



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

BEATRIZ BAGATINI

**COVID-19: IMPACTOS NA OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO EM LAZER DE
CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL**

SÃO CARLOS

2021

BEATRIZ BAGATINI

**COVID-19: IMPACTOS NA OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO EM LAZER DE
CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL**

Dissertação apresentada para exame de defesa como
requisito para o título de mestre ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Especial da Universidade
Federal de São Carlos

Financiamento: CAPES convênio 001

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Geresa Ferreira Lourenço

SÃO CARLOS

2021

Bagatini, Beatriz

Covid-19: Impactos na oportunidade de participação em
lazer de crianças com paralisia cerebral / Beatriz
Bagatini -- 2021.
106f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Gerusa Ferreira Lourenço
Banca Examinadora: Adriana Garcia Gonçalves, Luciana
Ramos Baleotti
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Covid-19. 3. Lazer. I. Bagatini,
Beatriz. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Beatriz Bagatini, realizada em 26/02/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Profa. Dra. Luciana Ramos Baleotti (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedico meu trabalho e estudo ao meu queridíssimo avô Vail, por todo abraço e carinho, cheio de orgulho, que sempre distribuiu e me acompanhou de perto todas as conquistas. Meu avô não está presente em vida para assistir a entrega dessa dissertação, mas acredito que está me acompanhando com o mesmo entusiasmo de todos os dois anos de curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me guiar em todas as etapas e escolhas da minha vida.

Agradeço aos meus pais, Valéria e Rafael, por terem sido fundamentais em toda minha vida, por apoiar e acreditar em mim durante a minha trajetória na pós-graduação, além de terem me proporcionado a oportunidade de estar aqui hoje. Ao meu irmão Rafael, pela presença e companheirismo. Aos meus avós, Maria Cecília e Vail, que sempre demonstram orgulho e admiração pelo processo.

Agradeço à minha orientadora Gerusa, pelos ensinamentos, compreensão, parceria e acolhimento, que foi muito necessário nesse período de pandemia, durante todo o processo de pesquisa, desde a graduação. Ao todo são seis anos de orientação e eu não poderia estar mais feliz de poder compartilhar uma parte tão significativa da minha vida com uma pessoa tão presente e maravilhosa.

Agradeço ao meu namorado, Kelvin, que esteve presente para ouvir um desabafo, apoiar as decisões e mudanças, encontrar estratégias para os momentos de estresse e ansiedade. Com certeza a companhia dele deixou tudo um pouco melhor.

Agradeço as minhas amigas de graduação, que mesmo de longe estiveram presentes, assim como os amigos que se mantiveram durante todo o período e os novos que fiz durante a jornada, aos colegas e professores do GP-FOREESP que compartilharam momentos de muito aprendizado. Sem dúvida, tenho que fazer um agradecimento especial à Paula e à Letícia, por todos os choros coletivos, os sorrisos compartilhados, por todo o carinho dado e recebido e o companheirismo.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) e toda a coordenação e secretaria, por todas as resoluções e empatia durante o momento atípico de pandemia. Assim como, a CAPES por ter financiado o estudo descrito e me auxiliado no processo de formação.

RESUMO

No ano de 2020 foi declarado pela Organização Mundial da Saúde que havia uma pandemia pelo vírus SARS-COV-2, o que ocasionou o isolamento social, restringindo o acesso das pessoas a ambientes comunitários. Em vista disso, viu-se a importância de entender quais as mudanças nas atividades de lazer e de rotina das crianças com paralisia cerebral, uma vez que não estavam frequentando presencialmente a escola. Dito isso, o presente estudo tem como objetivo comparar as atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral antes e durante o período de isolamento social, através de objetivos específicos: a) mapear as atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral antes e depois da pandemia da Covid-19; b) identificar a participação das crianças com paralisia cerebral em atividades de lazer; c) identificar possíveis mudanças na rotina das crianças com paralisia cerebral causadas pelo isolamento social. Para isso, participaram do estudo três mães/responsáveis de crianças com paralisia cerebral, com idades de 33 a 70 anos, que já haviam se envolvido em estudo realizado em 2018, para o qual responderam uma entrevista, o questionário PEM-CY e o PEDI. Com exceção do PEDI, todos os instrumentos foram reaplicados em 2020, com adaptações e, ainda, com acréscimo de um questionário socioeconômico. O método se caracterizou como descritivo longitudinal, os dados das entrevistas foram analisados a partir da análise temática do conteúdo e os instrumentos seguiram suas próprias instruções. Obteve-se das entrevistas duas classificações iniciais, derivando em 13 núcleos de sentido até alcançar 14 temas apresentados e discutidos. Os resultados indicaram que as crianças com paralisia cerebral tiveram alterações nas atividades de lazer, participação e rotina devido à pandemia da Covid-19. Tiveram as atividades comunitárias prejudicadas; nas atividades em domicílio, não houve diferença antes e durante o isolamento social, no entanto, as crianças passaram mais tempo em casa e sentiram falta de frequentar a escola e da diversão que o espaço oferece. A pandemia também acarretou mudanças na rotina, alteração de humor e convivência familiar. Com isso, o estudo conclui que a pandemia da Covid-19 impactou nas atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral também em outros aspectos da rotina a convivência social além da condição de saúde física em si. Pode-se concluir que os impactos do isolamento social foram significativos para as crianças do estudo, o que requer atenção tendo em vista as oportunidades na área de lazer que as crianças com PC têm em comparação às crianças com desenvolvimento típico.

Palavras-chave:

Educação Especial; Isolamento Social; COVID-19; Lazer; Paralisia Cerebral

ABSTRACT

In 2020, the World Health Organization declared that there was a pandemic due to the SARS-COV-2 virus, which caused social isolation, restricting people's access to community environments. In view of this, the importance of understanding the changes in leisure and routine activities of children with cerebral palsy was seen, since they were not attending school in person. That said, the present study aims to compare the leisure activities of children with cerebral palsy before and during the period of social isolation, through specific objectives: a) map the leisure activities of children with cerebral palsy before and after the pandemic by Covid-19; b) to identify the participation of children with cerebral palsy in leisure activities; c) to identify possible changes in the routine of children with cerebral palsy caused by social isolation. For this, three mothers / guardians of children with cerebral palsy, aged 33 to 70 years, who had already been involved in a study conducted in 2018, participated in the study, which answered an interview, the PEM-CY questionnaire, and the PEDI. Except for PEDI, all instruments were reapplied in 2020, with adaptations, and a socioeconomic questionnaire was added. The method is characterized as longitudinal descriptive, and the data of the interviews were analyzed from the thematic analysis of the content and the questionnaires followed their own instructions. Two initial classifications were obtained from the interviews, resulting in 13 nuclei of meaning until reaching 14 themes to be presented and discussed. The results indicated that children with cerebral palsy had changes in leisure participation, and routine activities due to the covid-19 pandemic. Community activities were impaired, in home activities, there was no difference before and during social isolation, however, children spend more time at home and miss the school and the fun that the space offers. The pandemic also led to changes in routine, changes in mood and family life. Thus, the study concluded that the covid-19 pandemic had an impact on the leisure activities of children with cerebral palsy also on other aspects of their daily life. It was concluded that the impacts of social isolation were significant for the children in the study, which requires attention in view of the opportunities in the leisure area that children with CP have compared to children with typical development.

Keywords:

Special Education; Social isolation; COVID-19; Leisure; Cerebral Palsy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - F-words	.....	19
Figura 2 - Linha do tempo de coleta de dados	.....	37
Figura 3 - Diagramas referentes à participação e envolvimento domiciliar da Thais conforme dados do PEM-CY	.....	51
Figura 4 - Diagramas referentes à participação e envolvimento escolar da Thais conforme dados do PEM-CY	.....	53
Figura 5 - Diagramas referentes à participação e envolvimento na comunidade da Thais conforme dados do PEM-CY	.....	55
Figura 6 - Diagramas referentes à participação e envolvimento domiciliar do Iago conforme dados do PEM-CY	.....	59
Figura 7 - Diagramas referentes à participação e envolvimento escolar do Iago conforme dados do PEM-CY	.....	61
Figura 8 - Diagramas referentes à participação e envolvimento na comunidade do Iago conforme dados do PEM-CY	.....	63
Figura 9 - Diagramas referentes à participação e envolvimento domiciliar da Laís conforme dados do PEM-CY	.....	68
Figura 10 - Diagramas referentes à participação e envolvimento escolar da Laís conforme dados do PEM-CY	.....	70
Figura 11 - Diagramas referentes à participação e envolvimento na comunidade da Laís conforme dados do PEM-CY	.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes	.....	38
Quadro 2 – Caracterização das crianças com PC	.....	39
Quadro 3 – Pontuação de cada criança nas escalas do PEDI	.....	39
Quadro 4 – Classificação, núcleos de sentidos e temas	.....	44

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 O lazer e a participação da criança com paralisia cerebral	15
2.1.1 O lazer e a criança	15
2.1.2 Participação da criança com paralisia cerebral em atividades de lazer.....	17
2.2 O lazer escolar e sua importância na rotina da criança	21
2.3 Pandemia do Covid-19, isolamento social e a rotina de crianças com paralisia cerebral	27
2.3.1 <i>Pandemia, ensino remoto e a educação especial</i>	32
3 OBJETIVO	36
4 MÉTODO.....	37
4.1 Local	38
4.2 Caracterização dos participantes	38
4.3 Fontes de dados	39
4.4 Materiais e Equipamentos	40
4.5 Instrumentos.....	40
4.6 Procedimento de coleta de dados	41
4.7 Análise de dados	42
5.1 Participação e envolvimento em atividades: descrição dos casos.....	46
5.2 Apresentação dos temas a partir da classificação das entrevistas	72
6 DISCUSSÃO	81
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	98
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PARTICIPANTES VERSÃO 1	100
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PARTICIPANTES VERSÃO 2	101
ANEXO A - APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UFSCAR ..	102

APRESENTAÇÃO

A ideia de estudar o lazer começou em 2015, quando estava no 4º período da graduação em terapia ocupacional. Sempre fui amante e praticante de esporte, durante minha infância fui atleta de alto rendimento de natação, o que me proporcionou vivenciar experiências intensas e marcantes em todos os aspectos. Em vários momentos da minha vida desejei que todas as crianças pudessem ter uma parte da experiência com esporte que eu tive.

Diante desse desejo, em 2015 iniciei um projeto de iniciação científica sobre tecnologia assistiva (TA) para esporte e lazer de crianças com deficiência física. Tínhamos como objetivo investigar se as crianças praticavam esporte e lazer e se utilizavam algum recurso de TA específico para essas atividades. O primeiro estudo foi realizado em 2016, o qual tive bolsa PIBIC/CNPq, com crianças com deficiência física, seus pais/cuidadores e professores de educação física. O resultado surpreendeu pela participação restrita que as crianças tinham em atividades de esporte e lazer e o uso praticamente nulo de TA.

A partir disso, decidiu-se ampliar o estudo e alterar o local da pesquisa, passando a ser realizada em outro município da região. Em 2017, também com bolsa PIBIC/CNPq, e em 2018, com bolsa FAPESP, iniciei outra coleta de dados, com o mesmo objetivo e instrumentos, para observar diferentes realidades e aumentar o número de participantes. Nesse novo contexto foram observados os mesmos resultados do primeiro estudo, salvo algumas exceções. É interessante como os estudos despertaram mais questionamentos, sendo assim, em 2019 ingressei no mestrado a fim e continuar minha trajetória no estudo da participação de crianças com deficiência física nas atividades de lazer. O projeto inicial era mapear as atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral a partir da observação da rotina escolar, domiciliar e comunitário. No entanto, não foi possível realizar o estudo dessa forma, e o projeto foi adaptado para o lazer escolar, o que ainda estava me despertando o olhar. Dessa forma, o objetivo se manteria, mas o contexto de observação seria apenas a escola.

No meio de todo o processo de coleta de dados, em meados de março de 2020, iniciou-se o isolamento social devido à pandemia da COVID-19 no Brasil e as instituições escolares, seguindo as recomendações de quarentena, suspenderam suas atividades. Diante dos acontecimentos inesperados, novas questões de estudo se delinearam na expectativa acerca dos possíveis impactos esse isolamento junto à população de crianças com deficiência física, tendo em vista que as evidências produzidas anteriormente indicaram o contexto escolar com

um espaço importante também para a realização das atividades de lazer e interação com pares a essa população. Assim, houve uma adaptação no projeto, com esse novo direcionamento.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 consagrou um momento histórico mundialmente quando o vírus SARS-COV-2 se alastrou por todos os continentes. Por ser um vírus altamente contagioso e sem precedentes, logo decidiu-se que a melhor medida de prevenção era o distanciamento social e, em casos extremos, o isolamento social (FARIA, 2020).

Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia da Covid-19, quando o vírus já havia atingido cerca de 180 países. No Brasil, o primeiro caso foi registrado em 26 de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo, com aumento rápido do número de infectados, decidindo-se por adotar o distanciamento e isolamento social como medida de contenção (FARIA, 2020).

Acreditava-se que o isolamento social no Brasil duraria algumas semanas, até a contaminação ser contida, no entanto, a medida se estende para além do prazo inicial previsto. Sendo assim, o desafio do isolamento social se acentua quando se trata de crianças com paralisia cerebral (PC), uma vez que têm como um importante ambiente de participação o contexto escolar, o qual permanece com suas unidades fechadas desde o início do isolamento.

A PC é uma disfunção neuromotora que ocorre devido a lesões no encéfalo, em desenvolvimento, causando distúrbios na motricidade, postura e tônus corporal. Ela tem três grupos de manifestação típica: as formas espásticas, as discinéticas e as atáxicas, podendo, também, ser caracterizadas como mista (FONSECA, 2004). Assim, é considerada uma deficiência no desenvolvimento neuronal, que engloba um número diversificado de doenças que podem ser congênitas ou adquiridas nos primeiros anos de vida. Essas condições podem influenciar o desenvolvimento da criança durante toda sua vida (ROSEMBAUM, 2006). As crianças com paralisia cerebral têm funções motoras comprometidas tais como andar, usar as mãos, equilibrar, entre outros, podendo, também, ser associadas a prejuízos cognitivos e de ordem sensorial e comportamental. A depender do nível de acometimento que a criança apresenta, observa-se demandas severas de funcionalidade (ROSEMBAUM, 2006), o que aponta, na maioria das vezes, a necessidade dos pais/cuidadores como principal apoio e executor da rotina diária para a criança. A partir do quadro, a dificuldade na funcionalidade pode prejudicar a participação da criança em momentos importantes do cotidiano, como por exemplo o lazer (SHIKAKO-THOMAS et al, 2014).

Na infância, os grandes espaços onde a recreação é presente são o contexto domiciliar e o contexto escolar. O trabalho em conjunto da escola, família e comunidade eleva a influência de praticar esporte e se envolver em atividades de lazer por crianças com

deficiência física. A ajuda e orientação dos pais, além do estilo de vida e nível de instrução sobre o lazer com crianças com deficiência física, são essenciais para que a criança seja cada vez mais influenciada a praticar atividade física e tenha liberdade de frequentar lugares desejados (VERSCHUREN et al, 2012).

Entende-se a participação como um importante fator no processo de desenvolvimento do ser humano, capaz de influenciar os aspectos sociais, de reconhecimento de si mesmo e do espaço, bem como a qualidade de vida (SANTOS; MOREIRA; GOMES, 2016). A pandemia possibilitou o olhar específico para a participação nos contextos comunitários e as atividades que são realizadas fora do ambiente domiciliar, seja de trabalho, escola ou lazer. Com isso, despertou a valorização desses espaços e do potencial das interações sociais quando se está presente com outras pessoas, o que instigou a pensar nos sujeitos que não têm a facilidade de socialização e participação nos ambientes da comunidade.

Dessa forma, a presente pesquisa se debruça sobre os possíveis impactos que as medidas de isolamento social podem atuar sobre as atividades de lazer vivenciadas por crianças com PC e está organizada em um capítulo de fundamentação teórica, com os temas sobre o lazer de crianças com PC, o lazer na escola e a pandemia da Covid-19; um capítulo referente ao método empregado; e, por último, um capítulo sobre os resultados, a discussão e as considerações finais do estudo.

1.1 Questão de Pesquisa e Hipótese

Reconhecendo-se a escola como um contexto essencial para se garantir espaços de lazer às crianças com PC e favorecer o seu desenvolvimento e sua inclusão social, questiona-se quais as implicações do isolamento social vivenciado frente à pandemia da Covid-19, com restrições de acesso à escola, na oferta de atividades de lazer por esse público. Para tanto, faz-se importante a descrição do contexto de pandemia enfrentado atualmente. Sem frequentar o espaço escolar, hipotetiza-se que há uma oferta menor de oportunidades de lazer e que o tipo de atividade para esse grupo de crianças deve ter se alterado, questões que podem trazer implicações ao seu processo de desenvolvimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O lazer e a participação da criança com paralisia cerebral

2.1.1 O lazer e a criança

No início da era industrial ressalta-se a importância do trabalho para o indivíduo e a condenação do “tempo livre”, uma vez que esse era julgado de ócio. Durante muito tempo, o lazer foi condenado como inútil e com conotação pejorativa, de forma que o indivíduo que se ocupava com lazer era desmoralizado, reforçando a importância única do trabalho (MARCELLINO, 1995, 2002).

Com interesses peculiares pelo lazer e a moral da época, surgiram diferentes formas de colocar o tema na sociedade, existindo três tipos de lazer: moralista, compensatório e utilitarista, segundo Marcellino (1995). O lazer na visão moralista prega os valores tradicionais da sociedade, prezando a produtividade durante a atividade, apresentando caráter contraditório; o lazer compensatório pretende compensar os problemas do trabalho, abordando que o trabalho não é mais a fonte de autorrealização e, por fim, o lazer utilitarista prega a recuperação da força de trabalho e seu uso como ferramenta de desenvolvimento governamental. Todos eles fazem parte de um pensamento funcionalista (MARCELLINO, 1995). Para esse autor, por muito tempo, e até nos dias de hoje, o lazer tem caráter funcionalista, em que os governantes e a elite procuram conter a população através do bem-estar social ocasionado por ele. Diante disso, o estudioso faz críticas interessantes quanto a produção e consumo do lazer. Uma delas é que o lazer não pode ser apenas fonte de distração, mas, precisa também, ser crítica para injustiças sociais. Os estudos sobre lazer no Brasil tiveram início na década de 70 com o intuito de relacionar a urbanização e industrialização no país com a vida do trabalhador, buscando identificar e inserir o lazer imerso nessa nova rotina social e de trabalho (MARCELLINO, 2002). Por ser considerada uma área de estudo recente, há baixa exploração de temáticas e ainda ocorrem divergências quanto a definição do que é considerado lazer.

Buscando introduzir esse assunto, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2001) traz a definição do lazer:

“Lazer é um importante componente da vida social, comunitária e cívica, caracterizado pela participação em qualquer atividade lúdica, recreativa, como jogos e esportes informais ou organizados, divertimento; frequentar

museus, cinemas ou teatros; engajar-se em artesanato ou hobbies, ler para se divertir, tocar instrumentos musicais; turismo e viajar por prazer.”

Marcellino (2002) corrobora com a definição ao classificar seis áreas fundamentais do lazer: “os interesses artísticos, os intelectuais, os físicos, os manuais, os turísticos e os sociais”, cada uma delas apresentando características específicas e com diferentes fatores de desenvolvimento. O autor indica que cada pessoa deva ter contato com atividades de todos os grupos, no entanto, geralmente não é o que ocorre, uma vez que a pessoa se limita a uma atividade com a qual se identifica e, muitas vezes, não se permite explorar os outros campos. As seis áreas de lazer não podem ser separadas, pois não é possível definir em qual delas uma atividade específica se encaixa. A influência das áreas acontece a partir de como o indivíduo escolhe praticar uma atividade e como quer dar ênfase (MARCELLINO, 1995).

Posto isso, o lazer é dependente de tempo e atitude, uma vez que a prática desse conceito é interligada com o tempo disponível entre as obrigações do indivíduo e a escolha que ele tem sobre o que deseja fazer. Sendo assim, destaca-se para o não uso do termo “tempo livre” como sendo um momento de lazer, pois mesmo que seja um momento sem obrigações, pode não ser possível realizar uma atividade prazerosa nesse período. Já a atitude é a forma como a pessoa reconhece a atividade, é a capacidade de escolha em fazer algo prazeroso e de definir o que em sua vida é lazer, com base nas vontades próprias (MARCELLINO, 1995, 2002).

Ainda, para ajudar na definição de lazer, Silva (2011) aponta a existência de equipamentos de lazer, que são divididos em “equipamento específico do lazer” e “equipamento não específico do lazer”. O primeiro se refere a lugares destinados à promoção do lazer como teatros, cinemas, clubes etc.; enquanto o segundo, locais não destinados a atividade específica, mas podem ser usufruídos para lazer, por exemplo a escola. Quem define se o ambiente é promotor de lazer ou não são os indivíduos, a partir das suas vivências e experiências no recinto, como explica Silva (2011):

“Devemos ter em vista, no que se refere aos equipamentos de lazer, que é a relação que as pessoas estabelecem com determinado tipo de equipamento é que vai dizer se aquelas vivências se concretizam a partir do lazer ou não. Muitas vezes a ação motivadora para frequentar algum ambiente não parte de intenções diretamente ligadas ao lazer, mas que acabam assumindo esse papel no decorrer das experiências sugeridas e estabelecidas dentro do contexto.” (p.12)

Em destaque para a infância, ainda hoje algumas filosofias acreditam que a infância é o início da vida adulta, em que se prepara a criança para as responsabilidades e para o

trabalho, não sendo necessário direcionar o lazer para esse ciclo da vida. Além disso, é comum a ideia de que o lazer não se aplica à criança, pois não há obrigações em sua rotina (SILVA, et al, 2011). Sendo assim, é importante ressaltar que, para que a criança tenha lazer, é preciso brincar sem objetivos distintos e sem caráter de obrigação, para que seja um momento lúdico de prazer e escolha. Nesse aspecto, almeja-se que através do lazer a criança possa ser produtora de cultura, explorando os ambientes e possibilidades, e não apenas consumidora, através de brinquedos industrializados e meios tecnológicos (MARCELLINO, 2002). Dessa forma, a vivência do lazer possibilita que a criança se reconheça como ser humano, disseminando o conhecimento sobre aspectos culturais e auxiliando o processo de criatividade e de criticismo (MARCELLINO, 2002).

Atualmente, o uso de tecnologia como atividade de lazer cresceu entre as crianças e adolescentes, tornando-se um dos principais atrativos para os momentos de “tempo livre”. Observa-se que essa atitude pode ser resultado de um longo processo de mudança da sociedade, da cultura e de interesses, visto que, ainda na década de 90, Marcellino (1995) indica que as crianças param de brincar nas ruas, devido a violência e o medo, e passam a ter o lazer inseridos nos contextos domiciliares. Com base nisso, usufruem mais da televisão, tornando-se a principal atividade de lazer. Com espaço restrito, a produção de lazer fica limitada, passando a consumir mais do que produzir, o que prejudica o senso crítico que se torna influenciado pelo consumo para fins lucrativos.

