



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

CIÊNCIAS NATURAIS

Desincubando o autismo

Elaboração e validação de jogo didático com uma proposta inclusiva

AUTOR(A): Emily de Melo Franco Queiroz

ORIENTADOR(A): Bianca Carrijo Cordova

Planaltina - DF

Fevereiro de 2019



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

CIÊNCIAS NATURAIS

Desincubando o autismo

Elaboração e validação de jogo didático com uma proposta inclusiva

AUTOR(A): Emily de Melo Franco Queiroz

ORIENTADOR(A): Bianca Carrijo Cordova

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciado do Curso de Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação do Prof. (a). Bianca Carrijo Cordova.

Planaltina - DF

Fevereiro de 2019

Agradecimento:

Agradeço primeiramente ao Senhor Jesus, autor e consumidor da minha fé (Hebreus 12:2), a quem devo minha vida e gratidão, pois sou um improvável diante dos homens. A Ele toda glória!

Agradeço minha mãe, minha companheira de vida, e motivo de eu prosseguir na caminhada acadêmica.

Obrigada Ana de Jesus, minha pastora, amiga e confidente, pelo apoio e companheirismo no decorrer desse caminho que por vezes foi árduo, e você esteve sempre presente com uma palavra de ânimo.

Meu muito obrigada também a tata, prima querida, pelas vezes que acordou cedo e foi comigo às escolas para filmar a aplicação do material e a Nane, minha parceira de curso. Foram quatro anos que guardarei eternamente em minhas lembranças, e certamente, nossa amizade será por toda vida.

Sou muito grata também a minha orientadora, Bianca Carrijo, que me ensinou muito nesse período e em quem me espelho na educação inclusiva. Você é incrível no que faz e certamente será recompensada pelo carinho e dedicação ao trabalho que desempenha.

Dedico esta obra a todos os que estiveram na torcida por minha vitória e que celebram comigo esta conquista. Nas palavras do Apосто Paulo digo: "...não deixo de dar graças por vocês, mencionando-os em minhas orações." (Efésios 1:16)

Desincubando o Autismo: Elaboração e validação de jogo didático com uma proposta inclusiva

Emily de Melo Franco Queiroz
Orientadora: Prof.^a Bianca Carrijo Cordova

RESUMO

Por muito tempo vem sendo pesquisado a eficácia da utilização de jogos como mediadores no processo ensino-aprendizagem. Sabe-se também que há uma dificuldade por parte de professores em conseguir incluir alunos autistas nas atividades em sala de aula. Pensando nisto um jogo foi criado para mediar o processo ensino-aprendizagem de alunos com o espectro autista e ajuda-los na interação social com os demais alunos de classe. A ferramenta de pesquisa utilizada foi a elaboração e aplicação do jogo com alunos autistas e não autistas. Também foram realizadas entrevistas com os professores de ciências, responsáveis pelas classes onde esses alunos estão inclusos. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas na cidade de Sobradinho/DF e a análise dos dados foi de caráter qualitativo. Os resultados obtidos mostraram o quão eficaz é a utilização de jogos em sala de aula e como meio de interação social de alunos com o espectro autista, inclusos em classe regular; todavia revela que mesmo sendo um bom mediador, o lúdico é pouco utilizado pelos professores, por requerer tempo e dedicação extra-classe.

Palavras-chave: Interação do aluno autista. Jogo como mediador do ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce de dois sentimentos: desejo de fazer a diferença na vida de alguém e o prazer que tenho com o brincar. Juntando as duas coisas temos o “Desincubando”, um jogo criado para auxiliar na interação social de alunos diagnosticados com o espectro autista, além de trazer para classe uma maneira diferente de aprender.

A ideia do jogo proposto, nasceu como uma atividade avaliativa da disciplina “Educando com Necessidades Educacionais Especiais”, do curso de licenciatura em ciências naturais (UnB – Fup), onde cada aluno deveria levar um material didático inclusivo, para apresentar em classe. Com a paixão que tenho por cubos mágicos e o interesse que me foi despertado pelo Transtorno do Espectro Autista, no decorrer do curso, surge a proposta de criar um cubo mágico em papel, que fosse de fácil confecção e que auxiliasse no ensino inclusivo de aluno com TEA bem como outras especificidades.

