua na área da educação especial deve ser constantemente reavaliada e rediscutida. Não apenas a formação do pedagogo ou do professor de educação física, especificamente, merece esta revisão. Os profissionais que atuam na habilitação ou reabilitação de indivíduos excepcionais necessitam de uma visão mais ampla sobre desenvolvimento, sem deixar de lado sua especificidade. Fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas e até médicos estão, ou deveriam estar, vendo a deficiência sob um prisma mais globalizante, considerando todas as necessidades desta população.

Existe uma tendência à supervalorização de uma área em detrimento de outra. Esta supervalorização de algumas áreas e a desvalorização de outras decorre, entre outros fatores, de falhas na formação profissional. As profissões que compõem a equipe multidisciplinar não são, na maioria das vezes, preparadas para a participação em equipes interdisciplinares e sim multi ou pluridisciplinares (MARCELLINO, 1992). Com isto, a visão sobre o desenvolvimento da criança ou jovem e o próprio desenvolvimento do trabalho, torna-se individualista, ficando emboprecida na medida em que cada membro tenta "privilegiar" sua área de origem sem perceber a contribuição substancial que pode obter de profissionais advindos de outras áreas.

O preparo de profissionais para atuação junto às pessoas deficientes, seja na escola, na clínica ou na instituição, merece ser revisto com atenção, já que principalmente aqueles provenientes de áreas técnicas recebem pouca ou nenhuma informação sobre o trabalho em grupo ou a equipe interdisciplinar. Se pensarmos na educação como um todo, sem nos dirigirmos apenas à formação do professor habilitado para "ensinar" deficientes, veremos que as falhas podem não estar presentes apenas na educação especial. Mesmo nas escolas do ensino regular, sejam elas particulares ou públicas, muitas vezes, pela falta de informação, acaba-se privilegiando o "brinquedo" em relação ao "brincar" (LEIF & BRUNELLE, 1978), ou como chama a atenção BOMTEMPO & HUSSEIN (1986), privilegia-se a quantidade do material oferecido sem se preocupar com uma intervenção adequada do professor.

Ainda de acordo com LEIF & BRUNELLE (1978), na formação dos profissionais que atuam na área educacional, deveria ser dada uma ênfase maior a aspectos como a necessidade de buscar uma relação mais autêntica com os alunos, misturando-se mais com eles, observando e aprendendo o seu jogo, conhecendo e compreendendo melhor a criança.

Acreditamos que somente quando houver uma política educacional mais eficaz poderemos cobrar este tipo de atuação de todos aqueles que trabalham na área. Mas, no momento, temos que pensar que as pessoas deficientes que hoje estão sendo atendidas têm direito ao respeito, educação e saúde, e todos aqueles que defendem e acreditam nesses direitos e no potencial delas devem arregaçar as mangas e buscar os caminhos que conduzem à cidadania. Temos que lutar pelo "ideal", em que a educação seja eficaz para todos, sem nos esquecermos de que o que antecede a utopia deste ideal são as lutas, as pesquisas e a prática revolucionária.

Eles sabem brincar, sabem andar, sabem conversar, sabem se divertir e amar. Precisamos aprender e mostrar a todos que é possível e bom conviver com a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. A. Estórias de quem gosta de ensinar. 14^a ed. SP: Cortez: Autores Associados, 1990.
- ARIES, P. História Social da criança e da família. RJ, Zahar, 1973.
- ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. A Constituição do Brasil. RJ: Bloch Editores S.A., 1988.
- BLASCOVI-ASSIS, S.M. & MONTEIRO, M.I.B. Atividade Física para crianças com Síndrome de Down. *Ciência Hoje*. 10(56):10-11, 1989.
- BLASCOVI-ASSIS, S.M. Avaliação do esquema corporal em crianças portadoras da Síndrome de Down. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1991.

BLASCOVI-ASSIS, S.M. Deficiência Mental e Lazer. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 12(1,2,3):309-312, 1992.

BOMTEMPO, E. & HUSSEIN, C.L. O Brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, E. *Psicologia do Brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. SP, Nova Stella: Editora da USP, 1986.

BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular: Leituras de operárias*. Petrópolis, Vozes, 1978.

BRAMANTE, A.C. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, W.W. *Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas, Papirus, 161-179, 1992.

CAMARGO, L.O.L. *O que é lazer*. SP: Editora Brasiliense, 1986.

CARMO, A.A. Estigma, corpo e deficiência. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 9(3):5-8, 1988.

CARMO, A.A. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina*. Brasília: Secretaria de Desportos/PR, 1994.

CAVALCANTI, K.B. Lazer e atividade física comunitária - uma perspectiva de auto-gestão social. In: PASSOS, S. (org.). *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília, MEC/UNB, 1988.