2.1.2 Participação da criança com paralisia cerebral em atividades de lazer

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define participação, através da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF, 2011), como sendo “o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real”, bem como apontam que “restrição na participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real”. Além disso, de acordo com Law e colaboradores (2007), as dimensões de participação são as preferências e os interesses da pessoa; o que ela faz, onde e com quem; quanto prazer e satisfação ela encontra.

Dessa forma, compreende-se que, para as pessoas com deficiência, as situações de restrição na participação são comuns e recorrentes, dado a falta de acessibilidade, exclusão social, preconceito, entre outros fatores. Sendo assim, são constantemente indicados prejuízos no desempenho e capacidade para ingressar na participação de diversas atividades.

prazerosas e de livre escolha, além de proporcionar convívio social, benefícios para desenvolvimento e saúde da criança (SHARP et al, 2012; CARDOSO, 2011; REYNOLDS, 2001; ROSENBLUM; SACHS; SCHREUER, 2010; SCHREUER; SACHS; ROSENBLUM, 2014; BADIA et al, 2013; BULT et al, 2012; DAHAN-OLIEL; SHIKAKO-THOMAS; MAJNEMER, 2012). Para cada aspecto do lazer há um benefício específico para o indivíduo, dessa forma, as atividades físicas promovem maior autonomia e bem-estar físico; as atividades artísticas e intelectual promovem autoaperfeiçoamento²; as atividades sociais promovem autoconfiança, independência e autonomia. Diante de todas as possibilidades de lazer, sejam ativas ou sedentárias, proporcionam bem-estar emocional (DAHAN-OLIL; SHIKAKO-THOMAS; MAJNEMER, 2012).

Shikako-Thomas e colaboradores (2012), ao estudarem um grupo de crianças com PC cerebral e associar as atividades de lazer com a qualidade de vida, encontraram que o principal domínio que promove bem-estar físico e psicológico é atividade física, onde apresentam mais disposição e facilidade para realizar atividades escolares, atividades de vida diária e se relacionar socialmente. Além disso, o envolvimento das crianças é um fator para a promoção da participação em atividades de lazer desse domínio.

Outros pontos positivos da participação nas atividades de lazer é a interação com colegas e amigos, o que indica que a participação social com crianças sem deficiência gera sentimento de aceitação e incentiva o desenvolvimento de habilidades (DAHAN-OLIEL; SHIKAKO-THOMAS; MAJNEMER, 2012; SHIKAKO-THOMAS et al, 2012); já com outras crianças com deficiência, o sentimento é de pertencimento e tranquilidade. Em ambas as interações, ressalta-se a importância da vivência de novas experiências, de integrar diferentes contextos de vida e descobrir e evidenciar papéis ocupacionais (DAHAN-OLIEL; SHIKAKO-THOMAS; MAJNEMER, 2012).

Entende-se que os interesses sobre as atividades de lazer se modificam no decorrer do desenvolvimento da criança típica, por isso, é preciso ter atenção à faixa etária de cada indivíduo e o que é significativo para ele naquele momento de vida (SHIKAKO-THOMAS et al, 2012; SHIKAKO-THOMAS et al, 2013). Jarus e colegas (2010) demonstram essa mudança comportamental no lazer da criança ao evidenciar que crianças de 9 a 11 anos têm maior diversidade e envolvimento nas atividades de lazer do que crianças mais velhas, sendo que, a partir dos 12 anos há um declínio das atividades de autoaperfeiçoamento e atividades físicas e aumento nas atividades sociais.

² Entende-se autoaperfeiçoamento como investimento intelectual em si

Com base nisso, é indicado que crianças com paralisia cerebral possam passar pelas mesmas experiências de desenvolvimento que crianças sem deficiência, mesmo que sejam necessárias adaptações para equiparar essa oportunidade. Alguns estudos que abordaram a temática da participação igualitária em atividades de lazer entre crianças com e sem deficiência física revelaram que as principais diferenças se dão pelo tipo de atividade realizada por cada grupo de criança, uma vez que as crianças com PC têm maior frequência e intensidade em atividades de autoaperfeiçoamento e menor frequência e intensidade em atividade física em comparação aos pares com desenvolvimento típico (MAJNEMER, et al, 2008; MAHER et al, 2007; ZWIER et al, 2010; ARIM; FINDLAY; KOHEN, 2012; CARLON et al, 2013). No entanto, não há diferença significativa no tempo de uso de tecnologia entre crianças com e sem paralisia cerebral (MAHER et al, 2007).

Ademais, em estudo prévio, Bagatini (2018) entrevistou 6 crianças com PC e seus pais/cuidadores, com o objetivo de mapear as atividades de lazer e o uso de recursos de tecnologia assistiva das crianças durante essas atividades. Um dos resultados indicou que crianças com PC têm pouca participação em atividades de lazer na comunidade se comparado com o ambiente domiciliar. Sendo assim, por ser um espaço de diversas possibilidades e desenvolvimento, é imprescindível que a criança e a família tenham acesso a oportunidades de atividade nos diferentes ambientes que frequentam. Longo, Badia e Orgáz (2013) e Shikako-Thomas e colaboradores (2012) destacam que as crianças podem ter satisfação e bem-estar ainda que com pouca variedade de atividade, desde que seja um momento de escolha própria e prazer.

Porém, sabe-se que os fatores limitantes para a participação de criança com PC nas atividades de lazer são inúmeros. Há barreiras ambientais, ao encontrarem espaços de lazer comunitário sem adaptações, parquinhos sem brinquedos apropriados, dificuldade ao encontrar transporte público adaptado, entre outros; bem como, existem as barreiras atitudinais, como a aceitação das pessoas da comunidade na convivências com as crianças com PC, a falta de políticas e programas públicos para promover atividades adaptadas às crianças e, quando há esses programas, a informação não é de alcance para todas as famílias (SHIKAKO-THOMAS et al, 2013; LONGO; BADIA; ORGAZ, 2013; VERSCHRUEN et al, 2012). Ademais, no ambiente escolar as crianças enfrentam as mesmas barreiras que no ambiente comunitário, como espaços inapropriados e sem adaptações, também encontram barreiras na aceitação das pessoas da comunidade para essa interação (BULT et al, 2011; SHIKAKO-THOMAS et al 2013; JARÚS et al, 2011; BADIA et al, 2013; LONGO; BADIA; ORGAZ, 2013).

A privação de frequentar espaços destinados ao lazer pode influenciar a participação das crianças com PC nessas atividades. Os resultados de inúmeros estudos, os quais apontam que a frequência, diversidade e intensidade de participação das crianças com PC são menores do que de crianças sem deficiência, podem exemplificar essa reflexão. Bem como os estudos que demonstram que essas crianças participam de mais atividades de autoaperfeiçoamento³ e de atividades sociais do que atividades físicas; as informações que as crianças com PC têm participação superior em atividades físicas informais do que formais, a preferência por atividades individuais e possuem menor interação com crianças da mesma idade, todos eles podem despertar o olhar para a dificuldade da criança com PC em ter acesso e oportunidade as atividades de lazer (SHIKAKO-THOMAS et al, 2012; SHIKAKO-THOMAS et al, 2013; SHIKAKO-THOMAS et al, 2013b; DAHAN-OLIEL; SHIKAKO-THOMAS; MAJNEMER, 2012; LONGO; BADIA; ORGAZ, 2013; VERSCHRUEN et al, 2012; PALISANO et al, 2011; KANG et al, 2010; JARÚS et al, 2011; MAJNEMER, et al, 2008; MAHER et al, 2007; ZWIER et al, 2010; ARIM; FINDLAY; KOHEN, 2012; CARLON et al, 2013).

Além disso, fatores pessoais como idade, sexo, grau de escolaridade, participação dos pais e motivação também se revelam como variáveis de influência nas atividades de lazer (JARÚS et al, 2011; BADIA et al, 2013; SHIKAKO-THOMAS et al, 2014; SHIKAKO-THOMAS et al, 2013b), além da própria severidade funcional colocada pelo quadro de deficiência (LONGO; BADIA; ORGAZ, 2013; SHIKAKO-THOMAS et al, 2014; SHIKAKO-THOMAS et al, 2013b).

A partir do exposto, compreende-se que o interesse na temática sobre a participação em atividades de lazer por crianças com PC em seus múltiplos contextos de vida, com destaque para o escolar, torna-se um alvo relevante à Educação Especial tendo em vista o investimento em estudos que contribuam para a inclusão e o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Nessa direção, há necessidade de compreender como o lazer está imerso no modelo atual escola.

2.2 O lazer escolar e sua importância na rotina da criança

A escola é um espaço onde as crianças passam grande parte do dia, criam os primeiros laços afetivos longe da família, têm interação social e interpessoal, aprendem regras sociais e de convivência, entre tantas outras habilidades e potencialidades. Além disso, elas

³ Entende-se auto-aperfeiçoamento como investimento intelectual em seu próprio desenvolvimento.

permanecem na escola durante todo o período de infância e adolescência, desta maneira, é importante que tenham experiências positivas, aprendizado e aceitação. As crianças entendem o ambiente escolar como uma “segunda casa” e acreditam que o espaço contribui para sua formação pessoal e profissional (CARDOZO; CORTÉS; AFRICANO, 2014).

O ambiente escolar é importante para o aprendizado da criança em diferentes aspectos, para além do ensino formal, pois a escola também se constitui como um ambiente formador de cultura e cidadania. Nessa perspectiva, a prática educativa gera participação e produção cultural, portanto, utilizar do ensino pelo e para lazer pode ser contribuinte para o envolvimento nessa temática (SILVA, ISAYAMA, 20017; MENDES, 2008; MARCELLINO, 2002). A escola, por se configurar como o espaço formal de acesso à educação e possuir caráter obrigatório previsto nas políticas sociais estabelecidas, não é um equipamento específico do lazer, mas pode ser um lugar de possibilidade para o envolvimento (SILVA, 2011).

É frequente em nossa sociedade a confusão entre os conceitos de lazer e recreação, embora tenham definições diferentes, a recreação faz parte do lazer. O ambiente escolar é um espaço em que é possível observar distinção para os dois termos (HAETINGER; HAETINGER, 2012).

A recreação pode ser usada como estratégia-pedagógica, dessa forma, torna-se uma atividade dirigida e obrigatória, embora tenha como objetivo promover prazer e alegria, munindo-se da brincadeira e do lúdico; o lazer escolar deve ser apresentado como formação para as crianças em parceria com a recreação, uma vez que são dependentes. Isso ocorre quando é mostrado à criança possibilidades de atividades e a importância do tempo livre. Nesse contexto, oferece-se os mesmos benefícios de qualidade de vida, prazer, criatividade, senso crítico, do que em outros contextos de vida (HAETINGER; HAETINGER, 2012).

Vários são os estudos e exemplos de como a dinâmica do lazer pode ser integrado na escola. Cortés (2013) entende que o aprendizado para e pelo lazer é através de tempo e território, no qual o tempo ensina aspectos organizacionais de rotina e tarefas, instruindo a importância de ter momentos de lazer no dia a dia; já o ensinamento através do território acredita no ensino da apropriação do espaço, de como usufruir de ambientes para realizar diversas atividades, incluindo lazer.

Silva e Isayama, (2017) abordam os benefícios do lazer a partir do Programa Escola Integrada (PEI) em Belo Horizonte. O programa prevê atendimento prioritário aos territórios de vulnerabilidade social com o objetivo de agregar ao entorno da escola um espaço mais educativo. Sendo assim, os participantes do estudo relatam usar a recreação – e outras

atividades de lazer – como estratégia pedagógica, abordando o lazer como ferramenta de ensino, caracterizando o ensino pelo lazer.

O reconhecimento territorial a partir do ensino pelo lazer é destacado em outros estudos, como o de Mendes (2008), em que a abordagem inicial era o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta para introduzir o lazer nas aulas de educação física. Foi proposto para as crianças realizarem um projeto e, a partir dele, as crianças puderam olhar para as atividades de lazer na comunidade em que a escola se encontra, percebendo os poucos espaços de lazer comunitário e o abandono existente. Assim, além de ensinar pelo lazer, também se cria uma proposta de discutir a prática, sendo assim, para que fosse criado um projeto pelas crianças com a temática do lazer, foi necessário que todas elas soubessem o que é esse tipo de atividade. A intervenção contou com professores de todas as disciplinas para abordar o significado do lazer e suas variações de participação e atividades, dessa forma, o ensino para o lazer também foi realizado nesse estudo.

Com isso, o trabalho em conjunto escola-comunidade é importante para a construção de formação complementar da criança (SILVA; ISAYAMA, 2017). Nesse exemplo do território, encontra-se o reconhecimento das crianças como parte da comunidade e construção de cidadania. É um aspecto primordial para o desenvolvimento social do sujeito, uma vez que proporciona à criança a aproximação do seu contexto e a percepção da importância de estar atento ao que acontece no espaço em que vive.

Além disso, o ensino pelo lazer permite o “aprender brincando”, o qual se configura como estratégia de aprendizagem proposta pelos professores. Esses entendem a relação do lazer e do currículo escolar, assim como a importância para o desenvolvimento das crianças (DIAS; FRANZEM; TEIXEIRA, 2017; SILVA; ISAYAMA, 2017). As escolas alteraram o seu conceito de ensino-aprendizagem, com o reconhecimento da importância e potência de jogos e brincadeiras inseridos na rotina da instituição, assim como a população em geral tem valorizado mais o lazer e atribuído mais sentido para o tempo livre (HAETINGER; HAETINGER, 2012).

Desde a educação infantil a brincadeira escolar é considerada uma atividade prazerosa para as crianças, auxilia no desenvolvimento infantil e é considerada de caráter livre, sem obrigação acadêmica. Quando a criança é incluída na escolha da brincadeira, a motivação para atividade aumenta, podendo ser integrados com facilidade os aspectos pedagógicos da escola. Assim, essa atividade precisa ser planejada com cuidado na rotina escolar da criança, uma vez que é importante para o desenvolvimento social; destaca a habilidade de fazer amizade, aprender a conviver com regras e contribui para promover o desenvolvimento emocional

(MARTINS; VIEIRA; OLIVEIRA, 2006; CARDOZZO; VIEIRA, 2007). Segundo, Cardozzo e Vieira (2007) ainda há uma barreira social a ser superada para o brincar livre da criança na escola, sendo assim, a brincadeira é mais presente na educação infantil do que no ensino fundamental, no qual as crianças precisam de atividades formalizadas em direção ao letramento e avanço do aprendizado curricular.

Para Marcellino (1995) a educação pelo lazer deveria utilizar de práticas para desenvolver senso crítico e conhecimento cultural. Além disso, alguns estudiosos citados pelos autores acreditavam que o lazer era fonte de conhecimento suficiente que poderia substituir a escola, principalmente aqueles que eram excluídos da instituição. Ainda na década do estudo, foi constatada a imprudência e inviabilidade de substituir o ensino escolar como um todo.

Já a educação para o lazer é o processo de ensino que visa desfrutar do momento livre de forma positiva e promover o desenvolvimento pessoal e social, portanto, é preciso estar presente na vida escolar. Diante disso, ressalta-se a importância de requerer práticas educacionais para o reconhecimento do lazer, assim como proporcionar ferramentas e conhecimento para o acesso durante a vida (MARQUES, 1998). A escola é um ambiente propício para educar para o lazer, ensinar as crianças a fazerem boas escolhas e respeitar o tempo livre (HAETINGER; HAETINGER, 2012).

Esse é um exemplo positivo de como a educação para o lazer é importante para complementar a educação pelo lazer. Muitas crianças não sabem interpretar e compreender o que é esse tipo de atividade (CARDOZO; CORTÉS; AFRICANO, 2014; CORTÉS, 2013), deixando-as sem saber como usufruir do seu “tempo livre”. Marcellino (1995) e Silva (2011) indicam a importância de disseminar o lazer na escola, uma vez que é “descartado” para disciplinas consideradas substitutivas - educação física e artes – inserindo o tema em espaço sem reconhecimento e com capacidade limitada de diversificar as atividades.

Silva (2011) reflete que as aulas de educação física fogem do conceito de lazer, uma vez que tem conteúdo programático e obrigatório restrito àquele espaço e tempo. Essa disciplina escolar não necessariamente promove lazer, pois as crianças aprendem conteúdo cultural relacionado ao lazer e não como fazer/praticar o lazer. No entanto, não é de se negar que o conteúdo vivenciado em aula pode influenciar o interesse nesse tipo de atividade.

Alguns professores acreditam que o lazer é um vício e a escola está no papel de combatê-lo, não permitindo o afrouxamento da rotina; outros acreditam que o lazer traz benefícios para o desenvolvimento pessoal, a criatividade e a imaginação, interessantes para serem inseridos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o recreio escolar é considerado

espaço de as crianças se liberarem das obrigações, caracterizando momento de lazer. No entanto, reconhecem que esse tempo está perdendo valor, uma vez que é considerado improdutivo (CARDOZZO; CORTÉS; AFRICANO, 2014; NEUENFELD, 2003).

Cardozzo e Vieira (2007) apontam que

A hora do intervalo é uma oportunidade para as crianças estabelecerem amizades através da brincadeira livre. A brincadeira tem sido creditada como um papel central na amizade. E a amizade, pode ser utilizada, posteriormente, como suporte para o ajustamento escolar em habilidades comunicativas e sociais e nos trabalhos de casa (CARDOZZO; VIEIRA, 2007, p. 98).

Ainda, segundo os autores, as crianças têm poucas interações sociais fora da escola, sendo o ambiente escolar o momento de interação com colegas e de brincar com liberdade.

As crianças, muitas vezes, não consideram ter “tempo livre” durante a rotina escolar e, em vista disso, os momentos sem atividade acadêmica não são considerados como tempo de lazer, uma vez que o ambiente não proporciona o sentimento de liberdade de escolha e prazer (CARDOZZO; CORTÉS; AFRICANO, 2014). Entretanto, os alunos gostam desse momento por poderem brincar com mais liberdade junto dos amigos e não demonstrar querer atividades conduzidas para esse período (RAMOS, 2008; CARDOZZO; VIEIRA, 2007). Apesar disso, não dá para negar que as crianças esperam por momentos como o da educação física e recreio para se distraírem dos conteúdos teóricos. Eles se tornam momentos de extravagância das crianças, ao qual podem ter o brincar livre, sem obrigações (NEUENFELD, 2003; RAMOS, 2008; CARDOZZO; VIEIRA, 2007). Nesse espaço existem crianças que são mais ativas, fazem jogos esportivos de futebol, brincam com outras atividades ativas como polícia e ladrão⁴ e pega-pega⁵ (NEUENFELD, 2003; RAMOS, 2008), e crianças que se sentem mais acudadas e retraídas, que preferem atividades com menor agitação motora (NEUENFELD, 2003). Além disso, podem usar de brincadeiras, sem uso de materiais, e brinquedos para completar o tempo de descanso; os locais mais utilizados pelas crianças durante o recreio são as quadras e espaços para jogos, bem como o pátio (RAMOS, 2008).

Diante de todas as possibilidades de estudos sobre o lazer escolar e a educação para e pelo lazer, foi localizada, na literatura nacional, baixo número de produções que tratam acerca dessa temática com foco na criança com deficiência. Isso pode indicar a necessidade de

⁴ Brincadeira polícia e ladrão: as crianças que estão na brincadeira se dividem em dois grupos, um para os policiais e outro para os ladrões. O grupo dos ladrões se escondem, enquanto os policiais têm que “prendê-los”. A brincadeira é encerrada quando todos os ladrões forem presos.

⁵ Brincadeira pega-pega: uma criança será o pegador, enquanto as outras fogem dela. A primeira pessoa que o pegador encostar trocará de lugar e será com ele, e assim recomeça a brincadeira.

produção de conhecimento sobre a participação dessas crianças quando se trata de lazer, ainda mais o lazer no espaço escolar. Vale ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão indica no Capítulo IV, Art. 28 “XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar”, o que reitera a importância do valor dessas atividades para as crianças com deficiência e o direito a elas. Estudos nesse contexto devem também se debruçar em compreender o contexto escolar, observando os facilitadores e impeditivos de participação para as crianças com deficiência, como o caso das com PC.

Assim, reconhece-se a potencialidade da participação em atividades de lazer na escola para esse público, seja para a aprendizagem de conteúdo específico, como também para a ampliação das oportunidades de experimentação da brincadeira e interação com seus pares. Para tanto, a superação de barreiras e a inclusão da criança com deficiência deve ser pautada no âmbito escolar também nos aspectos relacionados ao lazer. Aguilar (2015), ao estudar a importância do ensino do lúdico na inclusão social, encontrou, a partir de relato de familiares, que as crianças não são expostas à diversas atividades socioculturais, sendo a escola o principal local de acesso a essas atividades. Além disso, os professores dessas crianças indicam perceber interação entre os alunos com deficiência e as outras crianças, mesmo sem direcionamento de um adulto.

Estima-se que crianças com PC que frequentam escola regular têm oportunidades de participar de maior diversidade de atividades de lazer, do que crianças que estão em escola especial (SHIKAKO-THOMAS et al, 2012; LONGO; BADIA; ORGÁZ, 2013), o que pode ser direcionado também para a realidade nacional.

Pasculli, Baleotti e Omote (2012) estudaram as interações sociais de uma criança com PC e seus colegas de escola durante atividades lúdicas em sala e no recreio. Os resultados indicaram que em alguns dias na semana a criança participava de brincadeiras durante o recreio, proporcionando a interação com as outras crianças durante esse período. Na sala de aula, a professora buscava conciliar as atividades lúdicas com o cronograma pedagógico, oferecendo estratégias para a participação e inclusão do aluno com PC. Apesar das atividades propostas não serem adaptadas adequadamente para o comportamento motor da criança, foi observada a participação do aluno durante as aulas e interação com os colegas de sala, principalmente quando os amigos mais próximos estavam no papel de tutor.

Segundo Juliani e Paini (2013) as atividades lúdicas para crianças com deficiência precisam ser planejadas e mediadas intencionalmente para que a aprendizagem seja significativa e auxilie no processo de desenvolvimento. Além disso, os professores precisam

ser capacitados para efetivar a ludicidade no processo de aprendizagem e de proporcionar uma educação inclusiva. Cardozzo e Viera (2007) também refletem sobre a preparação e conhecimento do professor para promover aprendizagem através da brincadeira, destacando a importância de observar a criança durante a brincadeira como parte do processo de conhecer o aluno.

Silva, Martinez e Santos (2012) indicam que há barreiras arquitetônicas para a participação de crianças com PC no recreio e pátio, de forma que o momento da alimentação é considerado o mais satisfatório nesse ambiente. Sendo assim, acredita-se que as limitações ambientais também são variáveis importantes para que a criança com PC tenha a participação em lazer escolar.

Ademais, Rocha, Desidério e Massaro (2018), ao investigarem a acessibilidade física do parque de uma escola pública, constataram que o ambiente não promovia acessibilidade e segurança para as crianças com PC, sendo um limitante para o desempenho nessa atividade. Igualmente, foi identificado que os profissionais cuidadores, que auxiliavam as crianças na participação, não estavam capacitados para a tarefa, uma vez que não demonstraram compreender as capacidades da criança. As autoras reforçam a importância de formação desses profissionais para a inclusão das crianças com PC nos diferentes contextos.