O lúdico no processo ensino-aprendizagem tem o objetivo de dar ao educador uma maneira diferenciada de desenvolver conteúdos com mais motivação. Envolver os alunos em sala de aula por meio de um jogo, por exemplo, pode possibilitar maior facilidade na compreensão do conteúdo, pois dá aos indivíduos envolvidos um caminho muitas vezes mais prático rumo ao conhecimento, além de promover a capacidade de conviver socialmente, o que muitas vezes é tão difícil para o indivíduo autista.

O momento da atividade lúdica requer do indivíduo concentração, encoraja o aprendiz, auxilia no desenvolvimento de vínculo social e contribui para que o sujeito consiga desenvolver suas ligações com a sociedade em qual está inserido e precisa dividir suas experiências

particulares. Uma das atividades lúdicas possíveis no espaço escolar é a brincadeira. Nesse sentido podemos destacar que o brincar traz vantagens em diversas áreas e isto deve ser aproveitado no ambiente escolar, por poder auxiliar o aprendizado e estimular a criatividade, o que colabora diretamente na construção do conhecimento.

Engana-se quem pensa que atividades lúdicas só servem para passar o tempo e distrair as pessoas, pois elas também podem ser mecanismos eficientes no desenvolvimento físico e afetivo de um ser.

Luckesi (2000) afirma que a ludicidade começa de dentro para fora, do sujeito, pois internamente o indivíduo constrói conceitos que posteriormente trará para o exterior. Por meio do jogo, da brincadeira, os alunos conseguem construir suas opiniões, conceber formulações, criar suas convicções e tudo isto será sutilmente trazido para o meio em forma de conhecimento.

Almeida (1994, p.18) afirma que “o grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento, para promover a educação para as crianças”. Esta, sem dúvida, é uma estratégia fantástica para o educador que deseja fazer de sua classe, não apenas um local de conceitos e regras, mas um ambiente onde se aprende com prazer, com satisfação. Onde aquilo que talvez fosse cansativo e enfadonho, torna-se desejoso. Onde o que se aprende ficará registrado como um momento marcante de descobertas e contentamento.

Se a utilização de jogos agrada a todos, seja crianças, jovens, adultos, passa a ser então, um instrumento também viável para a interação e inclusão de pessoas com diversas especificidades que requerem uma atenção especial. É o caso do ser autista, que por suas características peculiares, tendem a viver isoladamente, com dificuldade em se relacionar com a sociedade em geral.

O aluno detentor do espectro autista tem particularidades que precisam ser respeitadas e tratadas com delicadeza e atenção. Para ele, o fato de estar em um ambiente com mais pessoas e ter de se socializar, pode ser motivo de grande estresse, todavia, utilizando alguns meios, é possível conseguir socializá-lo e fazê-lo participar ativamente de atividades que lhe ajudarão a adquirir um novo conhecimento, ou mesmo, conseguir influenciá-lo a querer aprender coisas novas, ainda que não seja na área de conhecimento que mais gosta.

Ter um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em sala de aula requer do professor um pouco mais de atenção e disposição para que este ser não permaneça isolado em meio a uma classe repleta de conhecimentos, curiosidades, sujeitos e descobertas a se fazer.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764 (27 de dezembro de 2012), são algumas das que asseguram ao indivíduo autista a inclusão em classes regulares de ensino.

Tê-los em sala de aula, não tem que ser algo ruim, preocupante que sugere trabalho em dobro; ter um aluno com TEA em classe é uma oportunidade de avançar em conhecimento, em habilidades, em criatividade, além de proporcionar uma oportunidade dessa pessoa se desenvolver e conseguir lidar com suas diferenças e a dos outros. Nesta perspectiva todos saem ganhando: o autista por conseguir sair do seu “casulo”, os demais alunos por aprenderem a respeitar e socializar com as diversidades e os professores por se capacitarem ainda mais na trajetória do conhecimento.