COELHO NETO, J.T. *Usos da cultura*. RJ, Paz e Terra, 1986.

- COOKE, T.P., APOLLONI, T. & COOKE, S. Normal preschool children as behavioral model for retarded peers. *Exceptional Children*, p.531-532, 1977.
- CUILLERET, M. Les trissomies parmi nous: ou les mongoliens ne sont plus.. SIMEP, 2^a edition, 1991.
- CUNNINGHAM, C. Down's Syndrome: an introduction for parents. Souvenir Press, 1988.
- DALLARI, D.A. & KORCZAC, J. O direito da criança ao respeito. SP: Summus, 1986.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. O avesso das coisas. RJ, Record, 1991.
- DUMAZEDIER, J. Lazer e cultura popular. SP, Perspectiva, 1973.
- DUMAZEDIER, J. Valores e conteúdos culturais do lazer. SP, SESC, 1980.
- ENRIQUEZ, N.N.B.; MONTEIRO, M.I.B. & BLASCOVI-ABIS, S.M. Análise do desempenho respiratório de crianças com Síndrome da Down submetidas a um programa de atividades físicas específicas. *Temas sobre Desenvolvimento*, 2(12):10-16, 1993.
- FALEIROS, M.I. Repensando o lazer. Perspectiva, 1980.
- FORJAZ, M.C.S. Lazer e consumo cultural das elites. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. SP, 6(3): 99-113, 1988.
- FREITAS, B. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. SP, Cortez/A.Associados, 1984.

FRIEDMANN, G. **O trabalho em migalhas**. SP: Perspectiva, 1972.

FUNDAÇÃO SINDROME DE DOWN. **Projeto Integração**. Financiamento CNPq, processo nº 820625/86-8, 1989-1992.

JANNUZZI, G. S. De M. Escola e Trabalho do considerado "Deficiente". In: **Anais do II Seminário sobre Educação Especial - Profissionalização e Deficiência**, Campinas, p. 19-28, 1994.

JANUZZI, A.A. & BLASCOVI-ASSIS, S.M. O recreio na escola especial. **Temas sobre desenvolvimento**. 4(22):4-8, 1995.

LEFEBVRE, H. **La vie quotidienne dans le monde moderne**. éditions Gallimard, 1968.

LEIF, J. & BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo**. RJ, Zahar Editores, 1978.

MAGNANI, J.C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. SP, Brasiliense, 1982.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MARCELLINO, N.C. A sala de aula como espaço para o "jogo do saber". In: MORAIS, R. (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** 3.ed. Campinas, Papirus, 1988.

MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da Animação**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MARCELLINO, N.C. O Lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*:12 (1,2,3):313-317, 1992.

MARCELLINO, N.C. Trabalho e Lazer. In: *Anais do II Seminário sobre Educação Especial - Profissionalização e Deficiência*, Campinas, p. 13-15, 1994.

MONTEIRO, M.I.B. A Dinâmica do diálogo de crianças portadoras da Síndrome de Down. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, USP, 1992.

MONTEIRO, M.I.B.; CAMARGO, E.A. & BLASCOVI-ASSIS, S.M. *Síndrome de Down: orientação a pais*. (SP: Gráfica Volpi, 1989).

MORAIS, R. de. *Entre a Educação e a Barbárie*. Campinas, Papirus, 1982.

MUSTACCHI, Z. & ROZONE, G. *Síndrome de Down: aspectos clínicos e odontológicos*. SP: CID Editora, 1990.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PETEAN, E.B.L. Recursos utilizados pelas famílias para promover o desenvolvimento do filho com Síndrome de Down. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação Especial, UFSCar, 1987.

- FUESCHEL, S.M. (org.) **Síndrome de Down: guia para pais e educadores.** Campinas, SP: Papirus, 1993.
- REISMAN, D. **A multidão solitária.** SP, Perspectivas, 1975.
- RIBAS, J.B.C. **O que são pessoas deficientes.** SP, Nova Cultural: Brasiliense, 1985.
- ROBERTS, C.; PRATT, C. & LEACH, D. Classroom and playground interaction of students with and without disabilities. **Exceptional Children**, Dec-Jan, 212-224, 1991.
- STELLA-PROROK, E.M. Mudança ontogenética: implicações para a promoção de desenvolvimento comportamental. **Ciência e Cultura**, 34(11), 1982.
- STELLA-PROROK, E.M. **Carta de princípios da Fundação Síndrome de Down.** Campinas, 1984.
- STRATFORD, B. **Down's Syndrome: Past, Present and Future.** England: Penguin Books, 1989.
- VEBLEN, T. **A Teoria da classe ociosa.** SP, Pioneira, 1965.
- YURGEL, M. **Urbanismo e lazer.** SP, Nobel, 1984.