A consciência escolar de que as crianças precisam participar juntas de todas as atividades precisa prevalecer para que ocorra a inclusão escolar. Na mesma direção, os pais/responsáveis desses alunos também precisam compreender a importância da interação das crianças durante o lazer que ocorre na escola. Em vista disso, o isolamento social devido à pandemia da Covid-19 pode ampliar o entendimento da importância do papel da escola no lazer de crianças com PC, uma vez que as crianças foram forçadas a não frequentar esse espaço.

2.3 Pandemia do Covid-19, isolamento social e a rotina de crianças com paralisia cerebral

Depois dos rinovírus, os coronavírus são os principais causadores de resfriado comum em todo o mundo. Sabe-se que já foram identificados sete coronavírus humanos, que são responsáveis pelas síndromes respiratórias agudas grave, sendo estes, HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV, MERS-COV (relacionado à síndrome

respiratória do Oriente Médio). Além desses, foi descoberto em 2019 o mais novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual é o causador da doença COVID-19 (OMS, 2020b).

O indivíduo que se encontra infectado com o SARS-CoV-2 pode apresentar tanto sinais e sintomas leves, como sinais de alerta. Os sintomas mais comuns são febres, tosse seca e cansaço; outros menos presentes como perda do paladar, dor de garganta, conjuntivite, diarreia, dor de cabeça e no corpo, congestão nasal e erupções cutâneas também podem ser identificados. A partir disso, sabe-se que cerca de 80% dos infectados apresentam sintomas leves, não sendo necessário o atendimento hospitalar, e sim cuidados em casa e um auto isolamento. No entanto, indivíduos com comorbidades como hipertensão, diabetes, cardiopatias, pneumopatias e neoplasias apresentam maior risco de desenvolver a forma grave da doença e apresentar sinais de alerta, assim como os idosos (OMS, 2020b).

A forma de transmissão do vírus pode ser por contato direto ou indireto, sendo a forma indireta através de secreções ou gotículas respiratórias exaladas pela pessoa infectada durante o ato de falar, tossir e espirrar. Pessoas saudáveis podem se contaminar através do contato dessas secreções com a sua mucosa quando a uma distância inferior a um metro de indivíduos infectados (OMS, 2020b).

Em relação à prevenção e ao tratamento, ainda não se tem uma conduta específica para a doença, de forma que não se tem um medicamento antiviral específico para o novo coronavírus (OMS, 2020b). Além disso, diversos centros de pesquisa, laboratórios e hospitais a nível mundial se debruçaram em estudar e desenvolver vacinas para prevenção da doença, o que tem sido um caminho longo e demorado até atingir uma imunização suficiente para garantir a segurança sanitária contra a pandemia. Dessa forma, as medidas iniciais de prevenção é a higienização das mãos, o uso de máscaras e o distanciamento social.

O novo vírus foi descoberto na China, na cidade de Wuhan, em dezembro de 2019, após a população apresentar um surto de pneumonia. O país conduziu estratégias para conter o fluxo de contaminação, de tal forma que não se propagasse para outros continentes, no entanto se tornou epicentro da infecção (FARIA, 2020; PAIVA, 2020). Ao apresentar número de contaminação exacerbado e manter fluxo com outros países, principalmente do continente europeu e América do Norte, decidiu-se alertar a Organização Mundial da Saúde (OMS), que adotou como medida mundial fazer o isolamento social. Em 30 de janeiro de 2020 a OMS declarou estado de emergência ao surto de coronavírus mundial e elogiou o governo chinês pelas medidas tomadas de contenção ao vírus. Posteriormente, em 11 de março de 2020, o presidente da OMS caracterizou o surto como uma pandemia mundial e reforçou a importância de seguir as medidas de contenção (OMS, 2020).

A disseminação do vírus atingiu a princípio países como a Itália, Espanha, Inglaterra e Estados Unidos da América, em que apresentam em comum o negacionismo do Covid-19 pelos representantes federais (FARIA, 2020). Todas as nações citadas foram epicentro de contaminação em diferentes momentos, atingindo recordes de infecção. O Brasil alcança os principais números mundiais de infectados, podendo ser associado ao também governo negacionista desde o início do surto.

No Brasil, a partir da confirmação do primeiro caso, na cidade de São Paulo, a contaminação iniciou sua propagação, aumentando consideravelmente o número de casos na cidade e se espalhando para o estado do Rio de Janeiro. A princípio, os indivíduos infectados eram pessoas recém-chegadas de viagem internacional, no entanto, logo diagnosticou-se a ocorrência de contaminação a partir da transmissão local (FARIA, 2020; PAIVA, 2020).

Diante da situação em território nacional e a declaração da OMS de pandemia mundial, o governo do estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a tomar medidas de isolamento social, no dia 13 de março, mesmo dia em que o Ministério da Saúde fez a recomendação e orientação de isolamento. As medidas contavam com o fechamento de escolas, clubes, bares e restaurantes, posteriormente se estreitando para praias, praças, parques e até mesmo da rodovia interestadual (FARIA, 2020). Outros governadores estaduais adotaram a medida sendo que no estado de São Paulo o início do isolamento ocorreu no dia 17 de março (ESTADÃO, 2020). A maioria dos governantes municipais tem tomado medidas em consonância com os seus respectivos estados. No município de realização da pesquisa, a prefeitura tem concordado com as diretrizes do estado de São Paulo, adotando a medida de isolamento social na mesma data e com as mesmas exigências apresentadas.

Previa-se desde o início que o fechamento de comércio e isolamento social causariam impactos negativos à população, desde a área econômica até o prejuízo no ensino para escolas e universidades, perpassando também pela saúde mental diante da mudança brusca de rotina. O número de infectados e óbitos continuam a crescer no país, até o dia 26 de janeiro de 2021 já são mais de 1.700.000 milhão (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020) de contaminados apenas no estado de São Paulo, o que apresenta a inviabilidade de acabar com o isolamento social, porém, com a organização dos planos de flexibilizações. O que de início era uma mudança passageira, hoje tem ocasionado mudanças de longo prazo no cotidiano de todas as pessoas.

O isolamento no Brasil perdurou por mais tempo do que o previsto inicialmente, sendo que paulatinamente os governantes de cidades e estados autorizaram abertura de espaços de comércio e convivência, porém sem previsão de retomada à rotina típica. Todos os estados do Brasil traçaram um Plano de Flexibilização para a retomada de aberturas dos comércios,

bares, restaurantes e espaços culturais. O Plano São Paulo, divulgado no dia 01 de junho de 2020 e que até o presente momento encontra-se em execução, delimitou o processo de isolamento e flexibilização em cinco fases: vermelha – “alerta máximo, fase de contaminação, com liberação apenas para serviços essenciais”; laranja – “controle, fase de atenção com eventuais liberações”; amarela – “flexibilização, fase controlada com maior liberação de atividades”; verde – “abertura parcial, fase decrescente com menores restrições”; azul – “normal controlado, fase de controle da doença, liberação de todas as atividades com protocolos” (SÃO PAULO, 2020).

Além disso, o Plano de Flexibilização do estado de São Paulo organizou o estado em macrorregiões, a fim de facilitar o controle de contaminação e a implementação das fases de flexibilização, sendo assim, todos os municípios da região obedecem a regulamentação. Nesse sentido, é realizada avaliação frequente nas macrorregiões, levando-se em consideração o número de novos casos e capacidade hospitalar ofertada. Ademais, o Plano São Paulo tem características como indicadores transparentes e preza pela realização de teste para analisar a evolução da pandemia (MORAES; SALVA; TOSCANO, 2020; SÃO PAULO, 2020).

Sendo assim, desde junho de 2020 o estado de São Paulo implementou o Plano de Flexibilização, acompanhando as regiões nas progressões e regressões da pandemia, liberando abertura de comércio para regiões que estão com menor número de contaminados e restringindo as maiores incidências da doença. Com isso, observa-se um período volátil, o qual pode variar de uma fase para outra em questão de semanas e a população busca se adaptar às medidas que o governo do estado implementa.

Assim, a depender da fase na qual a macrorregião se encontra, as escolas permanecem fechadas com aulas suspensas ou apenas de forma remota, o que tem causado discussões complexas sobre o momento, sendo uma delas a quantidade de tempo que as crianças permanecem em suas residências. Além disso, preocupa-se não haver atividades e convivência na comunidade.

A literatura tem destacado que em países que passaram pelo isolamento social devido ao Covid-19 tiveram aumento na incidência de doenças mentais, como depressão, ansiedade e estresse (PEREIRA et al, 2020; SCHMIDT et al, 2020). Para as crianças, os principais sintomas que podem advir são de medo, frustração, irritabilidade, tédio, assim como podem sentir falta de colegas, amigos e o contato com professores e familiares distantes (DELLA-

BARBA, 2020; FIOCRUZ⁶, 2020; YE, 2020). Além disso, as crianças com deficiência podem ter dificuldade para expressar sentimentos e emoções e nem sempre é possível perceber por sintomas físicos e comportamentais (COSTA, 2020).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2020) reforça a importância de se atentar aos sintomas de doenças mentais, devido ao fato de poderem causar consequências a curto e longo prazo como “transtornos do sono, irritabilidade, piora da imunidade e medo”, assim como “atraso no desenvolvimento, queda do rendimento escolar e estilo de vida pouco saudável na vida adulta”. Além disso, a FIOCRUZ (2020) acredita que, para as crianças com deficiência os impactos do isolamento social podem ser ainda mais intensificados causando também desorganização sensorial e perdas motoras. Em vista disso, destaca-se a importância do olhar atento para as mudanças de comportamento das crianças, buscando a ajuda de profissionais através de teleatendimento para auxiliar no entendimento da nova forma de viver (YE, 2020; WANG et al, 2020;).

Com isso, ressalta-se a importância do brincar ativo como forma de lazer para as crianças com e sem deficiência, principalmente durante o período de afastamento escolar, estudos indicam que as crianças estão menos ativas e aumentando as atividades sedentárias enquanto não estão frequentando a escola (YE, 2020). Brincando é possível estimular o prazer e as escolhas da criança, incentivar a autonomia, criatividade e como se expressar, do mesmo modo, quando realizada em família, pode estreitar os laços familiares (DELLA-BARBA, 2020b; FIOCRUZ, 2020). Rocha e colaboradores (2012) indicam que os indivíduos mais ativos nas atividades de lazer se apresentam mais saudáveis mentalmente, do que indivíduos que não praticam atividades ativas, além disso, as crianças que estão em isolamento em casa têm uma redução das atividades físicas externas e internas, ocasionando situações estressoras (SIEGLE et al, 2021).

Diversos são os profissionais da área da saúde, sites e órgãos públicos que estão se debruçando no desenvolvimento de materiais informativos que auxiliem as famílias a lidarem com as crianças com e sem deficiência na atual situação. A intenção é que os pais/responsável fiquem atentos às mudanças que aconteceram na vida das crianças e da família, permitindo adequar o máximo possível às novas características e rotina. As principais orientações são: explicar o que é o COVID-19 e o porquê do isolamento social e outros cuidados; permitir que as crianças expressem as emoções, seja elas de medo, raiva ou frustração; acompanhar quais

⁶ A FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) é uma fundação brasileira de ciência e tecnologia vinculada ao Ministério da Saúde

informações as crianças estão recebendo e se são verdadeiras; manter ao máximo uma rotina, considerando inclusive espaços para o lazer, seja em família ou individual; se atentar ao uso exagerado de tecnologia e a baixa frequência de atividades corporais, entre outras (DELLA-BARBA, 2020; COSTA, 2020; MARTINI, 2020; OMS, 2020; UNICEF, 2020b).

Além disso, destaca-se também um olhar especial para a rotina dos pais/responsáveis, pois, além de enfrentar as possíveis dificuldades econômicas e sociais da pandemia, também sofrem com a mudança de rotina das crianças. Entende-se que podem existir dois tipos de interação familiar: aquela em que os membros da família se aproximam e a que a sobrecarga da rotina predomina entre os familiares. Devido à grande variedade de contextos e estruturas familiares é difícil mensurar o quanto a rotina está diferente (FIOCRUZ, 2020).

Com os laços familiares mais intensos, a situação pode promover autonomia e independência da criança em atividades compartilhadas. No entanto, para algumas famílias, o cuidado da criança com PC era dividido com a escola e familiares próximos. Nesse sentido, houve um colapso da rede de ajuda, já que as escolas estão fechadas, sobrecarregando as atividades domiciliares (FIOCRUZ, 2020; COSTA, 2020). Além disso, a cobrança sobre os pais/responsável também pode ser gerada a partir da necessidade de retomar estímulos realizados durante terapia (DELLA-BARBA, 2020). Nessa direção, aponta-se a importância da rede de atenção à infância valorizar a sobrecarga da família, incluindo-as nas estratégias de atenção psicossocial, de modo a possibilitar escuta sensível e promovendo as informações necessárias.

As colocações apresentadas direcionam que as estratégias de isolamento social trazem diversos desafios ao cotidiano das famílias e para aquelas crianças que apresentam alguma condição de deficiência como a PC, as tentativas devem ser voltadas para que a participação em atividades rotineiras, inclusive a oferta de atividades de lazer, possam ser ajustadas nesse novo modo de vida.

2.3.1 Pandemia, ensino remoto e a educação especial

Há muito tempo é amplamente discutida a inclusão escolar de crianças com deficiência, incluindo a PC, sobre a qual estudos procuram identificar as dificuldades e potencialidades desse processo de inclusão. Nesse sentido, entende-se a importância da criança com PC participar de todos os aspectos escolares, de forma que Rézio e Formiga (2014) indicam acontecer, desde que haja supervisão constante. O aluno com PC exige que a escola tenha profissionais capacitados, a fim de adaptar atividades acadêmicas, físicas e, se

necessário, as dependências da escola (RÉZIO; FORMIGA, 2014; GOMES; BARBOSA, 2006). A criança precisa de mobiliário adequado, prescrição adequada de tecnologia assistiva (ROCHA; DELIBERATO, 2012), entre outras coisas. Em vista disso, é de extrema importância que o planejamento das atividades seja proposto pelo professor de sala regular em conjunto com outros profissionais que conhecem a criança e suas capacidades (RÉZIO; FORMIGA, 2014; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011), promovendo, assim, um ambiente de participação acadêmica e de socialização.

Diante da situação de pandemia, o Parecer CNE/CP N° 5 (BRASIL, 2020) estabeleceu que as instituições de ensino suspendessem as aulas presenciais ou substituíssem por aulas remotas, exigindo o cumprimento da carga horária mínima anual prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O documento ainda destaca que as atividades pedagógicas remotas implementadas durante esse período não substituí as atividades presenciais e podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Com base nisso, vale destacar as diferenças levantadas por Joye, Moreira e Rocha (2020) entre o ensino à distância (EaD) e o ensino remoto emergencial.

Primeiramente, o que é possível ver de embasamento para diferenciar as duas formas de ensino são as leis que respaldam o EaD, enquanto não é possível identificar legislação que defina os critérios para o ensino remoto. O ensino à distância tem sido estudado há muito tempo, possibilitando normativas para os cursos e aulas nessa modalidade, visando qualidade de ensino de forma que docentes, cursos, coordenação, plataformas são planejadas e pensadas previamente para atender as demandas dos alunos e os seus requisitos necessários. Em contrapartida, o ensino remoto emergencial foi elaborado às pressas, para suprir uma lacuna na educação das crianças e adultos, diante de uma situação de pandemia (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

A partir disso, é apresentado um ensino unidirecional, o qual os professores não estão preparados e capacitados para atuar com as TDICs, esforçando-se dentro de espaços e ferramentas limitadas para transformar uma aula presencial em conferências remotas (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; BRASIL, 2020). Além disso, pensando no público infantil, do ensino fundamental, tem-se uma população que está em formação e construção da autonomia, de maneira que necessitam da convivência com colegas e professores para o processo de desenvolvimento (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Ademais, outros fatores também são importantes na hora da implementação do ensino remoto emergencial, como o acesso à internet pela população e os dispositivos necessários a ele. No Brasil 67% dos domicílios tem acesso à internet, sendo a classe A e B com mais de

90% de acessos, a classe C com 76% e as classe D/E com 40%. No quesito dos dispositivos de acesso, o celular é o predominante, atingindo 93% da população; já o computador, 42% dos domicílios têm acesso, de forma que a classe C tem uma porcentagem de 47%. Destaca-se a importância de se pensar o planejamento remoto com todas as variáveis e diversidades existentes no país (BRASIL, 2020).

De forma a tentar minimizar as consequências da pandemia na rotina escolar das crianças, alguns estados e municípios do Brasil buscaram estratégias para que o acompanhamento escolar se mantivesse mesmo em isolamento social. Sendo assim, a Cartilha Todos pela Educação (BRASIL, 2020) indica que as estratégias das redes estaduais devam se basear em “plataformas online; videoaula gravada (redes sociais); materiais digitais via redes; aulas online ao vivo (multisseriada); aulas via TV; aulas online ao vivo (etapas específicas); orientações genéricas via redes sociais; tutoria/chat online”. Da mesma maneira, as redes municipais que não suspenderam as aulas também devem utilizar as mesmas estratégias, acrescentando “materiais e orientações no site da Secretaria; orientações e cronogramas de atividades para os pais; disponibilização de material impresso”.

Especificamente sobre a educação especial e o acompanhamento das crianças público-alvo da educação especial (PAEE)⁷, Nunes e Dutra (2020) tiveram o objetivo de investigar como os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁸ de um município do Rio Grande do Sul estavam atuando através do ensino remoto, com a participação de nove professores respondentes de um questionário online. Os resultados indicam que as professoras de educação especial da rede municipal estiveram em contato com as crianças público-alvo durante o período de ensino remoto na pandemia, as quais relatam encaminhar atividades para as crianças em papel impresso, internet, através de computador e pelo aplicativo de celular *WhatsApp*. No entanto, cinco das nove professoras participantes desse estudo indicaram não ver efetividade no aprendizado das crianças por meio do ensino remoto.

Além disso, destaca-se a importância do acompanhamento familiar durante o período de ensino remoto, dividindo a responsabilidade com o professor, garantindo que as crianças PAEE e as crianças sem deficiência possam manter o ritmo de estudos e progredir no aprendizado (NUNES; DUTRA, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

⁷ São considerados os alunos público-alvo da educação especial – PAEE aqueles com deficiência; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento; Alunos com altas habilidades/superdotação (Resolução N°4 de 2 de outubro de 2009)

⁸ “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (Resolução N°4 de 2 de outubro de 2009)

Conde, Camizão e Victor (2020) analisaram o ensino remoto pelo olhar da educação especial no município de Vila Velha – ES e constataram que as medidas adotadas pelo município para a implementação do ensino remoto não abordaram de maneira específica os alunos PAEE. Sendo assim, indicaram que, dentro da plataforma instalada pela cidade, as atividades do AEE foram separadas das atividades educacionais de sala regular, causando a segregação dos alunos PAEE. Além disso, nesse formato, não há a possibilidade de colaboração entre as professoras de educação especial e de sala regular.

Em vista disso, o Parecer CN/CP N°5 diz que “os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários.” (BRASIL, 2020, p.15). Em vista disso, vale ressaltar que a inclusão escolar de alunos com PC precisa ser pensada mesmo no momento de pandemia, entende-se que as demandas de adaptação de atividades e formas de repassar o conteúdo precisam ser pensadas em conjunto para que as crianças não fiquem desamparadas e atrasadas em relação à turma. A inclusão precisa ser cumprida no aspecto remoto.

3 OBJETIVO

O objetivo do estudo é comparar as atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral antes e durante o período de isolamento social.

Como objetivos específicos, tem-se:

- a) Mapear as atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral antes e depois da pandemia da Covid-19;
- b) Identificar a participação das crianças com paralisia cerebral em atividades de lazer;
- c) Identificar possíveis mudanças na rotina das crianças com paralisia cerebral causadas pelo isolamento social.

4 MÉTODO

O estudo caracteriza-se pelo método descritivo com delineamento longitudinal. Segundo Taxis (2000), o delineamento longitudinal consiste em investigar uma unidade de pesquisa (como pessoas, empresas, objetos, entre outros) durante pontos de tempo; os dados podem ser coletados para o mesmo conjunto de unidades por dois ou mais períodos. O intervalo de tempo entre os dois períodos pode ser de semanas ou até mesmo décadas. Além disso, o dado longitudinal pode ser coletado em um único momento, referindo-se a acontecimentos passados e presentes, caracterizando dois períodos.

Desta maneira, o presente estudo traz dados advindos da realização de três entrevistas, sendo uma delas contemplando dois momentos diferentes, totalizando quatro recortes temporais. A primeira entrevista foi realizada no período de agosto e setembro de 2018; a segunda, realizada em julho de 2020, com informações referentes também ao período de fevereiro e março de 2020 e a terceira entrevista, realizada em dezembro de 2020, sendo mantidas as unidades de pesquisa e participantes para os três períodos. Também fazem parte do estudo dados provenientes do questionário PEM-CY, o qual foi aplicado em 2018 e 2020, sendo no ano mais atual considerado o período de fevereiro a julho para as respostas.

Figura 2 – Linha do tempo de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora

Ressalta-se que o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAAE: 33260620.3.0000.5504) (ANEXO A) e que todos os participantes consentiram com a sua realização (APÊNDICE A).

4.1 Local

O estudo foi realizado em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo, com 186.253 habitantes (IBGE, 2017). O isolamento social com suspensão das atividades escolares no município teve início em 20 de março de 2020, com o número total de 7.594 casos de covid-19 até o dia 27 de janeiro de 2021. Além disso, o município segue o estado de São Paulo no plano de flexibilização.

4.2 Caracterização dos participantes

Participaram diretamente do estudo três responsáveis de crianças com paralisia cerebral, denominadas ficticiamente como Marcela, Madalena e Joana (Quadro 1). Como participantes indiretos são apresentadas as crianças com PC, denominadas também com nome fictício de Thais, Iago e Laís, respectivamente (Quadro 2). Adotou-se como critério de inclusão que os participantes possuíssem os registros no banco de dados do grupo de pesquisa por comporem o estudo anterior e consentissem com a participação na pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Participante	Grau de afinidade	Idade	Profissão	CCEB
Marcela	Mãe de Thais	45	Cabeleireira	Pontuação 26 – Classe C1
Madalena	Avó de Iago	70	Do lar	Pontuação 18 – Classe C2
Joana	Mãe de Laís	33	Do lar	Pontuação 27 – Classe C1

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Caracterização das crianças com PC

Criança	Idade	Sexo	Escola	Série
Thais	10	Feminino	Escola Municipal Regular – Ensino Fundamental I	3º ano
Iago	11	Masculino	Escola Municipal Regular – Ensino Fundamental I	4º ano
Laís	10	Feminino	Escola Municipal Regular – Ensino Fundamental I	4º ano

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, tem-se a participação de duas mães e uma avó de crianças com PC, com idades que variam de 33 a 70 anos, todas pertencentes à classe social de nível C segundo o Critério Brasil. Acerca da caracterização das crianças/filhos/neto enquanto funcionalidade, os dados dizem respeito aos resultados da aplicação à época do primeiro recorte temporal do Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (MANCINI, 2005), resgatados do banco de dados. Os resultados podem ser aplicados de duas formas, através das pontuações ou da descrição das características dos participantes, sendo que no presente estudo optou-se pelo resgate da primeira forma de apresentação (Quadro 3). Ainda, ressalta-se que os números apresentados apenas traçam o perfil funcional da criança, uma vez que o instrumento permite fazer comparação de tipicidade apenas para crianças até 7 anos. As pontuações são apresentadas de 0 a 100, de forma que o parâmetro zero corresponde à total dependência e o parâmetro 100 corresponde à total independência funcional. Descrições sobre cada uma das áreas serão apresentados no tópico Resultados.