A partir de todas essas questões, foi que buscou-se elaborar um jogo focando nas possibilidades de aprendizagem e interação de alunos com autismo em classes regulares. O jogo trata-se de uma adaptação do cubo mágico, também conhecido como Cubo de Rubik, desenvolvido pelo húngaro Ernő Rubik em 1974, uma espécie de quebra cabeça tridimensional, com o intuito de ajudar os alunos de arquitetura a entender o conceito de terceira dimensão.

Pensando no quão interessante e instigador é o jogo cubo mágico, foi criado um cubo confeccionado em papel, com a mesma ideia 3D, porém com manuseio diferente e adaptado a três jogos onde o cubo é o meio de respostas. Isto foi pensado partindo do princípio de que normalmente o autista se atrai mais pelo visual e que esta também seria uma forma para aqueles que não conseguem falar, poderem fazer parte do jogo indicando a resposta na montagem das faces no cubo.

Além disso, buscou-se aplicar o kit desincubando, com a finalidade de demonstrar a eficácia (ou não) dos jogos na interação e apoio da inclusão em sala de aula, mostrando como pode ser simples e prazeroso a utilização do lúdico no processo ensino-aprendizagem.

Esta obra objetiva confirmar a possibilidade de mudança no comportamento de pessoas autistas em meio a um jogo interativo, com demais colegas de classe, de uma determinada escola.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

1. TEA, do que estamos falando?

O autismo tem uma longa história até chegar ao que chamamos hoje de Transtorno do Espectro Autista. De acordo com o livro “Outra sintonia – A história do autismo” dos jornalistas John Donvan e Caren Zucker (2017), a palavra autismo começa a fazer sentido a partir do caso de um jovem chamado Donald Grey Triplett, morador do Mississippi, nascido em setembro de 1933, um bebê aparentemente normal fisicamente, intitulado caso 1:

“Donald aprendeu a se sentar e a andar no tempo certo e até começou a falar um pouco cedo. Um desgastado álbum de família mostra um bebê e depois um garotinho que às vezes olha direto para a câmera. Numa foto ao que parece tirada antes que ele completasse um ano, seu olhar está tão atentamente voltado para a frente quanto o do avô, em cuja perna direita está sentado.

O álbum mostra que os momentos de conexão vão se tornando menos frequentes à medida que Donald fica mais velho. Ele sorri menos, e um desconforto se insinua: desconforto de ser carregado, ou de ter de ficar sentado e quieto, ou de ser obrigado a parecer “natural” com os pais e tias e avós que estão perto dele de blusa ondulada, gravata-borboleta, chapéu de palha e suspensórios. Em quase todas as fotografias, todos sorriem e concentram a atenção na câmera – todos salvo Donald, que olha em direções aleatórias, as pernas e braços nus flácidos.” (DONVAN e ZUCKER, 2017, p. 23)

A medida que ia crescendo, seus pais começam a notar seu comportamento peculiar: sua incrível facilidade de memorização e a tendência que tinha em se manter isolado, o que os fez passar por uma série de problemas sociais e buscar respostas a respeito do que na época se considerava loucura. Donald tinha uma memória surpreendente, que lhe permitia lembrar desde a ordem das miçangas colocadas aleatoriamente por seu pai em um cordão, até letras de canções que ouviu sua mãe cantar uma única vez, e cantou sozinho aos dois anos e meio de idade. Todavia, após uma longa trajetória, finalmente chegou-se à rotulação deste caso, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner (1943). Foi a partir do conhecimento de Donald Triplett, “o caso 1”, que o doutor Kanner teve o primeiro contato com o autismo, e sem que pudesse defini-lo à primeira vista, começou um trabalho de pesquisa onde analisou onze crianças detentoras de características comportamentais semelhantes, sendo oito meninos e três meninas, acompanhadas no Serviço de Psiquiatria Infantil do Hospital John Hopkins, de Baltimore, a partir de 1938, e encaixada em uma

nova condição a qual nenhum livro até então havia relatado, o rotulado inicialmente como “autismo infantil” (BERQUEZ, 1983, *apud* Cavalcanti & Rocha, 2002).