A N E X O S

ANEXO 1 - CARTA DE PRINCIPIOS DA FUNDAÇÃO S. DOWN

ANEXO 2 - IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

ANEXO 3 - QUESTIONARIO SOBRE AS FÉRIAS

ANEXO 4 - QUESTIONARIO SOBRE O ACAMPAMENTO

ANEXO 5 - QUESTIONARIO SOBRE VIDA SOCIAL DA CRIANÇA

ANEXO 6 - ATIVIDADES REALIZADAS COM OS GRUPOS E SEUS
RESPECTIVOS OBJETIVOS

ANEXO 7 - QUESTIONARIO SOBRE O RECREIO NA
NA ESCOLA ESPECIAL

ANEXO 8 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS
DE ATIVIDADES ALTERNATIVAS

A N E X O 1

A N E X O I

CARTA DE PRINCIPIOS DA FUNDAÇÃO SINDROME DE DOWN

A FUNDAÇÃO SINDROME DE DOWN compartilha uma filosofia do desenvolvimento humano em que saúde e realização máxima das funções biológicas da espécie são muito mais do que a simples ausência de condições adversas. A realização de desenvolvimento humano é vista como um processo complexo e dinâmico no contexto de um sistema multilinear e multidimensional de relações recíprocas, representadas pelas estruturas da criança, família, vizinhança, comunidade e sociedade. Daí decorre que a compreensão do desenvolvimento humano não se dá através do estabelecimento de relações causais (lineares) simples, mas através da identificação de propriedades e princípios de organização do sistema, indispensáveis para o reconhecimento do significado da função do comportamento ao longo da ontogênese.

Nessa perspectiva, a criança, com todas suas dimensões individuais (composição genética, experiência pré-natal e história de vida) é apenas um dentre os componentes dinâmicos do sistema. A expressão de sua competência, em qualquer ponto ontogenético, depende igualmente da família (filosofia e

estrutura de vida, nível de educação, desempenho profissional, conhecimento do desenvolvimento infantil), da **composição do ambiente familiar** (características físicas, econômicas e sociais); da **vizinhança** (densidade, estabilidade, filosofia, conhecimento do desenvolvimento infantil) e **sociedade** (política organizacional, valores estáveis, política educacional e de saúde).

Nessa perspectiva, especificamente a criança com Síndrome de Down é considerada como tendo as mesmas necessidades básicas de qualquer criança: afeto, contato social, afirmação, auto-identificação, reconhecimento, curiosidade, correção, "feed-back", com a adição de necessidades específicas geradas pelo atraso inicial de seu desenvolvimento ou, apenas, pela expressão de sua individualidade. Sobretudo e em decorrência da natureza complexa do desenvolvimento e da multiplicidade de variáveis que o afetam, a criança com Síndrome de Down é considerada como privada das experiências educacionais, culturais e sociais que possibilitam às crianças comuns promoverem seu desenvolvimento.

A **FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN** acredita que a criança portadora da Síndrome de Down pode vir a ser um indivíduo competente no seu meio sócio-cultural, isto é: ser capaz de responder eficazmente a uma variedade de situações; ter consciência de si como agente de mudança e ser capaz de assimilar estratégias e experiências de uma situação e usá-las adequadamente em outra; ser auto-suficiente e mostrar-se socialmente eficaz na interação com

outros indivíduos e com as agências e procedimentos de realização do bem estar social dos indivíduos da nossa sociedade.

Conseqüentemente, a **FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN** compartilha e assume através de seus objetivos, a preocupação de evitar que um simples atraso inicial na realização de diferentes funções biológicas apresentado por crianças com Síndrome de Down, se transforme em um desvio de desenvolvimento e/ou atraso severo geral, com prejuízo de sua competência individual e social.

A **FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN** defende e enfatiza a necessidade de programas de promoção do desenvolvimento como uma proposta alternativa de trabalho com crianças com Síndrome de Down em contraposição a propostas de intervenção ou de prevenção apenas, conforme modelos médicos tradicionais de eliminação ou diminuição de condições ou influências psicopatogênicas, ou de estabelecimento de habilidades e comportamentos arbitrariamente impingidos à criança.

Para a implantação de propostas educativas que viabilizem a promoção da competência individual e social de crianças com Síndrome de Down a FSD mantém o CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL (CDI). Nele, sistemas educativos baseados na proposta de desenvolvimento humano aqui defendida, serão constituídos através de programas individuais e coletivos de trabalho com a criança com Síndrome de Down.

Ainda que inspirados nos padrões de desenvolvimento humano conhecidos até o momento, e moldados em seqüências evolutivas dos vários sistemas comportamentais, os programas educativos a serem

implantados no CDI não se identificam com objetivos normativos ou prescritivos do desenvolvimento do comportamento.