Quadro 3 – Pontuação de cada criança nas escalas do PEDI

	Hab. Funcionais			Assistência do cuidador		
	Autocuidado	Mobilidade	Função social	Autocuidado	Mobilidade	Função social
Thais	29,98	20,03	40,41	0	0	46,64
Iago	60,06	56,26	65,10	62,12	70,44	55,83
Laís	74,23	43,18	76,55	69,01	42,44	74,82

Fonte: BAGATINI, 2018

4.3 Fontes de dados

Os dados relacionados ao ano de 2018 foram obtidos através de pesquisa de Iniciação Científica, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo⁹, na qual entrevistou-se seis pais/responsável de crianças com paralisia cerebral aplicando os instrumentos PEDI e o questionário PEM-CY sobre a realização de atividades de lazer e o uso de recursos de tecnologia assistiva por essas crianças. As entrevistas foram transcritas, o PEDI e o PEM-CY foram analisados no período de realização da pesquisa, sendo assim, esses documentos foram armazenados no banco de dados do grupo de pesquisa e permitiram a composição do presente estudo (BAGATINI, 2018).

Os dados referentes ao ano de 2020 foram coletados a partir de três dos seis participantes desse estudo anterior, por meio de entrevista e reaplicação do questionário PEM-CY, o qual ocorreu por meio de comunicação remota.

4.4 Materiais e Equipamentos

Utilizou-se para a coleta de dados dois aparelhos celulares com função de gravar ligações, sendo um como gravador principal e o segundo como reserva, caso houvesse intercorrências. Utilizou-se o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp (Facebook Inc.)*, na função de ligação. Não foi necessário aplicativo específico para as gravações.

Nessa perspectiva, a utilização de recursos tecnológicos possibilitou facilidade no contato síncrono com as participantes, a fim de que não fosse necessário o deslocamento para realização das tratativas e da coleta de dados, tanto para a pesquisadora quanto para as participantes envolvidas. Destaca-se que não houve intercorrência quanto à capacidade de transmissão de dados para esses procedimentos, porém, foi um fator levado em consideração no processo de organização da coleta de dados.

4.5 Instrumentos

Foram aplicados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- *Roteiro de entrevista para os pais/responsável*: roteiro de entrevista com questões semiabertas construído para o primeiro estudo (APÊNDICE B), cujo objetivo é

⁹ Edital de Seleção 2017-2018 da Coordenação de Iniciação Científica e Tecnológica da UFSCar (PIBIC/CNPq/UFSCar). Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Processo: 2017/25491-8

coletar informações sobre como é a interação da criança com PC nas atividades de lazer. Além disso, este mesmo roteiro foi adaptado para o momento atual de isolamento social, acrescentando-se perguntas específicas sobre o contexto vivenciado na Pandemia da Covid-19 e excluindo perguntas que não estavam atreladas ao objetivo do atual estudo. Esse roteiro passou por análise e validação por juízes da área (APÊNDICE C).

- *Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)* (ABEP, 2019): aplicado para caracterização socioeconômica das famílias participantes, em que permite definir classes a partir de estimativas da renda média domiciliar brasileira. As classes variam de A até D/E de forma decrescente. O CCEB utilizado entrou em vigor no dia 01/06/2019.

- *Participation and Environmental Measure for Children and Young (PEM-CY)* (COSTER et al, 2012): Instrumento de caracterização da participação de crianças e adolescentes em três contextos: domicílio, escola e comunidade, validado para a aplicação no Brasil (FILHO et al, 2019). O questionário apresenta duas partes: a primeira é composta por 25 itens (10 no domínio Casa, 5 no domínio Escola e 10 no domínio Comunidade), em que são apresentadas atividades relacionadas a cada um dos contextos, sendo que o seu preenchimento consiste em indicar a frequência com a qual a criança participa de determinada atividade, nível de envolvimento e se o familiar gostaria de alguma mudança nessa participação. A segunda parte conta com 45 perguntas (12 perguntas no domínio domiciliar, 17 para escola e 16 para comunidade) referentes à influência dos fatores ambientais para a participação nos diferentes contextos. A interpretação dos dados é realizada a partir dos indicadores quantitativos, onde os *scores* para frequência são pontuados de 0 a 7, sendo 0 nunca e 7 diariamente, enquanto o envolvimento é pontuado de 1 a 5, sendo 1 pouco envolvido e 5 muito envolvido. É indicado utilizar o instrumento para crianças e jovens de 5 a 17 anos. Esse instrumento foi aplicado tanto no estudo realizado em 2018 como na coleta de 2020¹⁰.

4.6 Procedimento de coleta de dados

Os dados referentes ao ano de 2018 foram resgatados do banco de dados, o qual foi apresentado no item 4.1. Dessa forma, realizou-se contato com as seis famílias que participaram do estudo de 2018, sendo que três delas aceitaram continuar a participação na

¹⁰ Agradecemos a parceria com o Laboratório LADI do Departamento de Fisioterapia da UFSCar, em especial à Profa. Dra. Ana Carolina Campos que concedeu a aplicação do instrumento especificamente para esse estudo.

pesquisa. Esse contato foi realizado por telefone e o aplicativo de celular “*WhatsApp*”, conforme os registros obtidos anteriormente. Em primeira conversa, foram apresentados o objetivo do estudo e as alternativas para a realização da entrevista de maneira remota, por conta da pandemia de Covid-19 que se instaurava. Sendo assim, as participantes escolheram que a entrevista se realizasse através de ligação telefônica.

Todas as participantes foram informadas de seus direitos e respaldos éticos antes do início da coleta de dados e os termos de consentimento livre e esclarecido foram entregues em suas casas pela pesquisadora. Os encontros remotos foram marcados a partir da disponibilidade das participantes e da pesquisadora. No total realizou-se três encontros por participante, aplicando, no primeiro momento, a entrevista e o Formulário Socioeconômico Critério Brasil. No segundo momento, aplicou-se o instrumento PEM-CY – ambos realizados em agosto de 2020; o terceiro encontro ocorreu após a análise dos dados – dezembro de 2020 –, a fim de que as participantes pudessem confirmar as informações coletadas e informar se houve modificações no discurso inicial realizado.

Os dois primeiros encontros remotos tiveram duração de aproximadamente 30 min, com as entrevistas variando entre 15 e 30 minutos. Para o questionário PEM-CY, aplicou-se apenas a primeira parte do instrumento, a qual se refere à frequência de participação e envolvimento da criança em cada atividade, e foi preenchido em forma de entrevista com as participantes, devido à escolha de realizar a aplicação remotamente. Para o terceiro encontro não presencial acerca do procedimento de confirmação dos dados, as entrevistas duraram entre 8 e 20 minutos aproximadamente.

Ressalta-se a preocupação e cuidado da pesquisadora quanto ao ambiente das entrevistas, de forma a preparar um espaço isolado na tentativa de minimizar possíveis intercorrências durante a conversa, bem como a instrução para as participantes também estarem confortáveis durante o período de entrevista. Qualquer sinal de intercorrência durante a coleta foi alertado às participantes que poderiam retomar a entrevista em outro momento.

Especificamente quanto ao banco de dados, resgatou-se as informações sobre a caracterização das crianças, os resultados da primeira aplicação do PEM-CY e as transcrições na íntegra das entrevistas realizadas à época com as respectivas participantes.

4.7 Análise de dados

As entrevistas foram gravadas e transcritas de acordo com as recomendações gramaticais de Manzini (2006). Em conjunto com os dados provenientes das entrevistas

anteriores, para esse relato das participantes, utilizou-se como recurso a análise temática do conteúdo baseado em Minayo, Deslandes e Gomes (2009), que consta na decomposição do material e distribuição das partes em categorias, descrição do resultado da categorização, realização de inferência e interpretação dos resultados obtidos.

Para isso, contou-se com quatro passos fundamentais para a análise temática do conteúdo: a) leitura exaustiva dos documentos das entrevistas, b) elaboração de classes e classificação dos trechos das entrevistas, c) identificação dos núcleos de sentidos e d) elaboração de eixos temáticos (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009), sendo que:

- a A leitura exaustiva busca o conhecimento do documento estudado para iniciar as fases de exploração do material, facilitando os processos seguintes.
- b A partir dos objetivos do estudo e das respostas apresentadas em entrevista, é possível delinear grandes classes de assuntos a serem discutidos posteriormente. A partir da formulação das classes, o documento é desmembrado, de forma que os trechos de falas são distribuídos para os assuntos em comum, o qual ocorre a classificação da entrevista.
- c Após a classificação, avalia-se o texto que compõe cada uma das classes procurando-se estabelecer os núcleos de sentidos. Esse passo permite identificar os diferentes sentidos de todo o texto que compõe a classe, desmembrando a grande classificação em assuntos mais específicos.
- d A partir do processo de classificação e dos núcleos de sentidos, elabora-se temas que abordem os assuntos encontrados no passo C, a fim de que sejam mais amplos e explorados para discussão.

Assim, o Quadro 4 demonstra as classes, núcleos de sentidos e temas extraídos das entrevistas realizadas.

Quadro 4 – Classificação, núcleos de sentidos e temas

Classificação	Núcleos de sentidos	Temas
Atividades de lazer de crianças com PC antes e durante o isolamento social	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de lazer são passeios; - Atividades de lazer são brincadeiras; - Utilização de espaços na comunidade para o lazer; - Participação de lazer com familiares; - Atividades de lazer durante a pandemia; - Participação em lazer durante a pandemia; - Existência de espaços secundários de lazer; - As crianças se empolgam com os momentos de lazer; - O lazer é compartilhado com pais ou avós, primos e irmãos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de lazer antes da pandemia - Escola como um espaço de lazer - Prazer na participação em atividades de lazer - Espaços de lazer durante o isolamento social - Atividades em domicílio durante o isolamento social - Participação em lazer durante o isolamento social - Parceiros nas atividades de lazer
Influência do isolamento social para crianças com PC	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades rotineiras relacionadas às terapias deixaram de ser frequentadas; - A rotina das crianças se alterou com o isolamento social; - As crianças sentiram “sintomas” do isolamento social; - A convivência com pessoas mudou; - Há sentimentos de medo, angústia e preocupação por parte dos pais/responsáveis 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudanças na rotina devido ao isolamento social - Alteração de humor devido ao isolamento social - Mudanças no relacionamento familiar por causa do isolamento social - Sentir falta da escola em período de isolamento social - Parceiros durante o isolamento social - Socialização com crianças antes do isolamento social - Impactos da pandemia nos sentimentos dos pais/cuidadores

Fonte: Elaborado pela autora

As classificações das entrevistas foram submetidas a dois juízes com experiência no método de análise temática do conteúdo, os quais puderam avaliar os assuntos e temáticas apresentadas, observando a relação delas com o tema principal e objetivos do estudo. Também se colocou em avaliação com os juízes a relevância dos eixos temáticos e sua correlação com os trechos do texto apresentados no documento da entrevista, utilizando o que Bratingler e colaboradores (2005) denominam como *peer debriefing*.

Além disso, para a confiabilidade dos dados, realizou-se o *member check* a partir do contato com as participantes após elaboração dos eixos temáticos conforme descrito no encontro remoto três da coleta de dados. Apresentou-se os dados extraídos das entrevistas, as classes de análise, e as participantes puderam retomar as respostas iniciais confirmando as informações primariamente fornecidas por elas na coleta de dados e as ajustando conforme a necessidade (BRATINGLER et al, 2005). A partir disso incorporou-se aos resultados novas informações no discurso das participantes advindas do terceiro contato.

Especificamente a análise do instrumento PEM-CY ocorreu a partir dos *scores* de pontuação e no formato idealizado pelo manual, para o qual é disponibilizado também um *software* que possibilita o armazenamento de todas as informações coletadas no questionário e a geração de gráficos de frequência e envolvimento nas atividades reportadas, assim como um relatório, que permitem a interpretação das informações.

A análise do formulário socioeconômico seguiu as instruções previstas em seu manual, o qual considera o tipo e a quantidade de cada um dos itens identificados no questionário com uma pontuação diferente. A pontuação final se dá pela soma da quantidade de itens que a família tem em casa, grau de instituição do chefe da família e infraestrutura da rua. Após a obtenção da pontuação, é oferecido pelo questionário um quadro com a pontuação referente a cada uma das classes.

Ademais, os dados gerados por cada instrumento de coleta foram relacionados entre si, indicando a análise por triangulação de dados a compor as interpretações necessárias ao objetivo do estudo. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2004)

“A triangulação é complementar no sentido de sobrepor abordagens e, na mesma pesquisa, mesclar diferentes facetas do fenômeno do estudo. Essa união ou integração adiciona profundidade a um estudo e, embora surjam contradições entre os resultados de ambas as abordagens, é adicionada uma perspectiva mais completa do que estamos investigando.” (p. 17).

Além disso, Bratingler e colaboradores (2005) indicam a triangulação de dados como forma de verificação e confiabilidade dos resultados, uma vez que utiliza de mais de uma fonte de dados para compor os resultados do estudo.

5 RESULTADOS

Os resultados estão organizados em duas partes. Em primeiro lugar, será apresentado um estudo de caso para cada criança, de modo a destacar as características e especificidades de cada uma delas, conciliando os dados da caracterização, entrevista e PEM-CY, sob o relato de suas mães/responsável, assim, será traçado um perfil da criança com informações antes e durante a pandemia. Ressaltamos que, apesar do questionário PEM-CY se mostrar enquanto uma forma de caracterização das crianças envolvidas indiretamente no estudo, seus dados também trazem informações importantes sobre a expectativa do cuidador em ampliar a participação e o envolvimento em atividades também de lazer. Optou-se por apresentá-los graficamente para cada ambiente de participação com a respectiva frequência e o envolvimento de participação nas atividades, em conformidade às instruções de análise do próprio instrumento em 2018 e 2020.

Na segunda parte dos resultados serão apresentadas as informações advindas da análise temática do conteúdo, expressa pela descrição de todos os temas demonstrados no Quadro 3. Os temas dizem respeito a assuntos em comum para todas as participantes, bem como evidenciam os impactos do isolamento social no cotidiano das crianças com PC e suas famílias e as diferenças na participação do lazer antes e durante a pandemia.

5.1 Participação e envolvimento em atividades: descrição dos casos

Caso 1 – Thais e sua mãe Marcela

Thais tem 10 anos, está cursando o 3º ano do ensino fundamental e tem diagnóstico de paralisia cerebral tetraplégica. Mora com a mãe, uma irmã e um irmão mais velhos, ambos maiores de idade. A família se enquadra da classe C1 de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil. Marcela é a chefe da família e possui o Ensino Superior incompleto.

De acordo com os resultados advindos da aplicação do PEDI em 2018, Thais apresenta acentuado comprometimento nas três áreas de funcionalidade. Dessa forma, é completamente dependente do cuidador para todas as demais funções, sendo que tem participação ativa apenas no auxílio para vestimenta; em mobilidade não realiza nenhum tipo de transferência, fazendo uso de cadeira de rodas constantemente, sem conseguir tocá-la, bem como faz o uso

de andador apenas para locomoção dentro de casa e com dificuldade. Na área de função social, apesar de apresentar maior desenvoltura, ainda necessita de ajuda desde máxima à moderada em segurança, expressão funcional e brincar com o companheiro, uma vez que não possui fala articulada.

A mãe Marcela traz singularidades nas duas entrevistas realizadas, de forma que faz a reflexão sobre o que é lazer, dizendo “Você fala atividade de lazer tipo passeio né”. Com isso, ela associa uma atividade específica ao momento de lazer, buscando o entendimento do que isso significa. Além disso, também comenta que a filha faz e gosta da fisioterapia, dizendo que isso não é lazer, demonstrando seu entendimento sobre o tema. Porém, ao mesmo tempo, durante os diálogos, Marcela coloca como lugares de diversão, brincadeira e passeio a fisioterapia e o Centro de Habilitação Infantil, o qual a filha frequenta.

Dito isso, de acordo com o relato de Marcela, as atividades de lazer de Thais em 2018 eram os passeios na comunidade, na companhia de seus familiares (pai, mãe e irmãos). Em domicílio, brincava de boneca com os membros da família e ainda interagia com os irmãos tirando fotos, assistindo televisão e fazendo brincadeiras informais; no o ambiente escolar, a criança participava de educação física, com adaptações realizadas pelo professor e auxílio de uma monitora.

No início do ano de 2020, anteriormente ao período de isolamento social devido à pandemia da COVID-19, as atividades de lazer de Thais eram os mesmos passeios na comunidade, frequentando o shopping e parques do município. Além disso, frequentava espaços de socialização com a família, caracterizados por encontros com familiares (tios e primos) em suas respectivas casas, chácaras e/ou rancho. Essas confraternizações eram compartilhadas com crianças da mesma idade de Thais e com os adultos, o que permitia que ela participasse de brincadeiras junto com todos, explorando o ambiente. Durante essas interações com outras crianças, as brincadeiras eram de “faz de conta”, com bonecas e brinquedos, tintas e massinhas. Segundo o relato de Marcela, as crianças gostam de estar próximas à Thais e lhe dão atenção e cuidados necessários.

Essa maior interação narrada por Marcela sobre sua família, com a disponibilidade de estar com mais crianças e em diferentes espaços, aparece também destacada nos resultados obtidos na aplicação do PEM-CY, apontando que Thais teve aumento na frequência de participação de atividades na comunidade do ano de 2018 para 2020 anterior ao isolamento social. Destaca-se principalmente o aumento em estar com outras crianças na comunidade e atividade física não organizada, o que pode ser fruto das novas interações com os primos nas

confraternizações em família, mencionadas por Marcela. Os resultados obtidos pela aplicação do PEM-CY estão descritos nas figuras 2, 3 e 4 ao final da descrição do caso.

No entanto, durante o período de isolamento social, Thais teve mudanças em sua rotina e, conseqüentemente, alterações nas atividades de lazer. Durante os três primeiros meses, Marcela e a filha ficaram isoladas em domicílio, o que acarretou a não participação de atividades na comunidade e nas confraternizações em família. Segundo o relato da participante, sua filha passou a assistir televisão na maior parte do tempo, não teve contato com outras crianças e as brincadeiras se limitaram às bonecas e brinquedos na companhia da mãe. Assim, nesse período, as atividades de lazer ficaram restritas ao ambiente domiciliar com pouca diversidade de atividades e parceiros. Esses apontamentos foram ratificados nos resultados do PEM-CY, com a indicação do aumento da frequência de participação em casa, nas atividades como ouvir música e hobbies, assistir TV, filmes e vídeos, estar junto com outras pessoas e socializar usando tecnologia.

Devido à mudança brusca no cotidiano, Marcela diz que a filha ficou triste, com choro sem motivo, demonstrando alterações de humor que lhe chamaram a atenção e, por conta disso, a participante decidiu por flexibilizar o isolamento, promovendo atividades de lazer com a família estendida aos finais de semana. Marcela diz que vai à casa da irmã com os filhos, onde tem outras crianças da idade de Thais, possibilitando a brincadeira e a interação entre elas. Além disso, as duas retomaram a atividade de permanecerem na área comum do prédio onde residem, observando as crianças brincarem, com interação de Thais entre uma brincadeira e outra, porém, sem participação ativa nas brincadeiras dos demais.

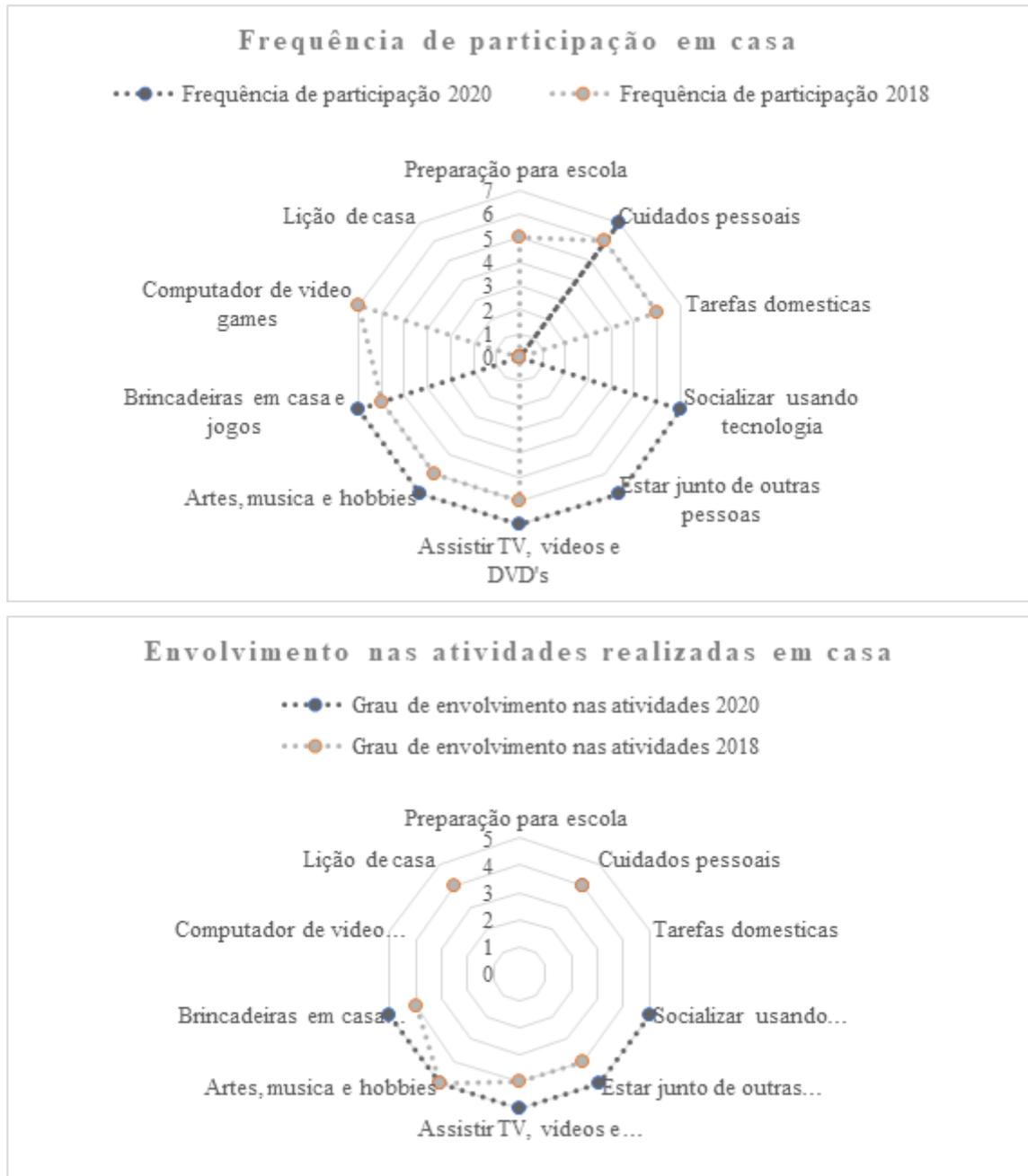
Além disso, Thais perdeu contato com a escola durante os primeiros meses da Pandemia, onde as instituições municipais de educação não promoveram atividades remotas para as crianças, interrompendo os vínculos. Aponta-se que no terceiro contato com Marcela, após seis meses da entrevista, a participante relatou que a escola alterou as estratégias e tem providenciado atividades educacionais para a Thais, que pode ser retirada na própria instituição desde agosto de 2020. No entanto, não há auxílio da professora da sala regular, nem da professora de educação especial do atendimento educacional especializado, sendo que a mãe informou ter notificado à escola que possui dificuldades de auxiliar a filha durante essas atividades.