O doutor Kanner se tornou muito conhecido, porém em uma entrevista deixou claro que não havia se esforçado para descobrir esse distúrbio. “Foi um pouco de sorte” disse ele quando declarou: “Eu não descobri o autismo, ele já existia”. (DONVAN e ZUCKER, 2017 p. 51)

Como poderia existir algo que não fora relatado na história até aquele momento, é um questionamento que pode ser feito, já que o conjunto de comportamentos rotulado “distúrbio autístico”, pelo médico austríaco, era um fenômeno novo na metade do século XX. Todavia, ao longo do tempo, foi-se estudando relatos de pessoas tidas como selvagens e loucas, que apesar de não terem sido rotuladas como autistas, tinham características peculiares bem relevantes.

O desvendar do autismo pelo psiquiatra não aconteceu rapidamente, houve uma trajetória de estudos e observações que durou aproximadamente quatro anos, desde que ele conheceu o “caso 1”, e somente em 1943 foi publicado o primeiro artigo sobre o transtorno, intitulado Distúrbio autista do contato afetivo, que pouco depois foi substituído por autismo infantil, querendo dizer que o autismo se apresentava na primeira infância (W. Camargos Jr e Colaboradores, 2005).

A palavra autismo não foi criada pelo doutor Kanner, na realidade veio de outro transtorno já conhecido na época por esquizofrenia, que tinha como características alucinações, pensamentos confusos, além de um certo rompimento com o que é de fato real, descrito pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, o qual ele mesmo introduziu na literatura científica (W. Camargos Jr e Colaboradores, 2005).

O autismo foi aos poucos sendo desvendado numa história que chama a atenção quando se diz respeito as teorias que iam sendo criadas na busca de respostas que fundamentassem o fato de uma criança ter tal distúrbio.

Apesar de inúmeras vezes Leo Kanner afirmar que o autismo era algo que a criança já possuía ao nascer, no seu terceiro artigo publicado em 1949, ele começa a culpar as famílias pelo transtorno de seus filhos, relatando que o motivo daquele mal seria a falta de afeto vinda dos pais (LIMA, 2014).

Kanner começa a descrever a partir daí, como as pessoas estão mais preocupadas e dão mais atenção a assuntos externos à sua família, do que ao que acontece dentro de seus lares, deixando assim de amar e dedicar-se a seus filhos, destacando sobretudo a postura das mães, foi assim que começou- se a dizer que a causa do autismo era o distanciamento materno, fazendo com que suas crianças crescessem isoladas (KANNER, 1943, p. 250).

Mais tarde este “distanciamento” por parte das mães é rotulado como “Mães geladeiras e filhos congelados”. De acordo com o relato de Lima (2014, p. 111), Leo Kanner faz a seguinte descrição:

Na maioria dos casos, a gravidez não havia sido bem-vinda e ter filhos era nada mais que uma das obrigações do casamento. A falta de calor materno em relação ao filho ficaria evidente desde a primeira consulta, pois a mãe demonstrava indiferença, distanciamento físico ou mesmo incômodo com a aproximação da criança. A dedicação ao trabalho, o perfeccionismo e a adesão obsessiva a regras seriam outros dos traços dos pais, e os dois últimos explicariam o seu conhecimento de detalhes do desenvolvimento do filho. Mais que isso, os pais muitas vezes se dedicariam a estimular a memória e o vocabulário de sua criança autista, tomando o filho como objeto de “observação e experimentos”. Mantido desde cedo em uma “geladeira que não degela” (*ibid*, p. 425), o autista se retrairia na tentativa de escapar de tal situação, buscando conforto no isolamento.

Com a condenação das mães em relação ao autismo, teóricos começaram a tentar impedir que mais mulheres rejeitassem seus filhos e criaram manuais que ensinavam como ser mãe da

maneira correta, inserindo a “teoria afetiva da culpa” (DOUGLAS, 2014), e formando associações de mães culpadas (FORNA 1999; DARRÉ, 2013).