As necessidades individuais para treinos específicos devem ser integradas à estruturação das experiências da criança. Deve-se evitar o treino clássico com fins terapêuticos em que a criança é retirada momentaneamente da vivência cotidiana e exposta a uma sessão específica de treino um-a-um. Ao contrário, o objetivo específico do treino deve ser incorporado ao cotidiano da criança, de forma a garantir sua exposição a uma experiência integrada, sem pressão, porém com o desafio para a resposta requerida da criança.

A **FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN** enfatiza o reconhecimento da importância e aplicação de uma **abordagem interdisciplinar** no trabalho com crianças com Síndrome de Down se o objetivo maior da promoção da competência corresponder à garantia das necessidades, desejos e satisfações pessoais da criança com SD.

O planejamento e implementação de sistemas educativos promotores e pró-ativos da competência exigem análises científicas e conhecimentos de diferentes domínios do conhecimento, desde o nível genético, fisiológico, morfológico, até o diádico e social.

Talvez valesse ter presente a "Alegoria da Caverna" de Platão:

"Algumas pessoas encontravam-se sentadas lado a lado, voltadas para o fundo de uma caverna. Estiveram presas a vida toda, acorrentadas de tal modo que suas cabeças ficavam sempre voltadas para o fundo da caverna. Atrás delas havia um caminho no qual algumas figuras humanas andavam para frente e para trás. Um fogo imenso, atrás do caminho projetava sombras das figuras humanas no fundo da caverna. Os prisioneiros, acorrentados, e tendo vivido suas vidas olhando apenas para o fundo da caverna, pensavam que as sombras que viam fossem realidade. Quando um dos prisioneiros escapou e viu como a realidade era, voltou e explicou aos demais, nenhum deles lhe deu crédito porque sua experiência e conhecimento fizeram com que vissem nas sombras, a realidade!"

Por acreditar nos princípios aqui apresentados e aceitar o desafio de prover crianças portadoras de Síndrome de Down com as experiências cotidianas que possibilitam crianças comuns promoverem sua competência, a FSD assume os compromissos de:

1. Viabilizar e garantir a implantação e continuidade dos programas educativos de desenvolvimento no CDI.
2. Zelar pela observância de coerência, a médio e longo prazo, de operações integradas às experiências educativas das crianças e os princípios gerais de desenvolvimento aqui expostos.
3. Divulgar à comunidade social e científica os princípios da FSD e os resultados dos programas educativos.
4. Viabilizar e garantir avaliação sistemática dos programas realizados no CDI.
5. Interagir com entidades congêneres com o objetivo precípua de expor sua visão da Síndrome de Down e a natureza dos programas a que é exposta a criança com a Síndrome.