Marcela menciona que a filha sente falta de ir para a escola e demonstra que é um momento identificado como prazeroso, principalmente quando há os horários na sala de recurso multifuncional, o qual foi ampliado desde o último ano escolar. Nas respostas do PEM-CY nota-se que Thais, em 2018, fazia lição de casa algumas vezes por mês, já em 2020

a resposta foi de que nunca realiza a lição de casa, tendo em vista a lacuna no processo de escolarização vivenciada pela Pandemia.

Além disso, os dados do PEM-CY de 2018 e 2020 indicam que Thais manteve a frequência de participação em atividades na sala de aula e em contato com outras crianças fora da sala, quando ainda não havia a interrupção das atividades escolares; teve frequência mínima (uma vez nos últimos quatro meses) em passeios, viagens e eventos na escola em 2020 e diminuiu consideravelmente os papeis especiais na escola de 2018 para 2020. Acerca desses dados, é necessário fazer ressalvas acerca das limitações sobre sua interpretação, pois a resposta da participante foi enviesada pelo período restrito referente a 2020, impossibilitando uma comparação confiável entre os dois períodos nesse quesito.

Figura 3 - Diagramas referentes à participação e frequência domiciliar da Thais conforme dados do PEM-CY



Legenda:

Frequência: participa da casa atividades (0 = nunca, 1 = um a vez nos últimos 4 meses, 3 = um a vez por mês, 5 = um a vez por semana, 7 = diariamente).

Envolvimento ao participar: (1 = minimamente envolvido, 3 = um pouco envolvido, 5 = muito envolvido)

Fonte: Elaborado pela autora

Em 2018 Thais participava de 60% das atividades domésticas, em média algumas vezes por semana e, em geral, estava muito envolvida nessas atividades. Em 2020, a quantidade de atividades se manteve em 60%, em média diariamente e, no geral, muito envolvida (4,83 em 5) nessas atividades (Figura 3).

Algumas características de participação de Thais mudaram de um ano para o outro como: manteve a frequência, mas diminuiu um nível de envolvimento em jogos e brincadeiras; por outro lado, as atividades de *hobbie*, tal como assistir TV, autocuidado e estar com outras pessoas, aumentaram um nível de frequência, atingindo o máximo. Envio em *hobbies*, estar com outras pessoas e jogos e brincadeiras aumentaram de 4 para 5; assistir TV diminuiu de 5 para 4 e o autocuidado se manteve no nível.

Além disso, no ano inicial do estudo a criança também tinha como atividade a lição de casa, com frequência de uma vez por semana e envolvimento nível 4; já no ano da pandemia, a lição de casa não está presente na rotina e passa a ter uma atividade diferente: a socialização usando tecnologia, com frequência diária e envolvimento máximo.

atividades. Em 2020 participava de 60% das atividades escolares, em média uma vez por semana e no geral está muito envolvida (4,67 de 5) nessas atividades (Figuras 4).

Em 2018 a criança participava de atividades em sala algumas vezes por semana e envolvimento nível 3; “estar com outras crianças fora da sala”, com frequência diária e envolvimento nível 4 e papéis especiais na escola, com frequência de uma vez por mês e envolvimento nível 4. Atualmente, Thais participa de atividades em sala e “estar com outras crianças fora de sala” com a mesma frequência do ano anterior, mas com aumento no nível de envolvimento, nível 4 e nível 5, respectivamente. A atividade divergente trata sobre eventos e passeios, a qual não está presente em 2018 e, no ano atual, tem frequência de nível 1 – uma vez nos últimos quatro meses – e envolvimento nível 5, além disso, os papéis ocupacionais já não fazem parte da participação escolar.

Para o ano de 2018, participava de 40% das atividades da comunidade, em média algumas vezes por mês e, no geral, estava muito envolvida (5 de 5) nessas atividades. Já em 2020, a participação é de 60% das atividades da comunidade, em média algumas vezes por mês e, no geral, está muito envolvida (5 de 5) nessas atividades (Figuras 5).

Nota-se mudança na participação da criança de um ano para o outro, além de maior variedade de atividades, também tem mudanças na frequência de participação. Sendo assim, atividades como passeios no bairro, atividade física organizada, atividades religiosas e viagens ou visitas que passe a noite fora são as atividades que perduraram os dois anos de intervalo da pesquisa, oscilando apenas a frequência de participação. Os passeios no bairro passaram de uma “vez por mês para” para “algumas vezes nos últimos quatro meses”; atividades religiosas também teve queda na frequência, de “algumas vezes por mês” para “uma vez por mês”; visitas e viagens que passe a noite fora aumentou a frequência de participação, o que antes era “algumas vezes nos últimos quatro meses” atualmente é “algumas vezes por mês”).

Além disso, atividades foram acrescentadas do ano de 2018 ao ano de 2020, sendo elas: atividade física não organizada e estar com outras crianças na comunidade, ambas com frequência nível 5, algumas vezes por mês.

Caso 2 – Iago e sua avó Madalena

Iago, de 11 anos, cursa o 4º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino, tem diagnóstico de paralisia cerebral tetraplégica. A criança mora com os avós paternos. A família se enquadra da classe C2 de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil, o chefe da família é o esposo de Madalena, avó de Iago, ele tem grau de escolaridade Ensino Fundamental II incompleto.

Através dos resultados em 2018 da aplicação do PEDI é possível identificar que a criança apresentava dificuldade funcional nas atividades de autocuidado referentes à higiene pessoal e vestimenta. Assim como na área de mobilidade, na qual apresentou dificuldade ao se sentar e se levantar sem auxílio, andar com objetos frágeis e subir e descer escada, entretanto, não utiliza nenhum recurso de tecnologia assistiva para mobilidade. As habilidades sociais indicam que a criança não planeja brincadeiras junto a outras crianças, não sabe dar informação pessoal e não explora a comunidade sem auxílio.

Para as atividades de lazer, o relato de sua avó Madalena indica que em 2018 a criança ia ao parquinho com o avô, aproveitando do espaço comunitário, mas as suas principais atividades eram em domicílio com os equipamentos tecnológicos como o uso de videogame e televisão. Ainda em domicílio brincava com alguns brinquedos e carrinhos e eventualmente andava de bicicleta. Na escola, participava das aulas de educação física, que eram adaptadas, e gostava de praticar esportes.

No ano de 2020, período anterior à Pandemia, Iago manteve aos domingos os passeios nos parques da cidade com o avô, além disso, passou a frequentar a casa de familiares algumas vezes por mês. Destaca-se que a criança, desde 2018, já possuía baixa frequência e variação em atividades no contexto da comunidade, como também indicado nos dados demonstrados na figura 8 referentes às aplicações do PEM-CY nos dois anos de aplicação – 2018 e 2020 – constando apenas duas e três atividades nesse ambiente, respectivamente.

No ambiente domiciliar, observa-se maior número de atividades, de acordo com os dados do PEM-CY. Em consonância com o relato de Madalena, as atividades de Iago no ano de 2020 antes do início da pandemia eram brincar com brinquedos que estavam disponíveis na residência e o uso de bicicleta para lazer, sendo que o brincar com brinquedos era algo ocasional. Ainda em relação aos dados do PEM-CY, no ano de 2020, Iago manteve alta frequência na atividade de jogos e brincadeiras em casa, no entanto, o envolvimento foi de nível 1, enquanto as atividades de tecnologia, computador, vídeo game e uso para socialização, manteve-se com envolvimento máximo.

Constata-se, assim, que mesmo antes da pandemia, Iago possuía maior envolvimento em participação de atividades envolvendo tecnologia do que de brincadeiras com outras demandas, o que se intensificou durante o período de isolamento social, uma vez que as atividades de lazer ficaram restritas ao ambiente domiciliar, ampliando a exploração das atividades usando televisão, vídeo game e celular, principalmente após o pai da criança disponibilizar acesso à rede internacional de computadores na residência, de modo a incrementar as oportunidades de entretenimento à Iago.

Além do aumento do uso de tecnologia durante o isolamento social, outras mudanças na rotina ocorreram e afetaram humor de Iago. Madalena relata em entrevista que o neto está mais ansioso, sente-se triste por não poder sair de casa, passou a alimentar-se com maior volume do que o habitual, com destaque para o consumo de doces. Devido a isso, Madalena indica que a família optou por fazer flexibilizações na tentativa de amenizar esses sintomas, as quais contaram com saídas para espaços comerciais como mercados, sem mencionar o acesso a espaços de lazer.

As mudanças na rotina devido ao isolamento social também afetaram as atividades de reabilitação e terapias, com isso, Madalena diz que Iago sente falta desse espaço e conclui que era um ambiente de brincadeira e contato com outras crianças. Madalena ainda discursa que, independentemente da pandemia atual, tem o desejo de ter recursos para proporcionar que o neto tenha maior participação em atividade física e com outras crianças, pois acredita ser importante para ele.

Acerca do contexto escolar, Iago sente falta de frequentar a escola, principalmente por ser um espaço de brincadeira com os amigos. Em relação aos dados do PEM-CY, encontram-se as mesmas atividades relatadas nos dois anos de aplicação, 2018 e 2020, no entanto, a frequência de participação em atividades em sala de aula esteve um nível abaixo no ano de 2020, do que no ano de 2018, por consequência da pandemia e o curto período em que a criança esteve na escola durante o ano.

Em relação às atividades escolares, Madalena indica que o neto não teve contato com a escola durante o período de isolamento social, sendo que até a realização da coleta de dados, as unidades escolares não haviam disponibilizado atividades remotas. Em conversa para confirmação de dados no terceiro contato com Madalena, seis meses após a data da entrevista, a participante indicou que a escola passou a oferecer atividade educacional, com os materiais retirados na própria instituição quinzenalmente para a realização em domicílio.

Os dados indicam que em 2018 Iago teve participação em 60% das atividades domésticas, em média algumas vezes por semana e, em geral, estava um pouco envolvido (3,5 em 5) nessas atividades. Em 2020, a criança aumentou a participação em casa: participa em 80% das atividades domésticas, em média algumas vezes por semana e, no geral, está um pouco envolvido (3,5 de 5) nessas atividades.

De um ano para o outro manteve-se a frequência de atividades como jogos de computador e videogame, jogos e brincadeiras, assistir TV. Aumentou a frequência de atividade de autocuidado e diminuiu a de lição de casa (no período em que a escola estava em funcionamento), além disso, na segunda aplicação do questionário, a criança se parara para a escola todos os dias e tem hobbies, assim como passou a usar a tecnologia para comunicação. Em contrapartida, passou para nula a frequência de “estar com outras pessoas”.

O envolvimento de I. nas atividades também variou nesse período. As atividades de jogos e brincadeiras e lição de casa passaram a ter nível 1 de envolvimento, assim como preparação para escola. Autocuidado aumento o envolvimento para o nível máximo (5), bem como assistir TV, além disso, jogos de computador e videogame se manteve no máximo e está acompanhado de hobbies e socializar usando tecnologia.

No ambiente escolar, em 2018, Iago participava de 40% das atividades, em média algumas vezes por semana e, no geral, estava muito envolvido (4 em 5) nessas atividades. Para o ano de 2020 houve participação de 40% das atividades escolares, em média diariamente e, no geral, estava um pouco envolvido (3 de 5) (Figura 7).

Iago participa de apenas duas atividades em 2018: atividade em sala de aula e estar com outras crianças fora da sala, ambas com frequência 6; já o envolvimento para as atividades em sala é de nível 3, enquanto “estar com as outras crianças fora da sala” é nível 5. Não demonstrou mudança significativa para a segunda aplicação do questionário na participação escolar, mantendo as duas atividades citadas anteriormente como únicas de participação. Atualmente, a atividade “estar com outras crianças fora da sala” aumentou a frequência para 7, diariamente. No entanto, manteve o nível máximo de envolvimento; já para atividades em sala de aula o envolvimento caiu para nível 1.

Ressalta-se que, no ano de 2020, foi pensado o período em que a criança ainda estava em aula, antes de iniciar a pandemia de fato.

No ano inicial Iago participava de 30% das atividades da comunidade, em média uma vez por semana e, no geral, estava muito envolvido (4,67 de 5) nessas atividades; já em 2020, a participação regrediu para 20% das atividades da comunidade, em média algumas vezes nos últimos quatro meses e, no geral, está muito envolvido (5 em 5) nessas atividades.

Para participação na comunidade observa-se diferença significativa do ano de 2018 para o ano de pandemia, 2020. Sendo assim, a criança participava de passeios no bairro e atividade física não organizada algumas vezes por semana e tinha frequência 4 em atividades religiosas. O envolvimento de passeios no bairro foi caracterizado como nível 4, enquanto as outras duas atividades eram de nível 5. Atualmente, Iago tem frequência de participação 3 – algumas vezes nos últimos quatro meses – em passeios no bairro e estar com outras crianças na comunidade, com envolvimento em ambas de nível 5.

Percebe-se que houve mudança na participação nesse ambiente, sendo que duas das atividades praticadas em 2018 não estão sendo realizadas, em 2020. Além disso, a frequência de participação teve queda significativa nesse intervalo de tempo.

Caso 3 – Laís e sua mãe Joana

Laís tem 10 anos, cursa o 4º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino, possui diagnóstico de paralisia cerebral diplégica. A criança mora com os pais e um irmão de idade próxima. A família se enquadra da classe C1 de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil. O chefe da família é marido de Joana, pai de Laís, e possui grau de escolaridade com o Ensino Médio completo.

Na aplicação do PEDI em 2018, Laís apresentava pontuação baixa em todas as áreas, sendo a de maior dificuldade os aspectos de mobilidade, indicando déficit funcionais. Dessa forma, a criança apresentava dificuldade nas atividades do autocuidado, evidenciando o vestuário e manuseio de fechos; do mesmo modo, a mobilidade é eficaz somente com o uso de andador. É necessária ajuda máxima do cuidador nestas duas escalas do instrumento. Na função social necessitava de ajuda nos itens de autoproteção.

De acordo com Joana, as atividades de Laís em 2018 eram predominantemente em domicílio, com atividades de lazer não-organizadas e na companhia do irmão e da mãe, inclusive com bonecas. Joana relatava que a criança sempre desejou praticar esportes, mas ainda não foi possível inseri-la nesse tipo de atividade no município. No ambiente comunitário, os passeios eram para eventos na cidade, porém, com baixa frequência; na escola, a criança participava das aulas de educação física com adaptações feitas pela professora de educação física em parceria com a professora de educação especial.

No início do ano de 2020, anteriormente à Pandemia, Joana aponta manutenção das mesmas atividades de lazer para Laís. A criança frequentava, junto com a família, espaços na comunidade como shopping, circos, parques rotativos, parquinhos de areia, entre outros; em domicílio, brincavam de esconde-esconde, brincadeiras com bola, bonecas, entre outras opções.

No entanto, de acordo com os dados do PEM-CY em 2020, Laís teve frequência reduzida de participação em atividades de brincadeiras e jogos no ambiente domiciliar em relação ao ano de 2018, da mesma maneira, o mesmo aconteceu em relação a estar junto de outras pessoas. Nesse sentido, a mãe reitera que os principais parceiros nessas atividades continuam sendo ela e o irmão. Os dados dos PEM-CY estão descritos nas figuras 9,10 e 11 ao final da apresentação do caso.

Em relação ao período de isolamento social, a principal queixa de Joana na mudança de rotina é o fato de Laís não frequentar os espaços terapêuticos e a escola. De acordo com o relato da participante, a família não mantinha o costume de realizar costumeiramente

atividades na comunidade, o que, portanto, não foi afetado com o advento da Pandemia. No entanto, as restrições em atividades de maior frequência, como reabilitação fisioterapêutica e idas à escola, causaram impacto na rotina da criança.

Corroborando a isso, os resultados do PEM-CY apontam diminuição na diversidade de atividades no ano de 2018 para 2020. Dessa forma, na primeira aplicação do questionário, Laís participava de quatro atividades na comunidade, chegando a nível 6 de frequência em atividades físicas não organizadas e atividades religiosas; no ano de 2020, a criança deixou de participar dessas atividades, sendo a única participação nesse ambiente os passeios no bairro. As atividades na comunidade que Laís participava eram todas com máximo nível de envolvimento.

Nesse sentido, entende-se que as atividades de lazer de Laís, durante o período de isolamento social, foram ainda mais concentradas no ambiente domiciliar. Joana indica que a rotina de brincadeiras em casa pouco se alterou, continuam brincando de bola, esconde-esconde, escolinha, adaptaram um tanque de areia para que as crianças tivessem a vivência dos parquinhos e uma piscina para os dias de maior calor. Também fazem confraternizações em casa, com os próprios membros da família.

Ademais, a criança está usando o celular para jogos e comunicação com familiares que residem em outros municípios, faz ligação de vídeo e conversa por mensagem no aplicativo *WhatsApp*. Em contrapartida, não há relatos de que Laís brinca com vídeo game, o que é expresso em entrevista e no questionário PEM-CY; já em relação à televisão, o questionário indica frequência e envolvimento máximo nessa atividade, mas não há discurso sobre isso em entrevista.

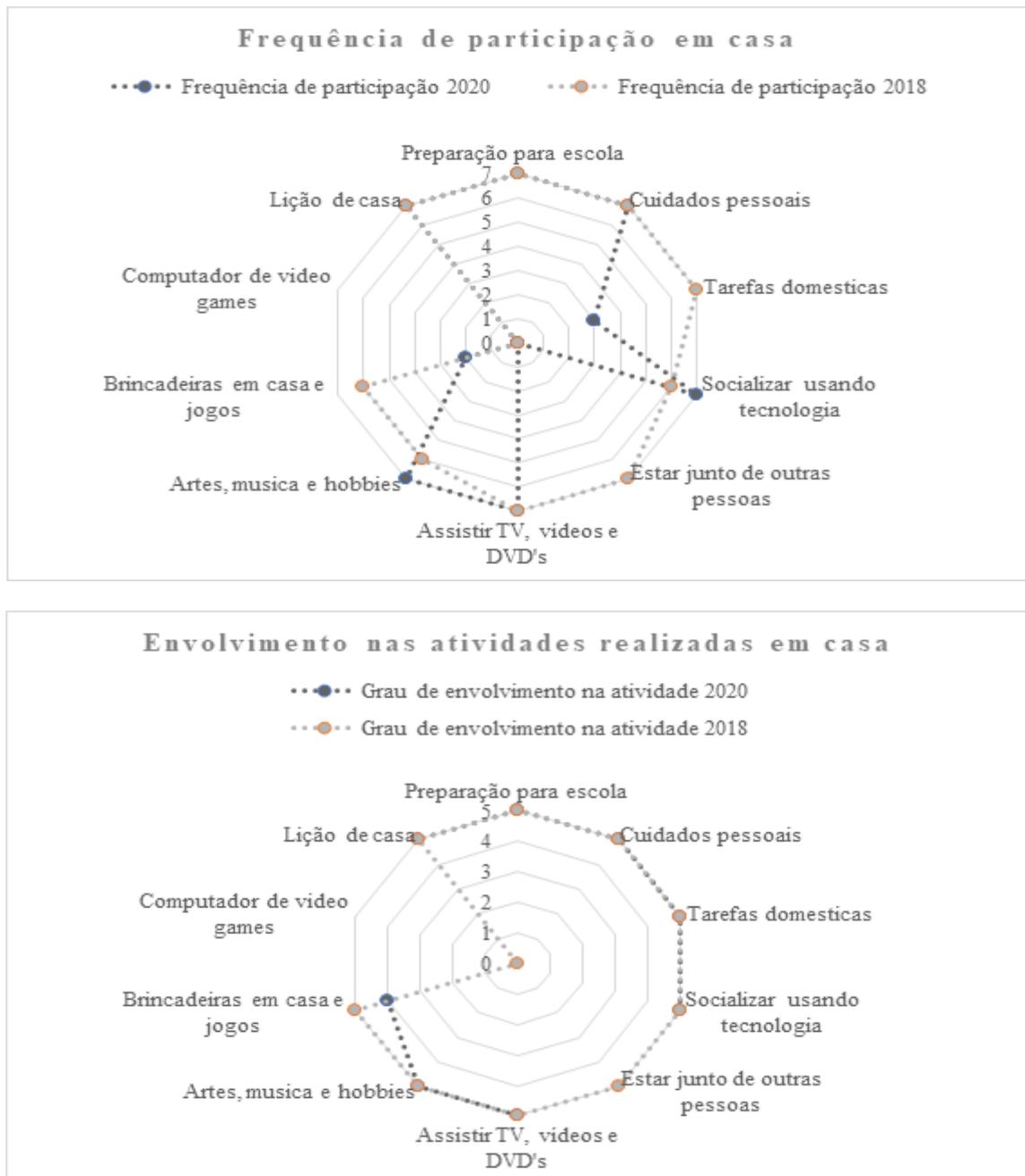
Apesar disso, a participante diz que a família sente falta de frequentar restaurantes, pesqueiros e shopping center, como acontecia no período anterior ao isolamento social. Bem como, Laís tem saudades da escola, tanto do convívio com demais crianças e brincadeiras, quanto das tarefas e atividades acadêmicas. Em relação a isso, a criança não estava recebendo atividades da escola durante o período da entrevista como os demais casos descritos nesse estudo.

Nos dados do PEM-CY para o ambiente escolar encontra-se que Laís participou de uma atividade a mais em 2020 do que em 2018, sendo o diferencial os papéis especiais na escola, por exemplo, ajudante do professor e representante de turma. Compreende-se que esses dados foram referentes aos meses iniciais do ano letivo anterior ao isolamento social iniciar. Joana indica na entrevista que a filha não recebeu atividades escolares durante o período de isolamento social, no entanto, em conversa realizada após seis meses da entrevista,

a participante relatou que a escola passou a oferecer atividades educacionais a partir de agosto, e que a filha conversa remotamente com a professora da sala regular e do atendimento educacional especializado com frequência para tirar dúvidas sobre o conteúdo das atividades.