Pouco depois, na década de 1960, este rótulo foi destacado pelo psicanalista Bruno Bettelheim, um sobrevivente dos campos de concentração nazista (FEINSTEIN, 2010), que publicou sua principal obra a respeito do tema “A fortaleza vazia”, em 1967. A culpa é toda das mães, pois ainda que indiretamente, em algum momento rejeitou sua prole e o fez sentir-se desprezado. Este rótulo é difundido por todos os lugares e as mães são obrigadas a passar por tratamentos psicológicos afim de tentar aceitar e amar seus filhos para que estes sejam curados.

Bettelheim faz uso da psicanálise freudiana para defender o argumento de que a criança se torna autista como uma espécie de defesa diante de situações que as ameaçam, e desta maneira ele passa a ser um dos maiores nomes da psicanálise infantil, principalmente no que diz respeito a crianças autistas.

Na obra “A fortaleza vazia”, ele defende que as crianças por se sentirem rejeitadas e excluídas dentro de seus lares, escolhem para si o isolamento de maneira a se protegerem e viverem solitariamente, como se não existissem. Foi dedicado também, neste trabalho, um tópico para discutir a respeito das mães no autismo infantil, e é aqui onde Bruno Bettelheim faz a seguinte colocação ao discorrer a respeito do caso de uma criança autista:

Gostaria de fazer mais uma digressão, pois a razão pela qual começamos por imputar o colapso de Laurie à ambivalência das figuras maternas parece ter importância teórica considerável, sobretudo pelo fato de, na literatura, as atitudes da mãe serem consideradas como fator etiológico do autismo infantil. Ao longo deste livro mantenho minha convicção de que, em autismo infantil, o agente precipitador é o desejo de um dos pais de que o filho não existisse. (BETTELHEIM, 1987, p. 137).

Por defender que a causa do autismo advinha da falta de afeto familiar, principalmente materno, Bettelheim começa a acreditar e difundir que o melhor meio de se ajudar uma criança com autismo é mantendo-a afastada de sua família, como se esta fosse a chave que abriria a “porta da liberdade” para um ser autista (GRINKER, 2010). Dar-se então um trabalho diferenciado na Escola Ontogenética de Chicago, um local onde o psicanalista pôde praticar suas teorias, tomando como medida mais importante a proibição das visitas parentais, para que as crianças conseguissem evoluir longe dos prejuízos que suas famílias lhes causaram.

Esse título que acarretava às mães a culpa de seus filhos terem uma dificuldade maior, foi desmistificado na década de 60 quando o doutor Leo Kanner, que anteriormente concordava que as mães tinham culpa, escreve um livro intitulado “Em defesa das mães”, onde explica que foi um erro de interpretação, até porque ficou claro que não tinha fundamento tal afirmação, uma vez que mães de filhos autistas, tinham outros filhos não autistas, levando então a pesquisas que fez ser anulado o infeliz rótulo que trazia um peso horrível para tantas mães que buscavam sempre ajudar seus meninos, por muito amá-los.

Outro psiquiatra e pesquisador que estudou a fundo o assunto foi Hans Asperger, que em 1944, um ano após a primeira publicação do doutor Kanner, escreve o artigo “A psicopatia autista na infância” o qual só foi publicado no ano seguinte. Neste texto ele defende que os comportamentos autistas aparecem normalmente em meninos e que estes tinham extrema dificuldade de relacionamento social, falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial e movimentos descoordenados. Asperger começa a chamar as crianças que apresentavam essas características de pequenos professores, pois sabiam discorrer sobre um tema específico em detalhes. Ele descreveu em sua obra casos clínicos, seus comportamentos sociais, aspectos físicos, bem como eram os desempenhos intelectuais, todavia, sua obra só ficou conhecida anos mais tarde, pois seu

texto havia sido escrito em alemão na época da guerra, portanto deram pouca ênfase, o que o deixou esquecido no meio da história até a década de 1980, onde foi reconhecido como um dos pioneiros na descoberta dessa síndrome, o que o levou a uma das tipificações do autismo, conhecido como Síndrome de Asperger ou autismo de alto desempenho. (Klin A, Pauls D, Schultz R, Volkmar F., p. 221-34).