Campinas, 21 de dezembro de 1984

Autoria: ELZA MARILENE STELLA PROROK

Educadora

A N E X O 2

A N E X O 2

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

Criança 1 (C1) - Sexo: Feminino

Data de nascimento: 22.12.84

Nível sócio-econômico: bolsista da FSD
pagando 25% da mensalidade

Criança 2 (C2) - Sexo: Feminino

Data de nascimento: 21.07.83

Nível sócio-econômico: bolsista da FSD
pagando 50% da mensalidade

Criança 3 (C3) - Sexo: Masculino

Data de nascimento: 09.05.85

Nível sócio-econômico: bolsista da FSD
pagando 50% da mensalidade

Criança 4 (C4) - Sexo: Feminino

Data de nascimento: 18.07.85

Nível sócio-econômico: bolsista da FSD
pagando 15% da mensalidade

Criança 5 (C5) - Sexo: Masculino

Data de nascimento: 28.07.83

Nível sócio-econômico: bolsista da FSD
pagando 10% da mensalidade

Criança 6 (C6) - Sexo: Masculino

Data de nascimento: 18.08.83

Nível sócio-econômico: bolsista da FSD
pagando 70% da mensalidade

Criança 7 (C7) - Sexo: Masculino

Data de nascimento: 14.02.84

Nível sócio-econômico: pagante integral

Criança 8 (C8) - Sexo: Masculino

Data de nascimento: 04.09.84

Nível sócio-econômico: pagante integral

Criança 9 (C9) - Sexo: Masculino

Data de nascimento: 30.11.83

Nível sócio-econômico: pagante integral

Criança 10 (C10) - Sexo: Feminino

Data de nascimento: 28.11.81

Nível sócio-econômico: pagante integral

Criança 11 (C11) - Sexo: Feminino

Data de nascimento: 31.05.82

Nível sócio-econômico: pagante integral

Criança 12 (C12) - Sexo: Feminino

Data de nascimento: 03.06.80

Nível sócio-econômico: bolsista integral

Criança 13 (C13) - Sexo: Masculino

Data de nascimento: 22.03.81

Nível sócio-econômico: bolsista integral

Criança 14 (C14) - Sexo: Masculino

Data de nascimento: 10.11.80

Nível sócio-econômico: pagante integral

Criança 15 (C15) - Sexo: Feminino

Data de nascimento: 24.03.79

Nível sócio-econômico: bolsista da FSD
pagando 40% da mensalidade

Criança 16 (C16) - Sexo: Feminino

Data de nascimento: 15.04.83

Nível sócio-econômico: pagante integral

Criança 17 (C17) - Sexo: Feminino

Data de nascimento: 08.02.80

Nível sócio-econômico: bolsista da FSD
pagando 50% da mensalidade

Criança 18 (C18) - Sexo: Masculino

Data de nascimento: 28.07.78

Nível sócio-econômico: pagante integral

OBS: Algumas crianças pagantes e bolsistas parciais eram subsidiadas por empresas onde um dos pais trabalhava.

FLUXO DOS SUJEITOS DA PESQUISA NAS DIVERSAS
SITUAÇÕES DE ANALISE

SITUAÇÕES DE ANALISE: A = Passeios
B = Atividades Físicas Regulares
C = Questionário acampamento
D = Questionário férias 02/91
E = Idem 08/91
F = Idem 08/92
G = Idem 02/93
H = Questionário vida social

LEGENDA: X = participação na situação analisada com coleta de
dados (observação ou devolução de questionário)
Ø = participação na situação analisada sem coleta de
dados (não devolveu questionário)

PARTICIPAÇÃO GERAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DOS GRUPOS 1 E 2

sit.	A	B	C	D	E	F	G	H
data	1990	1990	1991	02/91	08/91	08/92	02/93	1994

crianças

C1	X	X	X	X	X	X	X	X
C2					X	X	X	0
C3	X	X	0	X				
C4	X	X	X	X	0	0	X	X
C5	X	X	X	X	0	X	X	0
C6	X	X	X	X	X	X	X	0
C7	X	X	X	X	X	0	X	X
C8	X	X	0	X	0	0	0	X
C9					X	X	0	X
C10	X	X	X	X	X	X	X	X
C11	X	X	X	X	X	X	X	X
C12	X	X	X	X	X	X	X	X
C13	X	X	X	X	X	X	X	X
C14	X	X	X	X	X	X	X	X
C15	X	X	X	X	X	X	X	X
C16	X	X	X	0	0	X	X	0
C17	X	X	X	X	X	X	X	X
C18					X	X	X	X

OBS: As crianças 2, 9 e 18 começaram a frequentar a escola após fevereiro de 1991 e a criança 3 faleceu em julho de 1991.

A N E X O 3

A N E X O 3

QUESTIONARIO SOBRE AS FÉRIAS

Nome da criança:

Questionário respondido por:

Data:

Este questionário tem por objetivo obter dados sobre como foram as férias escolares e quais as atividades a criança realizou durante as mesmas, para que possamos conhecer melhor as preferências de cada uma delas. Com isto, poderemos programar atividades que atendam aos seus interesses e retomar junto ao grupo o que foi feito nas férias, mostrando a todos as diferentes opções para o lazer. Assinale quantas alternativas quiser e use o verso se necessário.

1. Onde e com quem a criança passou a maior parte das férias?

2. Fez alguma viagem ou passeio especial? Se fez, foi para onde e com quem?

3. Assinale as atividades das quais a criança participou durante as férias e especifique (ex: se foi ao cinema, diga o nome do filme; o mesmo para a peça de teatro, tipo de festa que foi, a casa de qual colega, a programação favorita na TV, etc).

- clube
- parque
- casa de colegas
- cinema
- teatro
- restaurante
- shopping
- festas

- atividades esportivas
- feiras
- assistiu TV
- atividades de artes plásticas
- leitura
- jardinagem
- turismo
- museus
- brincou em casa
- outras

4. As atividades realizadas foram sugeridas:

- pelos irmãos. Quais?
- pela própria criança. Quais?
- por amigos. Quais?
- por outros parentes. Quais?
- por outros. Quais?

5. Entre as atividades realizadas qual ou quais foram de maior interesse da criança em sua opinião?

6. Qual a necessidade de seu filho(a) para participar das atividades de lazer?

- acompanhamento constante do adulto.
Para quais atividades?
- acompanhamento parcial do adulto.
Para quais atividades?
- participação livre (sem o adulto)
Para quais atividades?

7. O que mais a criança fez nas férias? (incluindo passeios que ainda não citou, afazeres domésticos, consultas médicas, etc)

8. Como é, em geral, o comportamento social da criança durante as atividades de lazer que participa, em sua opinião?

Agradecemos muito sua colaboração.