Apesar das mudanças na rotina causadas pelo isolamento social, Joana indica que a filha compreende a situação de pandemia, com os impedimentos de poder deixar a residência e de não frequentar os espaços que havia costume, bem como respeita as normativas atuais para o momento de crise. Além disso, a participante relata que não houve mudança no relacionamento familiar durante esse período.

Figura 9 - diagramas referentes à participação e envolvimento em casa da Laís conforme dados do PEM-CY



Legenda:

Frequência: participa da casa atividades (0 = nunca, 1 = um a vez nos últimos 4 meses, 3 = um a vez por mês, 5 = um a vez por semana, 7 = diariamente).

Envolvimento ao participar: (1 = minimamente envolvido, 3 = um pouco envolvido, 5 = muito)

Em 2018 Laís participava de 90% das atividades domésticas, em média diariamente e, no geral, estava muito envolvida (5 de 5) nessas atividades; para 2020 a participação é de 80% das atividades domiciliares, em média algumas vezes por semana e, no geral, está muito envolvida (4,88 de 5) nessas atividades.

Na primeira aplicação do questionário, as atividades de jogos e brincadeiras, *hobbies* e socializar usando tecnologia tiveram frequência de participação nível 6, algumas vezes por semana; todas as outras atividades têm frequência diária, nível 7, de participação. Observa-se que quatro atividades são as que mais se destacam divergentes no intervalo de tempo: jogos e brincadeiras, estar com outras pessoas, socializar usando tecnologia e tarefas domésticas.

Os “jogos e brincadeiras” tinham frequência nível 6 e envolvimento nível 5 no ano de início; atualmente, apresenta nível 2 – uma vez nos últimos quatro meses – e nível 4, respectivamente. “Estar com outras pessoas” passou de frequência 7 para nula, não há mais essa atividade na rotina da criança; socializar usando tecnologia teve um aumento de frequência, do nível 6 ao nível 7 e mantém o nível de envolvimento; por último, as atividades domésticas passaram de frequência 7 para 3 – algumas vezes nos últimos quatro meses – e continua com o mesmo envolvimento.

Laís participava de 40% das atividades escolares, em média algumas vezes por semana e, no geral, estava muito envolvida (5 em 5) nessas atividades, no ano de 2018. As atividades eram apenas duas: atividades em sala de aula e estar junto com outras crianças fora da sala, em que ambas têm participação nível 6, algumas vezes por semana, e envolvimento nível 5.

Em 2020, a participação foi de 60% das atividades escolares, em média uma vez por semana e, no geral, muito envolvida (5 em 5) nessas atividades. Nesse ano, a criança passou a ter uma atividade a mais, “papéis especiais na escola”, em que tem frequência 3 - algumas vezes nos últimos quatro meses. Além disso, a atividade “participação junto com outras crianças” fora da sala tem aumento na frequência, passando a ser nível 7. O envolvimento em todas as atividades permanece à nível 5.

Nas atividades na comunidade, Laís teve participação de 50% em 2018, em média, algumas vezes por mês e, no geral, estava muito envolvida (5 em 5) nessas atividades. Já em 2020 a criança participou de 20% das atividades da comunidade, em média algumas vezes por semana e, no geral, estava muito envolvida (4,5 em 5) nessas atividades.

Percebe-se que houve mudança significativa na quantidade de atividades praticadas pela criança no decorrer dos anos. Inicialmente, L. participava de atividade física não organizada, com frequência 6; aulas e cursos, com frequência 4; atividades religiosas, com frequência 6; viagens ou visitas que passe a noite fora, com frequência 1 e passeios no bairro com frequência 4. Apenas “passeios no bairro” permaneceu na rotina, com nível de frequência 6 e envolvimento 4.

5.2 Apresentação dos temas a partir da classificação das entrevistas

Os temas a seguir dizem respeito a assuntos em comum para todas as participantes, bem como evidenciam os impactos do isolamento social no cotidiano das crianças com PC e suas famílias e as diferenças na participação do lazer antes e durante a pandemia.

Atividades de lazer antes da pandemia

De acordo com os relatos das participantes, é de costume das três famílias a utilização de espaços de lazer na comunidade, como por exemplo parques, lagos, praças e shopping center. Esses são lugares públicos e de livre acesso, que permitem sair da rotina de atividades e espaços, além de ofertarem maior variedade de alimentos para refeições. As participantes Marcela e Joana mencionam as compras de alimentos doces e sorvetes para suas filhas, a fim de ampliar a motivação quanto à experiência do passeio.

Usufruindo dos espaços na comunidade, atrações não públicas também chamam atenção da família de Joana, uma vez que estão inclusos os passeios para espetáculos de circo e trem¹¹. Destaca-se que são entretenimentos com baixo custo financeiro, porém, também com frequência no município.

Além disso, Marcela e Madalena relatam que as crianças frequentam a casa de familiares, intercalando essa atividade com os passeios, onde as crianças apreciam e podem

¹¹ O trenzinho é atividade rotativa no município, o qual fica em local público e é cobrado entrada para dar uma volta pela cidade dentro do trem. O transporte tem música, atração com luzes e personagens.

estar em contato com pessoas que demonstram sentimentos carinhosos e acolhedores a elas. No caso de Joana, o lazer também é ofertado através de almoços em restaurantes e brincadeiras informais.

Os relatos a seguir exemplificam os resultados dessa classe:

“Ah sim, volto, Shopping e lago azul. É os dois lugares que eu levo ela, que ela mais gosta.” (Marcela, 2018);

“Mas domingo a gente, eu não ficava em casa de domingo né, churrasco, chácara, a gente alugava bastante né. A família alugava a chácara pra ficar todo mundo junto.” (Marcela, 2020)”

“Meu marido leva ele no lago azul” (Madalena, 2018);

“É no parquinho, levava ele na casa dos parentes que gosta dele.” (Madalena, 2020);

“... a gente sai pro parquinho, pra circo, essas coisas” (Joana, 2018);

“Ir pro shopping. Ir pro shopping, almoçar fora. De final de semana a gente costumava almoçar fora, a gente ia pescar, pro pesqueiro.” (Joana, 2020).

Escola como um espaço de lazer

De acordo com as participantes, as crianças têm na escola um espaço de diversão e brincadeira, o qual incita o gosto para frequentar esse ambiente para além das questões relacionadas ao processo de escolarização em si. O relato de todas as três participantes demonstra o prazer das crianças em irem para a escola para brincar, terem contato com outras crianças e se manterem ativos. Embora frequentar a escola seja uma atividade obrigatória, também assume um papel enquanto um momento prazeroso e de aprendizado de brincadeiras, interação com pares e desenvolvimento da criatividade, destacando a importância desse ambiente para as crianças, como ilustrado nos excertos a seguir:

“Ela ia pra escola né, que pra ela é um passeio né”. (M., 2020);

“É, de brincar. Estudar, ele não gosta muito de estudar não. Ele gosta de sair, de brincar”. (MJ., 2020);

“Gosta de brincar”. (J., 2020).

Prazer na participação em atividades de lazer

O prazer na participação se refere ao quanto as crianças apreciam estar envolvidas em atividades de lazer. No discurso das participantes é perceptível o envolvimento no processo de se arrumar para um passeio, assim como o interesse e motivação pelas brincadeiras, principalmente quando envolvem outras crianças. Marcela diz que a filha demonstra quais são os espaços de lazer que mais gosta e percebe quando ela está apreciando ou não estar na atividade.

Ademais, as crianças se envolvem nas atividades quando já estão nos espaços de lazer, brincando nos parques, interagindo com o espaço independente das limitações e barreiras que o ambiente apresenta. Joana ressalta que a filha não quer interromper as atividades prazerosas para retornar à sua casa e que quanto mais atividades fizer, mais se entretém, reforçando o aspecto prazeroso envolvido.

Dessa forma, pode-se dizer que as crianças têm prazer em atividades de passeio na comunidade, brincar e estar com outras crianças, como seus pares. Além disso, os discursos são semelhantes nos dois momentos de 2018 e 2020, destacando o envolvimento nas atividades de lazer apesar da fase da idade e locais de participação, ilustrado abaixo.

“Ela gosta, ela gosta. Quando entra no shopping ela já começa a rir, que ela olha “ah, eu tô aqui”, ela já adora”. (Marcela, 2018);

“Ela gosta, ela gosta de sentar lá fora, ela gosta de ver as crianças brincar. Ela gosta, porque quando ela não gosta ela chora, ela quer entrar para dentro. [...]. Ela gosta, então eu tenho certeza que tudo que a gente faz, assim. Se ela tá curtindo a gente continua”. (Marcela, 2020);

“Para brincar, depende do brinquedo que ele quer colocar assim, ele tem dificuldade pra colocar”. (Madalena, 2018);

“É, ele gosta de brincar. Igual eu falei para você, ele gosta de brincar”. (Madalena, 2020);

“Ah, se você puder fazer muita atividade, ela gosta muito de fazer”. (Joana, 2018);

“Chega lá eles brincam nos brinquedos normais, ela vai também”. (Joana, 2020).

Espaços de lazer durante o isolamento social

Os relatos indicam que o principal espaço de lazer durante o isolamento social é o domicílio. As famílias deixam de sair para passeios e encontros sociais, reduzindo a diversidade de participação em lazer em diferentes espaços e centralizando no domicílio, o que é uma causa previsível diante da pandemia mundial que acontece. Apenas a participante Marcela relatou retomar, com menor frequência, a convivência em socialização familiar, a qual permite que Thais tenha como espaço de lazer também a casa da tia e do pai.

“E vai também na casa do pai dela. Eu vou para minha irmã”. (Marcela, 2020);

“Agora tá só dentro de casa, não sai não”. (Madalena, 2020);

“A gente fica mais em casa”. (Joana, 2020).

Atividades em domicílio durante isolamento social

As atividades em domicílio ficaram divididas principalmente em dois tipos a) brincadeiras informais; b) atividades sedentárias e o uso de tecnologias.

Para as brincadeiras informais foram relatadas atividades como esconde-esconde, brincar de bola, massinha, festas com os familiares, brincadeira com areia, uso de brinquedos, entre outras. Entre as participantes, a que mais deu exemplos de brincadeiras desse tipo foi Joana, indicando variedade de atividades e diversões.

Além disso, vale destacar que as brincadeiras informais em domicílio durante o isolamento social não divergiram das brincadeiras domiciliares em período sem pandemia, como destacado em falas das participantes no ano de 2018:

“Olha, ela brinca sim. Ela tem as bonecas dela de pano, que ela gosta, eu brinco com ela, falo que é nenê dela [...]” (Marcela, 2018);
“Brincar de esconde-esconde, coisinha assim que ela gosta.” (Marcela, 2020);
“Ele só brinca com os carrinhos, anda de bicicleta” (Madalena, 2018);
“Ai tem os brinquedos dele, que se ele quiser, de vez em quando ele pega os brinquedos, ele pega a bicicleta” (Madalena, 2020);
“Ah, ela brinca com o irmão de pega-pega, boneca, de esconde-esconde, com o Ralph (cachorro), uma confusão” (Joana, 2018);
“Brinca de bola, do que dá, de massinha, do que tiver nós estamos brincando” (Joana, 2020).

Em relação às atividades sedentárias e ao uso de tecnologias, todas as participantes citaram ocorrer esse tipo de atividade em domicílio durante a pandemia. Dessa forma, destaca-se para os momentos em que as crianças passam assistindo televisão, jogando videogame e mexendo no celular. Nesse aspecto, apesar de todas as três participantes indicarem essas atividades, Madalena foi quem relatou respostas mais frequentes, indicando como principal forma de lazer da criança.

“Não... não, ela vê desenho, a gente brinca com ela” (Marcela, 2020);
“Ah, ele só fica na televisão e no celular” (Madalena, 2020);
“É, ela brinca, ela tem o celular dela” (Joana, 2020).

Participação em lazer durante o isolamento social

Mesmo durante o período de isolamento social, com os espaços e atividades de lazer limitados, as crianças têm participação em atividades de lazer, seja elas em domicílio, na companhia dos familiares. Dessa forma, a participação se destaca por estar junto com outras pessoas e se envolverem na brincadeira ou atividade, cada uma delas de uma maneira diferente, a depender do que faz parte da nova rotina.

Sendo assim, Marcela relata que a filha se envolve em brincadeira com as primas, assistem televisão juntas, fazem piquenique e brincam de fazer maquiagem, além disso, de acordo com a participante, Thais gosta de olhar as crianças do condomínio brincarem no

pátio, para ela isso é participar. Madalena indica que o neto brinca com o avô, seu principal parceiro, os dois se envolvem nas brincadeiras; a criança também gosta de assistir televisão e se interessa por essa atividade. Em relação à Lais e à Joana, a participante diz que a filha gosta de dançar forró sempre que acontecem as confraternizações em família, demonstrando sua realização por realizar a atividade.

“Ah sim, assistir desenho sim. Eles assistem bastante desenho, daí a gente faz pipoca, faz o pique nique né, daí eu faço gelatina para ela, que ela gosta bastante. Daí sim. E com a prima, eu sei também que ela brinca mais de maquiagem, elas brincam de pique nique, é mais coisa assim, que ela pode tá participando”. (Marcela, 2020);

“Ah, eles brincam assim, brincando de tacar as coisas um no outro, ele no meu marido, meu marido mexe com ele. Ele dá risada o dia inteiro”. (Madalena, 2020);

“Ela assim, digo, se você ver, digo, qualquer dia vou lhe mandar um vídeo dela dançando forró. Tem um molejo, minha filha”. (Joana, 2020);

Parceiros nas atividades de lazer

Esse núcleo temático aborda os principais parceiros na participação nas atividades de lazer, sendo assim, de acordo com o relato das participantes, encontrou-se que as crianças têm como principais parceiros membros da família. Nesse sentido, percebeu-se que os passeios na comunidade são acompanhados de pessoas da família, pais, irmãos e avô. Nenhuma das participantes indicou parcerias com amigos ou familiares nos espaços comunitários de lazer, entretanto, em relação às brincadeiras de participação junto a outras crianças, é mais evidente, trazendo nos relatos os irmãos, primos e alguns colegas, além das mães.

“No caso eu, o pai dela e os irmãos. As vezes a tia, foi uma vez só. É foi uma vez só. Mas geralmente é eu, pai dela e ela”. (Marcela, 2018);

“tem a prima dela, que tem 6/7 anos. Isso, tem 7 anos, então ela tá com criança. E quando ela tá comigo eu vou pra minha irmã, daí lá também tem criança, então hoje ela não sente tanta falta”. (Marcela, 2020);

“Meu marido leva ele no lago azul”. (Madalena, 2018);

“Ele no meu marido, meu marido mexe com ele”. (Madalena, 2020);

“Ela brinca com o irmão. Brinca com o irmãozinho”. (Joana, 2018);

“Só eu, meu esposo, meu filho e a L. mesmo”. (Joana, 2020).

Diante de cada participante, é possível identificar diferenças consideráveis entre elas, de forma que Marcela relata que a filha tem participação com as primas quando estão em reuniões familiares, além disso, segundo a participante, também participa com crianças no condomínio nas brincadeiras de pátio. No caso de Madalena, a criança só tem a companhia do avô para passeios e algumas brincadeiras, e quando se envolve com brinquedos ou jogos é de

caráter individual. Por fim, Joana indica que a criança tem a companhia do irmão e da própria participante tanto em brincadeiras quanto em passeios.

“E com a prima, eu sei também que ela brinca mais de maquiagem, elas brincam de pique nique, é mais coisa, assim, que ela pode tá participando. Que daí a prima maquia ela, ela só passa batom na prima, coisinha assim”. (Marcela, 2020);
“Agora aqui não deixo ninguém entrar não, que aqui tem cachorro bravo aqui”. (Madalena, 2020);
“Ela brinca com o irmão”. (Joana, 2020).

Mudanças na rotina devido ao isolamento social

O discurso das participantes demonstra que houve muitas mudanças na rotina da família e da criança. Em específico para o lazer, constatou-se que os passeios e saídas não aconteceram durante a maior parte do período de isolamento social, as crianças deixaram de frequentar os parquinhos, praças, shopping, e deixaram de ter encontros com a família, no caso de Marcela.

Ademais, a mudança da rotina foi além das atividades de lazer, abrangendo todos os aspectos do cotidiano. Encontrou-se em comum nos discursos o fato de que as crianças passaram mais tempo em casa, uma vez que pararam de frequentar as terapias e a escola. Essas atividades preenchiam toda a semana, mantendo as crianças ocupadas, em atividades externas e em contato com outras pessoas, além disso, os discursos apontaram que as crianças sentiram os impactos de não poder sair de casa, sentindo falta de diversas atividades que não estavam mais presentes na rotina, inclusive a escola.

“Nossa, mudou tudo. Tudo. A gente saía bastante, é... eu ia na casa das minhas tias. [...] Mas domingo a gente, eu não ficava em casa de domingo né, churrasco, chácara, a gente alugava bastante né [...]. tudo isso mudou. então o único passeio, que na verdade é uma fisioterapia, é ela ir na F. hoje”. (Marcela, 2020);
“É que não vai na escola, não vai no PV, não pode passear, então ele... tem que ter as coisas pra ele comer”. (Madalena, 2020);
“Olha, só mudou mais a questão de fazer as atividades, que é ir pra fisioterapia e pra equoterapia”. (Joana, 2020).

Durante a rotina domiciliar, as participantes disseram não ter ocorrido mudanças, apesar do tempo demasiado que as crianças passaram em casa. Também relatam não terem acrescentado nenhuma atividade de lazer ou brincadeira inovadora ou que não havia sido experimentada anteriormente para esse novo período.

Alterações de humor devido ao isolamento social

As alterações de humor nas crianças também foram decorrentes do isolamento social, de forma que todas as participantes relataram que as crianças ficaram mais ansiosas, tristes e entediadas. As crianças de sentiram sozinhas, com choro sem motivo aparente, nervosas, ansiosas e passaram a ter desequilíbrio na alimentação. Marcela e Madalena relataram ter alimentação menos saudável durante o isolamento social, com mais doces e “guloseimas”, bem como aumentou à vontade e apetite das crianças.

Acredita-se que esse humor oscilante é devido as mudanças na rotina das crianças e o déficit de participação em atividades habituais.

“[...]então quando eu vi que ela começou a chorar à toa, ficar triste à toa falei 'não tá normal'”. (Marcela, 2020);

“[...] ele fica nervoso de... come demais. Eu acho que ele tá comendo muito, ele fica ansioso pra sair e tá comendo muito”. (Madalena, 2020);

“Então, ela assim, as vezes fica entediada por questão de agora não tá podendo sair”. (Joana, 2020).

Mudanças no relacionamento familiar por causa do isolamento social

Passar mais tempo em domicílio ocasionou também mudanças no relacionamento familiar, sendo que Marcela e Madalena destacaram somente pontos positivos na nova dinâmica. As duas participantes relataram que a família está mais unida, próxima e apegada e indicam gostar dessas novas características. Marcela relata que a união também é por preocupação. No caso de Joana não foi relatado alteração nesse aspecto.

“Eu acho que a gente tá mais unido. Eu acho que tá bem mais unido, assim... Eu principalmente que tenho os três né”. (Marcela, 2020);

“Nada, tá dentro de casa a gente se apegou mais, ele se apegou mais na gente, ele se apegou mais ficar dentro de casa, porque ele só queria sair, ele só queria passear, não queria ficar dentro de casa”. (Madalena, 2020);

“Não mudou não”. (Joana, 2020).

Sentir falta da escola em período de isolamento social

Como citado anteriormente, as mudanças ocorreram em todas as atividades rotineiras, sendo a escola uma delas. De acordo com as participantes, as crianças sentem falta de ir à escola, pois para elas é um espaço de diversão e interação com outras crianças.

Para as participantes há relação de afetividade entre as crianças e os colegas da escola, proporcionando tanto a interação com os colegas, quanto atenção e cuidado. Vale ressaltar que Madalena relata que brincar com os colegas na escola é a principal atividade da qual o

neto sente falta. Em contrapartida, Marcela destaca que a sala de recurso¹² é o que mais faz falta para filha, dizendo desse momento como um espaço de recreação.

“A sala de recurso, eu acho. É que ela gosta muito da professora da sala de recurso. Eu acho que ela sentiu falta”. (Marcela, 2020);

“Ele tá sentindo falta da escola”. (Madalena, 2020);

“Tá... tá sentindo bastante. Ela ama a escola dela”. (Joana, 2020).

Parceiros durante o isolamento social

Os principais parceiros na rotina das crianças durante o isolamento social foram os membros da família, no entanto, eles têm papéis diferentes por todo o período. Sendo assim, Marcela indica que é a principal parceira da filha durante a semana, é ela quem brinca e participa junto nas atividades; já nos finais de semana, os irmãos de Thais estão mais presentes, portanto, se juntam às brincadeiras e atividades.

Na casa de Madalena, a criança mora com os avós, e o avô é o principal parceiro, pois está junto nas brincadeiras e outras atividades. Para Lais, os parceiros são principalmente a mãe e o irmão, os quais brincam juntos de diferentes brincadeiras; já o pai está presente aos finais de semana e nas festas que fazem com todos os membros da família.

Entende-se que os principais parceiros durante o isolamento social são os membros da família, isso porque o período exigia que não houvesse contato com pessoas de fora do convívio cotidiano.

“Porque na verdade só fica eu e ela durante a tarde e de final de semana que fica os irmãos, aí eles pegam, brincam, rolam com ela, sai correndo”. (Marcela, 2020);

“É, fica sozinho, só com a gente né, e a gente... só meu marido que brinca com ele. O pai dele não fica aqui, o pai dele tem outra mulher”. (Madalena, 2020);

“Sim, sim. É por que meu marido trabalha todo dia, só tá em casa à noite e durante o dia é só eu mesmo”. (Joana, 2020).

Socialização com crianças antes do isolamento social

Todas as crianças tinham contato com outras crianças antes do isolamento social, no entanto, eram em espaços de socialização e interações diferentes. Nesse sentido, observa-se que Thais tem contato com outras crianças através dos familiares, as brincadeiras e convívio com as primas permite que ela tenha a experiência de socializar com crianças, participar de

¹² A sala de recurso é o espaço da rede de educação que oferta o Atendimento Educacional Especializado aos alunos considerados Público-alvo da Educação Especial, conforme preconiza a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

brincadeiras e interagir. Esse contato é recente, de forma que foi mencionado apenas na segunda entrevista, em 2020.

A relação de Iago com outras crianças é limitada principalmente à espaços específicos, como a escola e o Centro de Habilitação Infantil que frequenta para realizar as terapias de reabilitação. Fora desses ambientes a criança não tem contato com os colegas, apenas com uma prima que o visita “de vez em quando”, e sua avó relata em entrevista que não gosta que os colegas do neto frequentem sua casa. Já Laís tem socialização com crianças no ambiente escolar e com o irmão da mesma idade, o qual proporciona que tenha contato também fora da escola, uma vez que a mãe disse que a filha ia na casa de colegas para brincar.

Com isso, entende-se que todas as crianças têm a socialização com outras crianças, porém apresentam características e limitações diferentes, o que também pode proporcionar diferentes experiências de vida.