Mais tarde o autismo vai ganhando mais espaço na história e passa a ser descrito em um manual de diagnóstico e estatísticas de doenças mentais (DSM – I, 1952), e a partir dos anos 60 muitos autores estudaram os sintomas que diagnosticavam o autismo. Dentre eles, destacam-se Gorman, Clancy, Dougall e Rendle-Short; Ritvo, Rutter e Guilberg.

Atualmente o manual de critérios diagnósticos que rege a respeito do TEA e dos déficits persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos é o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5), de 2014, que traz em seu texto as características e sinais do autismo, dentre outros transtornos, como padrões definidos para que possa haver o diagnóstico com exatidão.

2. A escola e o autismo

Como supracitado, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por comprometer diversas áreas, principalmente a do desenvolvimento social e afetivo, sem que haja a determinação das causas que originam esta condição na criança e no adulto obtentor do transtorno. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM - V), bem como a Classificação Estatística Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde (CID 10), trazem critérios que definem o ser autista (CID 10, 1994; DSM V, 2014).

De acordo com o DSM - V, este transtorno é caracterizado por prejuízo na interação social entre pessoas, carência no que se diz respeito ao prazer da interação social, além da falta de percepção de sua própria existência e sintonia. Além desses, também é comum o atraso na linguagem, a dificuldade de conversar com as pessoas, o uso de palavras ou ações repetitivas e não conseguir entender metáforas. “O autismo como tema toca nas mais profundas questões de ontologia, pois envolve um desvio radical no desenvolvimento do cérebro e da mente” (SACKS, 1995).

Já se tornou consenso entre os autores desta área que as pessoas com espectro autista têm comportamentos e interesses específicos, repetitivos e invariáveis, com rotinas inalteráveis, com restrições em algumas áreas.

Diante de tudo o que se sabe a respeito do TEA, como as escolas precisam se preparar para receber e incluir um indivíduo detentor do autismo?

O livro “Dez Coisas que toda criança com Autismo gostaria que você soubesse”, da escritora Ellen Notbohm, traz informações de maneira simples e clara como se uma criança com o transtorno dissesse:

1. Eu sou uma criança e o autismo é apenas uma parte do que eu sou, não o meu todo;
2. Meus sentimentos estão desordenados, por isto muitas vezes não suporto sons altos, cheiros fortes, toques, luzes, pois podem soar como tortuosos para mim;
3. Distinga entre “não quero” (escolho não fazer) e “não consigo” (não sou capaz de fazer);
4. Eu penso de forma concreta. Eu interpreto a linguagem literal;
5. Ouça todas as maneiras pelas quais eu tento me comunicar;

6. Minha orientação é visual;
7. Concentre-se naquilo que eu consigo fazer, e não naquilo que eu não consigo fazer;
8. Ajude-me a interagir socialmente;
9. Identifique a causa dos meus descontroles;
10. Ame-me incondicionalmente. (Notbohm E., 2014,p.23 - 33)

A criança com TEA tem suas particularidades que precisam ser respeitadas pelo professor e pelos colegas de classe, mas isto não é uma tarefa fácil uma vez que nem sempre se encontra professores bem capacitados para lidar com esses tipos de situações, as quais o aluno autista possa precisar, como: aulas adaptadas à sua necessidade visual, tendo em vista que grande parte dos detentores do espectro são orientados pelo que veem; o cuidado e respeito às sensibilidades auditiva, de toque, de cheiros fortes, de sons altos, dentre outros. Tudo isto requer algum esforço por parte da escola e do educador, o que torna a acessibilidade por vezes difícil para o aluno com tal necessidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no capítulo V, que trata da educação especial, traz em sua redação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Juntamente com a LDB, a Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Viver sem Limites (Decreto 7.612/11), também asseguram aos indivíduos autistas o acesso à escola de ensino regular, com as adaptações necessárias às suas necessidades específicas. No entanto, somente a garantia do Estado não faz o ensino do aluno com autismo eficiente; é de extrema importância que o professor esteja aberto a fazer essas adaptações e garantir que seu aluno, como os demais que não possuem nenhuma especificidade, detenha o conhecimento ministrado em classe.