A N E X O 4

A N E X O 4

QUESTIONARIO SOBRE O ACAMPAMENTO

Este questionário tem como objetivo avaliar como a família viu a participação de seu filho(a) no acampamento realizado no CDI e qual o significado do mesmo para a criança perante os familiares e amigos.

Nome da criança:

Questionário respondido por:

Data:

1. Seu filho(a) já dormiu alguma noite fora de casa? Com que frequência isto ocorre e com quem (amigos, parentes, etc)?

2. Como você esperava que fosse o comportamento do seu filho(a) nesta situação?

3. Você tinha alguma preocupação em relação ao acampamento?

4. O que seu filho(a) contou em casa sobre o acampamento?

5. O que você acha que ele mais gostou?

6. O que você achou desta experiência?

7. Você tem alguma sugestão para um próximo acampamento?

Gratos pela colaboração.

A N E X O 5

A N E X O 5

QUESTIONARIO SOBRE A VIDA SOCIAL DA CRIANÇA

Este questionário tem como objetivo coletar dados sobre a rotina da criança, sobre suas amizades e seu tempo de lazer. Pedimos aos pais que sejam sinceros nas respostas, pois a partir delas poderemos também estar planejando atividades que contribuam para o desenvolvimento de seu filho.

Agradecemos antecipadamente.

Nome da criança:

Idade:

Data:

1. Descreva a rotina de seu (sua) filho(a):

- a que horas acorda
- o que faz pela manhã
- onde almoça
- o que faz à tarde
- onde janta
- o que faz à noite
- a que horas dorme

2. Qual é a programação dele(a) no final de semana?

3. Quem são os amigos de seu(sua) filho(a)?

4. Onde ele os encontra e com que frequência?

5. Quais são as suas dificuldades para participar de programações de lazer?

A N E X O 6

Corrida de saco

Objetivos específicos: Desenvolver na criança o equilíbrio, a coordenação motora, a agilidade e a orientação espacial.

Descrição da atividade: A corrida de saco é uma brincadeira comum e característica das gincanas. A criança deve ficar com os membros inferiores dentro de um saco, segurando-o com as mãos na altura da cintura. Todos devem posicionar-se em alinhamento e sair saltando com os dois pés ao sinal da largada. Para nossos grupos era permitido que a criança andasse ou saltasse com pés alternados, conforme sua habilidade.

Ovo choco

Objetivos específicos: Trabalhar com o ritmo, com a agilidade e com a aquisição de conceitos como alto, baixo, grosso, fino, rápido e devagar.

Descrição da atividade: As crianças devem se sentar em círculo, sendo que uma delas vai andar em volta do mesmo procurando seguir o ritmo imposto pelo grupo que canta a música do ovo choco. Quando o "ovo" é colocado atrás de uma criança ela deve levantar e perseguir o outro (o que pôs o "ovo" atrás), tentando pegá-lo.

Ovo na colher

Objetivos específicos: Aprimorar o equilíbrio dinâmico

e manter boa postura.

Descrição da atividade: A criança pode levar em uma das mãos ou entre os lábios, uma colher com um "ovo" (podem ser usadas bolinhas de ping-pong, de papel, massinha ou argila), devendo executar um percurso combinado com a turma sem derrubá-lo. Levar a colher entre os lábios exercita a musculatura oro-facial, o que é importante na Síndrome de Down devido à postura de lábios entreabertos e língua protuída.

Brincadeiras de roda

Objetivos específicos: Trabalhar com o ritmo, a organização espacial e o equilíbrio através da estimulação dos órgãos labirínticos em movimentos giratórios.

Descrição da atividade: Várias são as brincadeiras de roda que podem ser realizadas em grupo. As mais comuns em nosso repertório foram roda-roda, ciranda-cirandinha, tango-tango, roda-pião, meu castelo é tão belo, entre outras.

Brincadeiras com pneus

Objetivos específicos: Trabalhar com reações de equilíbrio, coordenação motora, força muscular e conceitos do tipo: em cima, embaixo, dentro, fora.

Descrição da atividade: Várias são também as brincadeiras que podem ser realizadas com os pneus. Eles podem ser colocados à disposição do grupo, que pode organizar a atividade que preferir, pois em todas elas os objetivos podem ser trabalhados, desde que as crianças sejam orientadas em sua

participação. Pode-se empilhá-los para entrar e sair da pilha; pode-se apostar corrida rolando os pneus; pode-se fazer uma trilha e andar sobre os mesmos ou dentro deles, ou ainda dispô-los em forma do jogo de amarelinha e saltar sobre eles. Outras atividades ainda podem ser criadas com os pneus.

Cadeira com música

Objetivos específicos: Desenvolver o ritmo, a agilidade e as reações rápidas através da percepção auditiva. Trabalhar com a orientação espacial e com a quantificação.