“Olha, brincar mesmo com a I. (irmã)”. (Marcela, 2018);
“[...] que lá tem as crianças, os priminhos dela”. (Marcela, 2020);
“De terça feira meu irmão vem e traz a menina dele. A menina dele é muito arteira, aí desse os dois”. (Madalena, 2018);
“Da escola né.. assim, na escola, no Centro de Habilitação Infantil. Agora aqui não deixo ninguém entrar não, que aqui tem cachorro bravo aqui”. (Madalena, 2020);
“Ela brinca com o irmão. Brinca com o irmãozinho”. (Joana, 2018);
“Sim, ela já foi na casa da amiguinha, a amiguinha vem aqui”. (Joana, 2020).

Impactos da pandemia no sentimento de pais/cuidadores

A pandemia causou grandes mudanças sentimentais, não só nas crianças, mas também nas famílias e cuidadores. Os sentimentos de medo, preocupação e angústia foram presentes nas entrevistas de Marcela e Joana. Elas relatam o medo de se contaminar com o vírus e de passar para outras pessoas a doença, a preocupação com a saúde de si mesma e dos filhos, de se proteger com as medidas adotadas e indicadas e a angústia de não poder sair de casa, ter a rotina alterada e as atividades limitadas.

“Porque é complicado de você fazer visita com esse vírus aí, porque dá a impressão que você vai levar né, e outra coisa você não sabe nem o que vai receber né”. (Marcela, 2020);
“Só muda mais a preocupação que aumenta né, com tudo, aqueles cuidados que a gente tem que tá toda hora.” (Joana, 2020).

6 DISCUSSÃO

A partir do conteúdo proposto, pode-se identificar as atividades de lazer na rotina de três crianças com PC e os impactos que o isolamento social devido à pandemia da covid-19 causou nessas atividades e em toda a rotina. Em vista disso, percebe-se que as crianças do estudo tiveram alterações nas atividades de lazer durante a pandemia, aumentando o uso de atividades tecnológicas e diminuindo a participação em espaços comunitários. Ademais, foi identificada alteração na rotina das crianças e família, uma vez que todas as participantes relataram não ter frequentado espaços terapêuticos, escola e espaços de convivência com família, ocasionando também prejuízos na saúde mental das crianças.

Cada uma das participantes tem suas especificidades, de forma que Marcela foi a única a relatar socialização da filha com crianças que não moram na mesma residência no período de isolamento social, além disso, a participante entende que os espaços de reabilitação se tornam um momento de lazer. Da mesma forma, Madalena também compreende que o espaço de terapia é um momento de lazer para o neto; Iago é a criança com maior frequência de atividades de lazer a partir da tecnologia; a avó relata que gostaria de promover mais oportunidade de participação para a criança. Em relação à Joana e à Laís, a criança tem maior interação com tecnologia para socialização, entende a importância do isolamento social e os cuidados que são necessários em momento de pandemia e é a única criança que recebeu acompanhamento da escola para as atividades remotas oferecidas no período das coletas de dado.

Entende-se que as mudanças na rotina de participação ocorreram principalmente externas ao ambiente domiciliar. Duas das participantes do estudo indicaram, através do questionário PEM-CY, que as crianças tiveram menor diversidade de participação na comunidade durante o ano de 2020, embora mantivessem o alto nível de envolvimento nas atividades presentes. Laís foi quem apresentou maior redução de diversidade de atividades de um ano para o outro, seguido de Iago, que desde o ano de 2018 tem a menor participação nesse ambiente. Ressalta-se que o intervalo de tempo entre a aplicação de um questionário para outro também pode influenciar esses resultados, uma vez que pode ter ocorrido mudanças de hábito e rotina durante esse período, como também nos ganhos funcionais das crianças participantes.

De uma maneira geral o discurso das participantes corrobora com as respostas apresentadas no PEM-CY, uma vez que as crianças mantiveram durante o isolamento social as atividades de lazer realizadas em ambiente domiciliar, como por exemplo as brincadeiras,

parando de frequentar os espaços comunitários. Sendo assim, buscando delinear os principais impactos do lazer para as crianças com PC, entendeu-se que as atividades na comunidade – passeios em parques, shoppings centers e afins – foram as mais afetadas pelo período de pandemia, portanto, uma alteração de rotina a toda a população exposta aos mesmos “sintomas” da mudança brusca de rotina (COSTA, 2020). A privação de se frequentar espaços de convivência na comunidade, sejam eles públicos ou privados, gerou mudanças no lazer de todos os indivíduos, os quais buscaram por adaptações como praticar atividade física em casa (BEZERRA et al, 2020).

Ademais, um fator de influência para a frequência e diversidade de participação em lazer é o nível socioeconômico e de escolaridade dos pais/responsável de crianças com PC, segundo Monteiro (2017), independente da deficiência, o nível de escolaridade e socioeconômico é contribuinte para a participação. Observa-se que todas as participantes se encontram na classe C no questionário socioeconômico, o que poderia indicar que todas têm acesso a informações e ambientes comunitários próximos. No entanto, a diferença no nível de escolaridade do chefe da família é uma variável que deve ser levada em consideração, uma vez que a escolaridade de pais/responsáveis influencia a participação no lazer de crianças com PC (SHIKAKO-THOMAS et al, 2014; KANG et al, 2010).

Nesse caminho, a família de Iago tem o nível de escolaridade inferior comparada as outras duas famílias e, de acordo com os dados do PEM-CY de 2018, é evidente que a participação dessa criança na comunidade é menor do que a das outras duas crianças. Segundo Monteiro (2017), crianças de baixa renda têm maior participação e envolvimento em atividades domiciliares, além de ter alto nível de frequência e envolvimento em atividades com equipamentos eletrônicos. Além disso, Iago mora com os avós, de forma que a idade, disposição e condições socioculturais podem ser fatores de influência para promoção e oportunidade de lazer. No entanto, isso não se sustenta nos resultados referentes ao ano de 2020, onde a Laís e o Iago apresentam dados semelhantes em diversidade de participação no ambiente comunitário. Novamente, entende-se que o fator pandemia é uma grande influência nesse aspecto, à medida que a população ficou restrita de frequentar ambientes comunitários.

Destaca-se também, que atividades usando tecnologia teve um aumento considerável de um ano para o outro, visto que tanto nas entrevistas como no PEM-CY essas atividades foram destacadas pelas participantes. O período de isolamento social desencadeou maior consumo de tecnologia e uso da rede mundial de computadores para lazer e comunicação social (MASI et al, 2020). Acredita-se que essa diferença de frequência ocorre devido ao fato

de as crianças passarem mais tempo em casa e, conseqüentemente, terem a diversidade de atividades de lazer limitada.

O consumo de televisão e uso de celular para jogos e comunicação pode ter se tornado uma forma de distração e ocupação do tempo. Nesse sentido, retoma-se o que foi apontado na introdução de que, quando as crianças passam mais tempo em casa, o consumo de lazer é maior do que a produção de lazer (MARCELLINO, 2002). No entanto, acredita-se que essa característica é encontrada para além do momento de isolamento social e da criança com PC, uma vez que estudos anteriores à pandemia apontam que as crianças e adolescentes praticam mais atividades de lazer sedentárias do que ativas (HARDMAN et al, 2012; MAHER et al, 2007).

Embora se entenda a importância de manter atividades de produção de cultura e lazer, durante esse momento mundial atípico, a população, de maneira geral, tem usado a tecnologia como estratégia de enfrentamento do isolamento social (LIMA, 2020). Isso pode ser associado ao uso de tecnologia para comunicação, o que aproxima as pessoas e minimiza a sensação de solidão que o isolamento social causou. Entretanto, é importante que as famílias estejam atentas ao tipo de conteúdo e a quantidade de tempo que as crianças acessam, prevenindo contato com informações equivocadas e assegurando o uso da tecnologia para momentos de recreação (PAIVA; COSTA, 2015; DELLA-BARBA et al, 2020; WERNET et al, 2020).

A mudança de rotina escolar também afetou as crianças que, durante o isolamento social, deixaram de ir à escola por um longo período. Os resultados mostram que as crianças sentem falta de ir à escola, principalmente por ser um espaço também reconhecido como de diversão e possibilitar brincadeiras com outras crianças. Esse ambiente permite vivenciar experiências de lazer através do recreio, aulas de educação física e até mesmo sala de aula, dependendo de como é proposta a atividade, bem como aprender brincadeiras novas e trabalhar em grupo (BARRETO et al, 2017). Esse é um ambiente importante para o desenvolvimento de lazer e de aprendizado para e com as demais crianças sentirem-se pertencente ao grupo e ao espaço.

Destaca-se também que a frequência de participação e envolvimento de todas as crianças no item “estar junto com outras crianças fora da sala” apresentam níveis elevados, nos dois anos de aplicação do PEM-CY, ressaltando a importância da escola nos relacionamentos da criança PC com outras crianças sob o prisma de vista de suas cuidadoras. Esse momento de “estar fora da sala” representa os recreios e horários sem atividades dirigidas, proporcionando a criança a vivência do lazer, promovendo os aspectos sociais e

interpessoais (NEUENFELD, 2003; RAMOS, 2008; CARDOZZO; VIEIA, 2007). Além disso, Bagatini (2018) aponta que as atividades de brincadeira e recreação realizadas na escola também são praticadas no ambiente domiciliar, o que demonstra a reprodução do que é aprendido e vivido na escola nos outros ambientes de convivência. Assim como Pasculli, Baleotti e Omote (2012) demonstram o quão importante são as atividades recreativas para as crianças com PC, auxiliando para a socialização com os colegas e participação em diversos ambientes da escola.

Especificamente sobre a escolarização, as participantes apontaram que as crianças reiniciaram o acompanhamento remoto pela escola após o período da coleta de dados, completando-se mais de três meses de suspensão das atividades escolares. Vale ressaltar que o não acompanhamento escolar inicial não ocorreu apenas com os participantes do estudo, mas sim com todas as crianças frequentadoras de escola municipal do município em questão. A secretaria municipal de educação, em comunicado oficial, justifica a escolha de não proporcionar atividades remotas nessa primeira fase das estratégias de combate à Pandemia baseando-se no conhecimento de que não era possível alcançar todas as famílias dos alunos e que os professores não possuíam acesso e habilidades para as tecnologias necessárias, bem como, a injustiça de proporcionar atividades precárias e para número restrito de alunos. Nesse sentido a prefeitura do município estava respaldada pelo Parecer NCE/CP Nº 5 de abril de 2020, o qual deixava à escolha da instituição promover atividades remotas ou suspender as atividades escolares.

Além disso, destaca-se as dificuldades de cumprimento das responsabilidades escolares nas atividades remotas, optando pela não realização do acompanhamento escolar das crianças nesse formato de forma antecipada, inclusive aquelas consideradas PAEE. Embora seja compreensível a justificativa da secretaria de educação, acredita-se que o afastamento da escola durante esse período trouxe prejuízos para as crianças, visto que o vínculo e contato com professores e atividades são quebrados drasticamente (IMRAN; ZESHAN; PERVAIZ, 2020).

Ao retomar contato com as participantes para verificar as informações coletadas, todas relataram que houve mudança em relação ao acompanhamento escolar, de forma que a escola está promovendo atividades remotas para todas as crianças. Nesse relato, apenas Joana indicou que a filha esteve em contato com a professora da sala regular e com a professora de educação especial, uma vez que Thais não está realizando nenhuma das atividades entregues pela escola, pois a mãe informa não ter a orientação necessária das professoras para se sentir segura nesse papel. O Parecer CNE/CP Nº11 de julho de 2020 em orientação para

atendimento do aluno PAEE indica que “Deverão ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento”. Em vista disso, entende-se que pode haver falhas no acompanhamento do processo de inclusão escolar nesse último caso, uma vez que a criança está privada de realizar suas atividades por falta de comunicação adequada e adaptação da escola, o que também tem sido evidenciados em outros municípios e estados do Brasil (NUNES; DUTRA, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

A Fundação Carlos Chagas em parceria com três universidades públicas teve o objetivo de identificar os desafios dos professores do ensino básico durante o ensino remoto, sendo assim, participaram do estudo 1594 professores de todos os estados do Brasil. Com isso, encontraram que a participação de alunos PAEE no ensino remoto é de 5,3%, e uma das principais barreiras é a falta de mediação para realizar as tarefas, segundo as professoras do estudo. Além disso, as professoras de educação especial não receberam suporte técnico e tecnológico das escolas para a elaboração de atividades adaptadas e, ainda, indicaram dificuldade em acessar as professoras de sala regular para planejamento colaborativo (NUNES; DUTRA, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Diante do cenário e as mudanças já citadas, destaca-se ainda as alterações de humor das crianças durante o período de isolamento social. A quebra brusca de rotina e os estranhamentos com as novas regras de convivência social são fatores que influenciam na alteração de humor de todos. Passar mais tempo em casa, não ter interação com crianças ou pessoas externas ao convívio familiar, assim como restringir as atividades de lazer são fatores que contribuem para a ansiedade, labilidade emocional e tristeza (CAVALCANTE, 2020; MASI et al, 2020). Embora não haja ainda evidências especificamente sobre a saúde mental de crianças com PC durante a pandemia, estudos indicam que crianças com e sem deficiência estão sofrendo dos mesmos desequilíbrios da saúde mental ao qual mencionado pelas participantes (MASI et al, 2020).

Além disso, a Sociedade Brasileira de Pediatria ressalta que os abalos na saúde mental durante esse período podem repercutir no desenvolvimento da criança. Araújo e Oliveira (2020) observam a atenção que é preciso ter com crianças com PC no período de pandemia em relação a “pseudoregressão¹³”, que pode ocasionar abalos emocionais e comportamentais. Parente e colaboradores (2020) apontaram em seu estudo que crianças de 0 a 3 anos com

¹³ Segundo os autores é considerada pseudoregressão a “perda de marcos do desenvolvimento por causas ambientais ou danos secundários” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p.5)

atraso no desenvolvimento neuropsicomotor foram prejudicadas pelo afastamento das terapias durante o isolamento social, ocasionando atraso na reabilitação e tratamento planejado. Da mesma forma, Lee (2020) aborda, de maneira geral, os prejuízos na saúde mental de crianças com e sem deficiência quando não estão frequentando a escola, local onde é possível fazer interações sociais, brincadeiras e atividades.

Ademais, os pais/responsáveis também são afetados pelas mudanças de humor que o isolamento social causou, ocorrendo quadros abundantes de depressão, ansiedade e estresse (SCHIMDT et al, 2020; PEREIRA, et al, 2020; MASI et al, 2020). Parente e colaboradores (2020) e Masi e colaboradores (2020) destacam que a preocupação dos pais/responsáveis é também pela jornada ampla de trabalho e cuidado, o qual sobrecarrega – principalmente as mães - causando estresse sobre a rotina, além das preocupações que a pandemia gera. Nesse sentido, as participantes do estudo indicaram brevemente os incômodos e preocupações que a pandemia da COVID-19 causou, corroborando com outros estudos apresentados.

As alterações alimentares também são sinais do desequilíbrio emocional e os aparecimentos de transtornos mentais, como acontece com duas crianças do estudo (MASI et al, 2020). Estudos e profissionais sugerem estratégias para controlar as alterações de humor e alimentação, indicando para que a família mantenha uma rotina durante período de isolamento social, incluindo a alimentação, bem como possibilite que a criança tenha variedade de atividades no contexto da residência (DELLA-BARBA et al, 2020; COSTA, 2020; UNICEF, 2020b; MARTINI, 2020; LINHARES; ENUMO 2020).

Vê-se que as famílias buscaram tomar atitudes a partir da percepção das alterações de humor, uma vez que flexibilizaram atividades sociais para a criança. Destaca-se a disponibilidade das três famílias acerca do acolhimento para esses novos sentimentos e atitudes, possibilitando que a criança se sinta à vontade para se expressar (LIMA, 2020; DELLA-BARBA et al, 2020; UNICEF, 2020).

Shikako-Thomas e colaboradores (2014) apontam a importância de atividades físicas de lazer para a qualidade de vida e bem-estar de crianças e jovens com PC, bem como a manutenção das atividades prazerosas. É importante destacar que, diante de todas as mudanças causadas pelo isolamento social, a restrição de espaços de lazer, não frequentar terapias e escola e contato social limitado podem ter afetado a qualidade de vida das crianças com paralisia cerebral. Masi e colaboradores (2020) apontam que todos os aspectos citados podem afetar a qualidade do sono, a alimentação, o humor, o nível de atividade física, todos fatores importantes para a qualidade de vida de crianças com PC. Dessa forma, compreende-se que durante a pandemia as crianças tiveram piora em sua qualidade de vida.

É importante entender o que a pandemia significou para as crianças com PC, pois muito se fala sobre os impactos na população em geral com pouco direcionamento para o público em questão. Olhar para as atividades de lazer antes e depois do isolamento social permite maior percepção sobre o quanto as crianças com PC ainda não estão experienciando plenamente o que é viver em sociedade com seus pares, o quanto as oportunidades de participação plena ainda são limitadas a certos espaços ou certas atividades. Fato que deve ser objeto de luta constante pelo direito de todos, inclusive como tema à Educação Especial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo comparar as atividades de lazer de crianças com PC antes e durante o isolamento social devido a pandemia da Covid-19, do ponto de vista de mães/responsáveis. Os achados foram interessantes, extrapolando a temática do lazer e invadindo a rotina das crianças e famílias em época de pandemia no Brasil, podendo entender um pouco como o isolamento social afetou a vida dessas três crianças com PC.

Durante a leitura do estudo é possível perceber que as crianças com PC, assim como toda a população, tiveram as atividades de lazer prejudicadas pela pandemia, limitando-se ao espaço domiciliar para realizar essas atividades. Com isso, consequências foram sentidas, como o aumento do consumo de atividades de lazer tecnológicas, a alteração de humor e pouco convívio social. Além disso, é possível ter uma pequena fração de como o ambiente escolar é importante também na contribuição e garantia da participação de lazer e de interação social das crianças com PC.

Em vista disso, é possível refletir sobre questões levantadas a partir dos resultados e discussão em relação ao envolvimento da escola na vida da criança com PC. Durante a pandemia de Covid-19 muito se tem falado sobre o atraso no desenvolvimento escolar das crianças, pensando no processo de ensino-aprendizagem, mas pouco tem sido discutido sobre os demais papéis da escola dentro do cotidiano dos alunos. Entende-se que os professores envolvidos não conseguiram promover o ensino colaborativo entre sala comum e educação especial, nesse sentido, indaga-se ainda mais sobre os desafios com outros professores presentes da escola, por exemplo, será que as atividades enviadas para as crianças são pensadas também pelo professor de educação física e artes? Em qual momento essas disciplinas têm espaços para o contato e orientação com as crianças? O pensamento escolar ainda se vê limitado ao ensino curricular em vias tradicionais, não levando em consideração que a aprendizagem da criança também deve ser estimulada de maneira global e em diversos sentidos em sua participação escolar, o que indica ainda mais desafios para o envolvimento dos alunos com PC.

Além disso, entende-se que a mídia tem sido um espaço de engajamento para a reflexão da importância da escola para o ensino e rotina das crianças, no entanto, são poucos os meios de comunicação que se aproximam daquelas com deficiência, evidenciando a marginalização dessas crianças.

O estudo longitudinal permitiu observar dois momentos distintos e perceber que, embora exista uma pandemia, as crianças com PC não tiveram aumento das oportunidades de

lazer em si. Percebe-se que mesmo com a luta para que as crianças com PC sejam vistas, elas ainda estão escondidas atrás da falta de acessibilidade e oportunidade. Se o ambiente não é alterado, adaptado, como exigir que as crianças sejam mais ativas e participativas?

O lazer e a participação são muito mais do que uma simples atividade, é um momento de interação, prazer, felicidade, saúde, entre outros aspectos. Para isso, é preciso retomar as F-words para entender que a participação é o conjunto de todas as palavras – função, brincadeira, saúde, família, amigos e futuro – e compreender que cada uma delas têm um pedacinho do que é o lazer. Um tema tão completo precisa de maior atenção, pois é possível enxergar as potencialidades em promover o lazer na vida das crianças com PC, estimulando diversos aspectos da participação.

Ademais, obteve-se que os impactos do isolamento social foram significativos para essas crianças e requerem atenção tendo em vista as oportunidades de desenvolvimento dessa área ocupacional em comparação a crianças com desenvolvimento típico.

Como limitações do estudo tem-se o número baixo de participantes, tornando-se restritas quaisquer tentativas de generalização dos dados, além disso, admite-se a existência das limitações em realizar uma entrevista, com a coleta de dados subjetivas, durante um contexto de emergência em saúde, o qual o participante está envolto com outras demandas e preocupações que podem afetar sua percepção de mundo. Ainda, o intervalo de dois anos entre a primeira e a última coleta de dados, também pode influenciar nos dados obtidos pelo PEM-CY, uma vez que os resultados divergentes podem não estar associados exclusivamente à pandemia, mas às mudanças ocorridas no período de intervalo. Porém, indicativos importantes foram anunciados pelo presente estudo.

Por fim, apesar da pequena amostra da pesquisa, entende-se a relevância na contribuição na disseminação de conhecimento sobre o lazer para as crianças com PC, uma vez que ainda é um assunto pouco explorado no âmbito nacional. Por ser um tema considerado multidisciplinar, é importante a contribuição de outras áreas da educação e saúde para discutir o assunto, visando a promoção e divulgação do lazer e sua importância. Em vista disso, muito ainda precisa ser explorado e desenvolvido na área da Educação Especial, de forma que a investigação nessa temática deva avançar em novos estudos.

REFERÊNCIAS

ABEP. Critério de Classificação Econômica Brasil. 2019.

AGUILAR, R. J. R. C. A inclusão de estudantes com deficiência na recreação escolar. *Monografia apresentada à Universidade de Brasília (UnB)*. 2015.

ALMEIDA, R. S. Promoção de Saúde Mental em Tempos de COVID-19: Apoio aos Pediatras. Nota de alerta: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020.

ARAÚJO, R. L.; OLIVEIRA, G. P. Potenciais danos silenciosos da pandemia COVID-19 em crianças com transtorno do neurodesenvolvimento e paralisia cerebral. *Ponto de vista*, n.418. 2020.

ARIM, R.G.; FINDLAY, L.C.; KOHEN, D.E. Participation in Physical Activity for Children with Neurodevelopmental Disorders. *International Journal of Pediatrics*, v.2012, p. 9.2012.

AYRES, N. Segunda onda de Covid-19 na Europa: devemos nos preocupar?. Veja Saúde. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/segunda-onda-de-covid-19-na-europa-devemos-nos-preocupar/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BADIA, M. et al. The influence of participation in leisure activities on quality of life in Spanish children and adolescents with Cerebral Palsy. *Research in Developmental Disabilities*, v. 34, p.2864–2871, 2013.

BAGATINI, B. O uso de tecnologia assistiva nas atividades de esporte e lazer de crianças com deficiência física. *Relatório Final apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP*. 2018.

BARRETO, D. B. et al. Recreação escolar: o brinquedo, a brincadeira e o jogo na educação física. *Revista Científica do Centro Universitário de Jales*, n.8, p.140-150, 2017

BBC NEWS. Como a segunda onda de covid-19 explodiu e caiu após um mês de lockdowns na Europa. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55145883> Acesso em: 14 jan. 2021.