A educação inclusiva defende que todos os alunos com necessidades educativas especiais façam parte das classes regulares nas escolas e este tem sido um caminho longo que somente a partir de 1990 conseguiu-se que pelo menos parte de seus objetivos fossem de fato cumpridos: atender uma minoria da sociedade que por vários motivos não estavam presentes no ensino regular. (AINSCOW, 1997).

No ano de 1994 foi proclamada na Espanha para todo o mundo, a declaração de Salamanca que rege sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, tendo em vista a inclusão de crianças e jovens na educação regular. Ela traz em seu texto o princípio de que todas as crianças, independente de suas particularidades, devem aprender juntas e estipula que os Estados devem assegurar que toda pessoa com deficiência, faça parte do sistema educacional.

- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Declaração de Salamanca, 1994)

Entende-se que o caminho da inclusão foi aos poucos sendo traçado e para ratificar tudo o que já havia sido conquistado a favor dos alunos com algum tipo de privação em suas habilidades intelectuais ou físicas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

No ano de 2006 surge o Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal com a missão de orientar e organizar o ensino da criança com necessidades educativas especiais, dando parâmetros para que tanto escolas quanto educadores recebam e consigam conduzir crianças e jovens rumo ao aprendizado na íntegra, ao passo que aqueles com alguma deficiência possam participar de classe regular, tendo seus direitos mantidos sem déficit no aprendizado.

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a garantia da educação inclusiva para todos, sem discriminação e com igualdade nas oportunidades, além de garantir que não haja exclusão da educação geral sob alegação de alguma deficiência, e que seja ofertado apoio para que a educação efetiva seja facilitada ao aluno que necessite.

Todas as declarações sobreditas, traz ao aluno especial, em qualquer espécie de deficiência e/ou dificuldade educativa, a garantia de que o direito ao sistema educacional será respeitado. E ao aluno detentor do Transtorno do Espectro Autista, rege a lei nº 12.764/2012 que promove a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e que firma vários direitos e garantias, destacando o artigo 7 em que há proibição da recusa de matrícula nas escolas, às pessoas com qualquer deficiência, além de determinar punição para a autoridade escolar competente que praticar o ato discriminatório.

O artigo 1, incisos I e II da citada lei, define o ser autista da seguinte maneira:

É considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na seguinte forma:

- a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação

sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e,

b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Lei nº 12.764/2012)

Esta, também conhecida como Lei Berenice Piana, ratifica todos os direitos que o ser autista precisa, como diretrizes que asseguram a atenção integral à saúde, atendimento multiprofissional, estímulo no mercado de trabalho, incentivo à formação e capacitação, além da dignidade humana e proteção em meio a qualquer ato de preconceito advindo da sociedade em geral.

No contexto educacional existe uma larga regulamentação a qual se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que no artigo 59 sistematiza que todas as escolas precisam garantir aos estudantes um atendimento adequado às suas necessidades.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

(...)

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Mediante o que foi descrito, sabe-se que todo e qualquer aluno autista deverá ter acesso à educação inclusiva, desde que este consiga conviver socialmente e de que seja respeitado suas limitações, assim como oportunizado o desenvolvimento de suas habilidades. Além disso, a ele deve ser garantida a adaptação das disciplinas, de maneira que ele consiga participar e aprender os conteúdos propostos *in loco*.

3. Jogos como mediador do conhecimento

Os jogos vêm sendo utilizado como ponte entre o aluno e o saber há vários anos, sendo este também um tipo de ludicidade a qual tem sido um meio confiável na mediação do ensino aprendizagem, segundo diversos teóricos, como Jean Piaget, Cipriano Carlos Luckesi e Kishimoto, que afirmam em suas obras que os jogos e as brincadeiras podem ser a ponte para o desenvolvimento em geral inclusive na aprendizagem de conteúdos escolares. A palavra Lúdico vem do latim (*ludus*) e é o mesmo que brincar. Almeida (1995, p.41) fala sobre o tema ao destacar que a educação lúdica tem grande influência na formação do conhecimento na criança além de facilitar o crescimento saudável com riqueza de aprendizado duradouro. No dicionário de língua portuguesa da Porto editora, encontramos lúdico descrito como “adjetivo relativo a jogos, brinquedos e divertimentos”. Deste modo, jogo como dito anteriormente é um tipo de atividade lúdica e assim, um meio de influenciar os alunos no desenvolvimento educativo.