Descrição da atividade: Uma fileira de cadeiras é formada com o auxílio das crianças. Contamos quantas crianças estão participando da brincadeira e quantas cadeiras estão formando a fileira, procurando realizar a correspondência termo-a-termo. Todos se sentam e ficam aguardando o início da música. O grupo deve correr em volta das cadeiras tentando acompanhar o ritmo da música e se sentar quando a mesma for interrompida. A brincadeira prossegue até restar apenas uma cadeira. Inicialmente não fizemos a retirada das mesmas em cada rodada para que todos pudessem se familiarizar com a brincadeira e não se sentissem frustrados, desistindo de participar.

Atividades de dança

Objetivos específicos: Desenvolver o ritmo e a livre expressão corporal. Trabalhar com a dissociação de movimentos e com a independência tronco-membros, favorecendo a estruturação do

esquema corporal.

Descrição da atividade: Uma música é colocada em disco, tocada com instrumentos ou ainda cantada pelo grupo, deixando que as crianças se expressem livremente. Pode-se realizar a atividade na frente de um espelho, para que as crianças possam visualizar sua performance e explorar seus movimentos de forma mais consciente. Também usamos bastões com fitas coloridas para estimular a independência tronco-membros, fazendo desenhos no ar e no chão, como caracol, cobrinha e outros, experimentando os dois lados do corpo para o trabalho de conscientização da lateralidade.

Jogos de imitação

Objetivos específicos: Desenvolver o esquema corporal e a percepção visual. Trabalhar com a coordenação de movimentos e com exercícios específicos para postura.

Descrição da atividade: Vários jogos podem ser utilizados para os exercícios de imitação. A brincadeira de "seu mestre mandou" permite que cada criança sugira um movimento ou uma sequência de gestos, dando oportunidade ao adulto de inserir exercícios específicos para postura, uma vez que os professores comportam-se como membros do grupo. A mímica também consiste em uma atividade de imitação quando a criança reproduz, através de uma sequência de gestos, um jogo ou atividade conhecida pelo grupo, codificando-a para que o grupo possa decodificá-la. Outras canções também são utilizadas para os exercícios de imitação.

Brincadeiras com tinta

Objetivos específicos: Trabalhar com a sensibilidade tátil, com a expressão artística, o esquema corporal e com as cores.

Descrição da atividade: Todo o grupo permanece de mãos nesta atividade, para que possa pintar seu próprio corpo e o corpo do colega. Potes de tinta atóxica e lavável são oferecidos às crianças e o professor faz algumas sugestões que são complementadas pelas crianças, do tipo: - Vamos pintar os pés? Que cor vamos usar? As crianças podem então explorar as cores e o corpo humano, pintando-o de diferentes maneiras.

Pular corda

Objetivos específicos: Despertar na criança a relação corpo-espaco, o equilíbrio, a coordenação viso-motora, a força muscular e a agilidade com a utilização de conceitos como: por cima, por baixo.

Descrição da atividade: Diferentes brincadeiras podem ser criadas com a corda: a criança pode saltar a mesma em movimento com pés alternados ou juntos; pode transpor a corda em altura determinada pelo professor, passando por cima; pode arrastar-se sob a corda em espaços que podem ser diminuídos gradativamente e pode ainda exercitar sua força muscular na brincadeira de cabo de guerra.

Jogos de arremesso

Objetivos específicos: Aprimorar a coordenação visomotora, coordenar força e direção do arremesso, trabalhar com noções espaciais, estimular o reconhecimento da preferência lateral e trabalhar com o conhecimento das cores primárias e os conceitos de direita e esquerda.

Descrição da atividade: Jogos de arremesso, como boliche e argola, podem ser compostos por latas, garrafas ou aros das cores vermelha, amarela e azul. A criança deve tentar acertar o alvo, aliando força e direção ao arremesso. Durante o jogo, pode-se perguntar à criança com que mão ela prefere arremessar, fazendo com que perceba sua lateralidade. Quando ela tiver tomado consciência de seu lado preferido pode-se introduzir os conceitos de direita e esquerda. Também durante o jogo, procura-se destacar as cores, perguntando-se à criança qual é a cor das latas ou argola que compõem o jogo, podendo-se ainda quantificá-las junto com a criança ou o grupo. Quando o grupo já tiver correta identificação das cores primárias pode-se introduzir objetos de cores variadas.

Jogos com divisão de times

(queimada, bola no centro, futebol de botão, outros)

Objetivos específicos: Aprimorar a coordenação motora, desenvolver a agilidade, a consciência da preferência lateral, a orientação espacial, a quantificação e a cooperação no time.