BEZERRA, A. C. V. et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.25, p.2411-2421, 2020.

BRATINGLE, E. et al, Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, v.71, n.2, p.195-207. 200.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Nota técnica: Ensino a Distância na Educação Básica Frente à Pandemia da Covid-19. *Todos pela Educação*. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 05/2020. Ministério da Educação. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Resolução Nº4 de 2 de outubro de 2009. Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRUGNARO, B. H.; DE CAMPOS, A. C; ROCHA, N. A. C. F. Laboratório de Análise do Desenvolvimento Infantil (LADI) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. 2019).

BULT, M. K. et al. What influences participation in leisure activity of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities* v.32, p.1521–1529, 2011.

BULT, M. K. et al. Predicting leisure participation of school-aged children with cerebral palsy: longitudinal evidence of child, family and environmental factors. *Child: care, health and development*, p. 374-380, 2012.

CARDOSO, V.D. a reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, 2011.

CARDOZO, J. M.C; CORTÉS, A. B. R; AFRICANO, P. G. Lineamientos de intervención de la recreación en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, v.6, n.13, p.83-97, 2014.

CARDOZZO, S. T. D; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia – UERJ*, v.7, n.1. 2007.

CARLON, S.L. Differences in habitual physical activity levels of young people with cerebral palsy and their typically developing peers: a systematic review. *Disability & Rehabilitation*, 35(8), p.647–655. 2013.

CAVALCANTE, D.B. Vamos falar de saúde mental e crianças na pandemia. *InformaSUS UFSCar*. Disponível em <https://www.informasus.ufscar.br/vamos-falar-de-saude-mental-e-criancas-na-pandemia/> publicado em 21 de julho de 2020.

CONDE, P. S; CAMIZÃO, A. M; VICTOR, S. L. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. *Revista Cocar*, v.14, n.30, p.1-16. 2020.

CORTÉS, A. B. R. El tiempo y el territorio, categorías de intervención de la Recreación en la Escuela. *Revista Educación física y deporte*, n. 32-1, 1241-1251, 2013.

COSTA, J.D. Crianças com deficiência e seus cuidados durante a pandemia. *InformaSUS UFSCar*. Disponível em <https://www.informasus.ufscar.br/criancas-com-deficiencia-e-seus-cuidadores-durante-a-pandemia/> publicado em 27 de maio de 2020.

COSTER, W.; LAW, M.; BEDELL, G.; KHETANI, M.A.; COUSINS, M.; TEPLICKY, R. Development of the Participation and Environment Measure for Children and Youth: Conceptual basis. *Disability and Rehabilitation*, v. 34, n.3, p. 238-46, 2012.

DAHAN-OLIEL, N.; SHIKAKO-THOMAS, K.; MAJNEMER, A. Quality of life and leisure

participation in children with neurodevelopmental disabilities: a thematic analysis of the literature. *Qual. Life. Res.* n.21, p.427–439. 2012.

DELLA-BARBA, P.C.S.D. Saúde da criança. O brincar em tempos de pandemia. *InfomaSUS UFSCar*. Disponível em <https://www.informasus.ufscar.br/o-brincar-em-tempos-de-pandemia/>. Publicado em 10 de junho de 2020.

DELLA-BARBA, P.C.S.D. et al. Impactos nas rotinas de crianças e suas famílias em tempo de COVID-19. *InfomaSUS UFSCar*. Disponível em <https://www.informasus.ufscar.br/impacto-nas-rotinas-de-criancas-e-suas-familias-em-tempos-de-covid-19/>. Publicado em 3 de julho de 2020.

DIAS, A. B; FRANZEN, L. I; TEIXEIRA, V. R. Atividades recreativas e lúdicas: um estudo nas escolas estaduais da cidade de Santa Vitória do Palmar, RS –Brasil. *Applied Tourism*, V.2, N.3, 65-78. 2017.

ESTADÃO. Período de isolamento começa a valer nessa terça em SP e outros estados. *EXAME*. Disponível em <https://exame.com/brasil/periodo-de-isolamento-comeca-a-valer-nesta-terca-no-estado-de-sao-paulo/>. Publicado em 17 de março de 2020.

FARIA, H. S. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. *Espaço e Economia* [online]. DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.11357>. 2020.

FILHO, J.A.S, et al. Medida da participação e do ambiente – Crianças pequenas (CY-PEM): tradução e adaptação transcultural para o uso no Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo*, v.30, n.3, p.140-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v30i3p140-149>. 2020.

FIOCRUZ. Crianças na pandemia COVID-19. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19*, FIOCRUZ. 2020.

FONSECA, L. F. Abordagem neurológica da criança com Paralisia Cerebral: causas e exames complementares in: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia Cerebral: Neurologia, ortopedia, reabilitação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, p. 45- 66, 2004.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Informe pesquisa: Inclusão escolar em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GOMES, C; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.12, n.1, p.85-100. 2006.

HAETINGER, D; HAETINGER, M. G; Jogos, recreação e lazer. Curitiba, PR: IESDE. 1. ed., rev. 2012.

HARDMAN, C. M. et al. Participação nas aulas de educação física e indicadores de atitudes relacionadas à atividade física em adolescentes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, n.4, p.623-31. 2013.

- INHAM, N; ZESHAN, M; PERVAIZ, Z. Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Science*, v.36 (COVID19-S4). DOI: [10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759](https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759). 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro/panorama>. Acesso em 06 jan. 2019.
- JARUS, T. et al. Childhood participation in after-school activities: what is to be expected? *British Journal of Occupational Therapy*, v.73, n.8, 2011;
- JOYE, C. R; MOREIRA, M. M; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>.
- JULIANI, A. L. M; PAINI, L. D. A importância da Ludicidade na Prática Pedagógica: em foco o atendimento às diferenças. *Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional*. 2013.
- KANG, L. et al. Determinants of Social Participation— With Friends and Others Who Are Not Family Members—for Youths With Cerebral Palsy. *Physical Therapy*, n.90, p.1743–1757, 2010.
- LAW, M. Perceived Environmental Barriers to Recreational, Community, and School Participation for Children and Youth With Physical Disabilities. *Arch Phys Med Rehabil*, v.88, 2007.
- LEE, J. Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet*, v. 4. 2020 Disponível em: www.thelancet.com/child-adolescent. Acesso em: 14 jan 2021.
- LIMA, R.C. Distanciamento e isolamento social pelo COVID-19 no Brasil: impactos na saúde mental. *Physis*, v.30, n.02, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300214>. Acesso em: 27 ago 2020.
- LINHARES, M. B. M; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estud. Psicol.*, v.37. 2020.
- LONGO, E; BADIA, M; ORGAZ, B. M. Patterns and predictors of participation in leisure activities outside of school in children and adolescents with Cerebral Palsy. *Research in Developmental Disabilities*, v.34, p.266–275, 2013.
- MAHER, C. A. et al. Physical and sedentary activity in adolescents with cerebral palsy. *Developmental Medicine And Child Neurology*, p. 450-457, 2007.
- MAJNEMER, A. et al. Participation and enjoyment of leisure activities in schoolaged children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, n.50, p.751–758. 2008.
- MANCINI, M. C. Inventário de avaliação pediátrica de incapacidade (PEDI). Manual da versão brasileira adaptada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MARCELLINO, N. C. Estudos do lazer: uma introdução. 3ªed. São Paulo: Campinas, 2002.

MARCELLINO, N. C. Lazer e Educação. 3ªed. Campinas: Papirus, 1995.

MARQUES, A. I. A educação e o lazer. *Millenium*, 1998.

MARTINI, L.C. Deficiência, família e cuidados. *InformaSUS UFSCar*. Disponível em <https://www.informasus.ufscar.br/deficiencia-familia-e-cuidados/>. Publicado em 13 de maio de 2020.

MARTINS, G. D. F; VIEIRA, M. L; de OLIVEIRA, A. M. F. Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil. *Interação em Psicologia*, v.10, n.2, p. 273-285. 2006.

MASI, A. et al. Impact of the COVID-19 pandemic on the well-being of children with neurodevelopmental disabilities and their parentes. *Journal of Paediatrics and Child Health*. DOI: 10.1111/jpc.15285. 2021.

MENDES, D. S. Articulações entre lazer e mídia na educação física escolar. *Motrivivência*, n.31, p.241-250, 2008.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, n. 41, p. 81-93. 2011.

MINAYO, M. C. S; DELANDES, S. F; GOMES, R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28ªed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTERIO DA SAÚDE. O que é COVID-19. Ministério da Saúde. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 27 ago 2020.

MONTEIRO, R. G. S. Participação de crianças e adolescentes com desenvolvimento típico em casa, na escola e na comunidade. *Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais*. 2017.

NEUENFELD, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? *Revista da Educação Física/UEM*, v. 14, n. 1, p. 37-45, 2003.

NUNES, R. C. A; DUTRA, C. M. Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11. 2020.

OMS. Folha informativo COVID-19 – Escritório da OPAS e OMS no Brasil. OPAS Brasil. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19>. Atualizado em 26 de agosto de 2020.

OMS. OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. OPAS Brasil. Disponível em https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812. Publicado em 30 de janeiro de 2020.

PAIVA, D. Da descoberta de uma nova doença até a pandemia: a evolução da Covid-19 registrada nos tuítes da OMS. G1 – Bem estar. Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/03/da-descoberta-de-uma-nova->

[doenca-ate-a-pandemia-a-evolucao-da-covid-19-registrada-nos-tuites-da-oms.ghtml](https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf).

Publicado em 03 de abril de 2020.

PAIVA, N.M.N.; COSTA, J.S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? *O portal dos psicólogos*. 2015. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 27 ago 2020.

PALISANO, R. J.; COPELAND, W. P.; GALUPPI, B. E. Performance of Physical Activities by Adolescents With Cerebral Palsy. *Physical Therapy*, v.87, n.1, 2007.

PARENTE, B. A. V. et al. Saúde mental de crianças e seus cuidadores diante da pandemia da COVID-19. *Journal Health Residences*, v.1, n.5. 2020.

PASCULLI, A. G; BALEOTTI, L. R; OMOTE, S. Interação de um Aluno com Paralisia Cerebral com Colegas de Classe Durante Atividades Lúdicas. *Rev. Bras. Ed. Esp*, v. 18, n. 4, p. 587-600. 2012.

PEREIRA, M. D. et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Revista Research, Society and Development*. Disponível em <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd>. Acesso em: 09 jul 2020.

RAMOS, S. G. C. Identificação e análise das práticas lúdicas nos recreios escolares. Monografia de Licenciatura realizada no âmbito do seminário “Estudo Sócio Antropológico do Jogo e do Desporto”. 2008.

REYNOLDS, F. Strategies for Facilitating Physical Activity and Wellbeing: Health Promotion Perspective. *British Journal of Occupational Therapy*, n.64, v.7, 2001

RÉZIO, G. S; FORMIGA, C. K. M. R. Inclusão de crianças com paralisia cerebral em escola de ensino fundamental. *Fisioterapia e Pesquisa*, v.21, n.1, p.40-46. 2014.

ROCHA, A. N. D. C; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.18, n.1, p. 71-92, 2012

ROCHA, A. N. D; DESODÉRIO, S. V; MASSARO, M. Avaliação da Acessibilidade do Parque Durante o Brincar de Crianças com Paralisia Cerebral na Escola. *Rev. Bras. Ed. Esp*, v.24, n.1, p.73-88, 2018.

ROCHA, S. V. et al. Prática de atividade física no lazer e transtornos mentais comuns entre residentes de um município do Nordeste do Brasil. *Rev Bras Epidemiol*, n.15, v.4, p.871-83, 2012.

ROSENBAUM, P. et al. A report: the definition and classification of cerebral palsy. *Definition and Classification of CP*. 2006

ROSENBAUM, P; GORTER, J.W; The ‘F-words’ in childhood disability: I swear this is how we should think! *Child: care, health and development*, v.38, n.4, p.457-463, 2011.

- ROSENBLUM, S; SACHS, D; SCHREUER, N. Reliability and Validity of the Children's Leisure Assessment Scale. *The American Journal of Occupational Therapy*, v. 64, n.4, 2010.
- SAMPIERI, H; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana México, 2004.
- SANTOS, T. V; MOREIRA, M. C. N; GOMES, R. Quando a participação de crianças e jovens com deficiência não se resume à atividade: um estudo bibliográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.2, n.10, p.3111-3120, 2016.
- SÃO PAULO. Plano São Paulo. *Governo do Estado de São Paulo*. 2020.
- SCHMIDT, B. et al. Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). *SciELO Preprints*, 2020.
- SCHREUER, N; SACHS, D.; ROSENBLUM, S. Participation in leisure activities: Differences between children with and without physical disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. Israel, v. 35, p. 223-233. 2014.
- SHARP. N; DUNFORD. C; SEDDON. L. A critical appraisal of how occupational therapists can enable participation in adaptive physical activity for children and young people. *British Journal of Occupational Therapy*, v.75, n.11, p.486-494, 2012.
- SHIKAKO-THOMAS, K. et al. Determinants of participation in leisure activities among adolescents with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, v.34, p.2621–2634. 2013b.
- SHIKAKO-THOMAS, K. et al. Picture me playing—A portrait of participation and enjoyment of leisure activities in adolescents with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, n. 34, p.1001–1010, 2013.
- SHIKAKO-THOMAS, K. et al. Play and Be Happy? Leisure Participation and Quality of Life in School-Aged Children with Cerebral Palsy. *International Journal of Pediatrics*, v.2012, DOI:10.1155/2012/387280.
- SHIKAKO-THOMAS, K. et al. Promotion and participation of leisure as influence of health and well-being in children and young people with cerebral palsy. *Sage Journals*, v.29, n.8, p.1125- 1133, 2014.
- SIEGLE, C. B. H. et al. Influências das características familiares e domiciliares no nível de atividade física infantil durante o distanciamento social por covid-19 no brasil. *Rev Paul Pediatr*, n.39. 2021. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020297>.
- SILVA, M. S; ISAYAMA, H. F. Lazer e educação no programa escola integrada. *Educação em Revista*, n.33, 2017.
- SILVA, T. F. Lazer, escola e educação física escolar: encontros e desencontros. *Licere*, v.14, n.1, 2011.
- TARIS, T. W. A primer in longitudinal data analysis. London: Sage; 2000.

UNICEF. Coronavírus: como ajudar crianças a lidarem com o estresse? Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/historias/coronavirus-como-ajudar-criancas-lidarem-com-o-estresse>. Publicado em 03 de abril de 2020b.

UNICEF. Seis formas de apoiar crianças e adolescentes durante o surto de coronavírus/COVID-19. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/historias/seis-formas-de-apoiar-criancas-e-adolescentes-durante-o-surto-de-coronavirus>. Publicado em 02 de abril de 2020.

VERSCHUREN, O. et al. Identification of Facilitators and barriers to physical activity in children and adolescents with cerebral palsy. *The Journal of Pediatric*, n.161, p.488-94, 2012.

WANG, G. et al. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, v.395, p. 945-947. 2020 DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).

WERNET, M. et al. Pandemia e o tempo de tela por crianças e adolescentes. InformaSUS UFSCar. Disponível em <https://www.informasus.ufscar.br/pandemia-e-o-tempo-de-tela-por-criancas-e-adolescentes/>. Publicado em 9 de julho de 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: World Health Organization, 2001.

YE, J. Pediatric Mental and Behavioral Health in the Period of Quarantine and Social Distancing With COVID-19. *JMIR Publications: Advancing Digital Health & Open Science*, v.3, n.2, 2020.

ZWIER, J.N. et al. Physical activity in young children with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, v. 32, n.18, p.1501-1508.2010.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Senhor(a) e seu filho(a) estão sendo convidados(a) a participar da pesquisa “Participação em atividades de lazer durante a pandemia da covid-19: impactos no cotidiano de crianças com paralisia cerebral”. O objetivo é comparar as atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral durante a pandemia e uma época de cotidiano normal.

Vocês foram selecionados(a) por terem participado de um estudo anterior do grupo de pesquisa. A participação é voluntária e não obrigatória, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento, assim como recusar participar desde o início do estudo, as mesmas condições se implicam a participação do seu (a) filho (a). A sua recusa ou não participação não trará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador.

A coleta de dados será composta pela realização de aplicação de questionários e uma entrevista com a senhor (a) e seu filho (a) virtualmente e agendada no horário que o senhor(a) e seu filho(a) definirem. O tempo de duração da entrevista será em torno de uma hora podendo variar de uma pessoa para outra. As respostas serão gravadas e/ou filmadas, caso haja concordância, e posteriormente transcritas.

As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado nome de seu filho (a) em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos, também serão guardados por 5 anos no banco de dados do grupo de pesquisa, de forma que apenas o pesquisador responsável e seu orientador poderá ter acesso a esses documentos.

Os riscos presentes no estudo dizem respeito a um possível desconforto e/ou constrangimento que os participantes poderão sofrer no decorrer das entrevistas. Ao menor sinal de identificação desse risco, a coleta de dados será imediatamente interrompida, o pesquisador dará o espaço necessário e o participante poderá optar em continuar ou não com as atividades do dia e do cronograma geral.

Como benefícios, com a participação no estudo o senhor(a) poderá identificar quais são as atividades de lazer realizadas durante o período de isolamento social, devido a pandemia de Covid-19, e qual sua importância na rotina da criança. O senhor(a) não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Este trabalho poderá contribuir no melhor aproveitamento do seu filho nas atividades de lazer, podendo estimular possíveis mudanças no interesse pelas atividades.

Além disso, terá ressarcimento se houver despesas decorrentes da participação, como transporte e alimentação, também com esse documento fica assegurado o direito a justiça e/ou indenização a danos decorrentes da participação na pesquisa. O(a) senhor(a) terá o termo lido na íntegra ao início da entrevista remota, de forma que poderá dizer se concorda com sua participação e

receberá uma via deste termo por e-mail assinado pelo pesquisador responsável, pelo(a) senhor(a) e rubricado em todas as páginas por ambos. Aqui consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Orientador

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço
 Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos
 Contato: (16) 33066733 / 9 91089008
gerusa@ufscar.br

Pesquisador responsável

Beatriz Bagatini
 Avenida M-19, 156. Rio Claro
 Contato: (19) 993910183
bia_bagatini@hotmail.com

Declaro que li os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que faz análises éticas dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, visando a segurança e respeito total aos participantes. O CEP funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518028 – ramal 136, opções 8 e 9. Atendimento ao público das 8h às 20h. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Local e data: _____

Assinatura do participante da pesquisa/responsável legal

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PARTICIPANTES VERSÃO
1**

1	Nome
2	Idade
3	Relação de parentesco com a criança
4	Quais são as atividades de recreação de seu filho(a)? Quais são as atividades de lazer do seu filho? 4.a Há atividades esportivas dentre elas? a.i Se sim, quais e como isso se dá? a.ii Se não, há conhecimento da família sobre essas práticas? A família conhece sobre esporte adaptado?
5	Quais espaços de lazer e recreação o seu filho frequenta? 5.a Se somente em domicílio ou domicílio e escola, o senhor(a) conhece outros espaços no município para essas práticas?
6	Essas atividades são em comum com os demais membros da família?
7	Como você avaliar a participação de seu filho nessas atividades?
8	O seu filho utiliza recursos de tecnologia assistiva (cadeira de rodas, andador, muleta) para essas atividades?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PARTICIPANTES VERSÃO
2**

1 Nome:
2 Idade:
3 Vínculo com a criança:
4 O que mudou na rotina do da criança durante o isolamento social? E da família?
5 Estão fazendo alguma atividade nova por causa do isolamento social?
6 Quais são as atividades de lazer da criança filho? 6.a Há atividades físicas (exercício, esporte etc.) dentre elas? a.i Se sim, quais e como isso se dá? a.ii Se não, há conhecimento da família sobre essas práticas? A família conhece sobre esporte adaptado?
7 Quais espaços de lazer que a criança frequenta? 7.a Se somente em domicílio ou domicílio e escola, o senhor(a) conhece outros espaços no município para essas práticas?
8 Quais espaços de recreação deixaram de frequentar por causa do isolamento social?
9 Essas atividades são em comum com os demais membros da família?
10 A relação familiar mudou com o isolamento social? O que mudou?
11 Como você avaliar a participação de seu filho nessas atividades?

ANEXO A - APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE LAZER DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19: IMPACTOS NO COTIDIANO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Pesquisador: Beatriz Bagatini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33260620.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.102.137

Apresentação do Projeto:

Entendendo que o mundo está vivendo um momento único de isolamento social, devido a pandemia pela Covid-19, busca-se olhar para as crianças com paralisia cerebral e suas atividades de lazer. Com base nisso, o objetivo do presente estudo é comparar as atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral durante a pandemia e uma época de cotidiano normal. Para isso, participarão da pesquisa quatro crianças com paralisia cerebral e seus respectivos pais/cuidadores, através de entrevista semiestruturada, também será aplicado questionário socioeconômico, instrumento PEM-CY que avalia percepção sobre a participação. As entrevistas serão analisadas no Software Atlas TI, enquanto os instrumentos e questionário seguirão as recomendações do manual de aplicação. Pretende-se com o estudo produzir conhecimento acerca das percepções de pais e de crianças com paralisia cerebral quanto ao impacto do momento de isolamento social vivenciado devido à Pandemia por Covid-19 nas atividades de lazer desse grupo de crianças, quando comparadas com um período anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo do presente estudo é comparar as atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral durante a pandemia e uma época de cotidiano normal.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cehumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.102.137

Objetivo Secundário:

Será mapeado as atividades de lazer de crianças com paralisia cerebral em um momento antes da pandemia, assim como, o mapeamento de atividades de lazer, das mesmas crianças, durante a pandemia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios são apresentados e estão adequados ao projeto.

Riscos:

Os riscos presentes no estudo dizem respeito a um possível desconforto e/ou constrangimento que os participantes poderão sofrer no decorrer das entrevistas. Ao menor sinal de identificação desse risco, a coleta de dados será imediatamente interrompida, o pesquisador dará o espaço necessário e o participante poderá optar em continuar ou não com as atividades do dia e do cronograma geral.

Benefícios:

Como benefícios, com a participação no estudo o senhor(a) poderá identificar quais são as atividades de lazer realizadas durante o período de isolamento social, devido a pandemia de Covid-19, e qual sua importância na rotina da criança

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é atual e tem relevância acadêmica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos são apresentados (TCLE e TALE) e estão adequados ao projeto. A Folha de Rosto devidamente assinada também é apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O parecer emitido pelo relator foi apreciado por uma câmara técnica virtual atendendo às recomendações da Conep, para análises de protocolos de pesquisa relativos à Covid-19.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: ocephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.102.137

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1570479.pdf	15/06/2020 20:47:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_V2.docx	15/06/2020 20:47:08	Beatriz Bagatini	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoD.pdf	05/06/2020 21:33:12	Beatriz Bagatini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pandemia.docx	05/06/2020 21:32:25	Beatriz Bagatini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/06/2020 20:25:31	Beatriz Bagatini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 22 de Junho de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br