Descrição da atividade: A divisão de times deve ser feita com a participação do grupo, para que possa ser destacada a correspondência termo-a-termo na formação dos mesmos. Os professores que acompanham a turma podem participar como membros do grupo, orientando e sugerindo jogadas de cooperação entre as crianças, além de observar e favorecer o desenvolvimento de habilidades psicomotoras específicas.

Cabra-cega

Objetivos específicos: Aprimorar o equilíbrio, a sensibilidade tátil e a noção de esquema corporal.

Descrição da atividade: Uma criança do grupo é sorteada e inicia o jogo colocando uma venda nos olhos e andando pelo meio do grupo até alcançar um colega. Quando consegue pegá-lo, começa a apalpá-lo e nomear as partes do seu corpo. Quando existem dificuldades específicas de linguagem, e a criança não pode nomeá-las, o adulto pode sugerir que pegue determinadas partes, por exemplo: - Onde está a mão? O pé? O pescoço?... Também pode-se trabalhar com o reconhecimento dos colegas sem o apoio visual, através de observações como: - Ele tem cabelo curto ou comprido? Usa brinco? Usa óculos? É menino ou menina? Quem será que você pegou?... A criança que foi apalpada dá prosseguimento à brincadeira, colocando a venda e procurando tocar outro colega.

A N E X O 7

A N E X O 7

QUESTIONARIO SOBRE O RECREIO NA ESCOLA ESPECIAL

Este questionário tem como objetivo coletar alguns dados para o projeto "Lazer e Deficiência Mental". É importante que cada um responda com sinceridade para que os resultados sejam fiéis ao perfil dos profissionais entrevistados. Conto com sua colaboração, agradeço desde já e aguardo a devolução do mesmo preenchido.

1. Qual a faixa etária que você trabalha no CDI?
2. Você acompanha o grupo durante o recreio? Com que frequência?
3. Qual o número de crianças que participa do recreio? E o número de profissionais? Você acha esta proporção boa (número de crianças/número de profissionais)?
4. Para você, qual é o objetivo de recreio?
5. Qual seria, dentro desse objetivo, o papel do profissional que acompanha o grupo?
6. Como você vê a participação das crianças nesse momento? A que você atribui o desempenho delas nesta situação?
7. Você gosta ou gostaria de ser o profissional responsável pelo recreio? Por quê?
8. Quais são suas sugestões em relação à ocupação deste tempo?
9. A quem você atribui a responsabilidade de acompanhar o grupo na hora do recreio?
10. Qual é a sua formação?

A N E X O 8

A N E X O 8

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DE ATIVIDADES ALTERNATIVAS

NOME
IDADE
GRAU DE INSTRUÇÃO
PROFISSÃO

1. Há quanto tempo você trabalha nesta profissão?
2. Você teve alguma experiência anterior com excepcionais?
Como foi?
3. Há quanto tempo você trabalha com (nome da criança)?
4. Quais as expectativas iniciais em relação ao desempenho desta criança na atividade?
5. O que você está achando desta experiência?
6. O que levou você a aceitar esta experiência?
7. O que você espera desta criança nesta atividade no futuro?
8. Você precisou de alguma orientação específica para trabalhar com esta criança?
9. Além dela, existe outra criança excepcional participando do seu grupo de trabalho?
10. Existe mais alguma observação que você gostaria de fazer?

ERRATA

“The second part was comprised by activity sessions with a group of five female residents, with diagnostics of severe or profound mental retardation, and with different language problems.” (abstract)

“Nesse sentido, salienta-se a contribuição de L.S. Vygotsky (2), que, já no início deste século, privilegiou o esforço de compreensão do desenvolvimento humano comprometido pela deficiência, inserindo esse tema no quadro de uma proposta teórica sobre os processos humanos em geral.” (p.26)

“(2) Nas traduções dos trabalhos do russo para outros idiomas, o nome deste autor é grafado de maneiras diferentes. Optei por utilizar a referência predominante ‘Vygotsky’, mas, nas referências bibliográficas, será preservada a grafia indicada na edição de cada obra.” (Nota de rodapé: da p.29 para a p.26).

“Entre as discussões de Vygotsky (1989b), está a crítica de que, através de métodos psicológicos fundamentados numa concepção quantitativa de desenvolvimento infantil, procura-se determinar o grau de redução do intelecto, mas não se pode caracterizar o própria deficiência e a estrutura interna da personalidade.” (p.27)

“Contudo, ainda segundo Vygotsky (1989b), se a criança com deficiência mental tem um desenvolvimento insuficiente do pensamento abstrato, o ensino baseado em meios visuais pode agravar sua debilidade mental;” (p.27)

“Nos episódios analisados, não ocorreram construções imaginárias com composições complexas e bem organizadas de objetos, personagens e cenas, nem a incorporação fiel e prolongada de papéis.” (p.162)