Negrine (1994, p.19) diz que:

“As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que contribuiu a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. ”

Se o lúdico é um agente de desenvolvimento em todas as fases da vida de um ser, então, quando unimos isto à área do saber, facilitamos o caminho do aluno rumo ao conhecimento; ajudando no desenvolvimento da atenção, do raciocínio, área motora, social, da afetividade, do intelecto, levando ao professor uma estratégia brilhante na busca da evolução de seus alunos, bem como na inclusão de estudantes com necessidades especiais. Havendo empenho do professor associado quando possível, a aulas lúdicas como recurso para a construção do conhecimento tanto dos alunos sem deficiências, quanto dos que apresentam algum tipo, será facilmente observado que ambos se desenvolverão da mesma maneira, dentro de suas possibilidades (PIAGET, 1976, p.160, *apud* Niles, Rubia P. J., Socha, K. 2013).

Os jogos utilizados como meios lúdicos, podem tornar o conhecimento mais completo, pois conseguem abranger diversas áreas da vida de um ser em construção, uma vez que quando utilizado em sala de aula, por professores, servem como meio de interação, bem como conseguem mediar o caminho do conhecimento eternizando o momento e o conhecimento adquirido, é o que confirma Luckesi (2000, p.2) quando diz: “o que a ludicidade traz de novo é o fato de que quando o ser humano age de forma lúdica vivencia uma experiência plena”.

Santos (2011, p.12) sugere que o momento vivido é tão importante quanto o que se aprende, porque no momento da diversão será usado a imaginação, a fantasia, o autoconhecimento, bem como o conhecimento de todos que estiverem envolvidos naquele instante e isto ajudará na evolução dos alunos tanto no ambiente escolar quanto em sua vida social.

A utilização de jogos no ambiente escolar é muito importante, uma vez que este favorece o desenvolvimento cognitivo e possibilita circunstâncias onde haverá aquisição de conhecimento do tema proposto (BRENELLI, 1996).

O jogo possibilita a criança desvendar o novo, ampliar seu universo de conhecimento, traz a oportunidade de se expressar, pois é importante destacar que o aluno tem seus desejos, é um ser capaz de pensar e sentir e a aprendizagem não pode acontecer se não for através de conquistas próprias (KISHIMOTO, 1994).

A utilização de jogos em classe não pode ser apenas um meio de ocupar tempos vagos e sim um maximizador do conhecimento, uma vez que associado a uma área do saber, fará a ponte para a evolução intelectual, do raciocínio, da autoconfiança, da psicomotricidade, além de direcioná-lo para o conhecimento de si mesmo, de seus próprios valores e da importância das vivências em grupos, o que ajudará na interação social como um todo.

O lúdico proporciona alegria nos espaços em que se faz presente, ao mesmo tempo em que possibilita a esperança de liberdade ao mundo todo, sugerindo também que há outras

possibilidades para a vida humana (ALVES, 1995, p.42).

Trazer programações lúdicas para o ambiente escolar não é uma tarefa fácil já que um jogo não pode ser simplesmente uma aula diferente, Almeida (2000) relata que a educação lúdica só terá sentido, quando o professor estiver preparado para a atividade. Caso ele não saiba lidar com a educação lúdica, o que for proposto em sala não será nada além de um mero passatempo.

4. Inclusão escolar do ser autista por meio de jogos

O aluno com qualquer deficiência carece de um olhar mais apurado por parte dos professores, entretanto, o estudante autista exige um aperfeiçoamento ainda maior dos métodos, didáticas e uso de recursos lúdicos em classe, para que possam entender os conteúdos ministrados. Portanto, como professores podem contribuir para a evolução do aprendizado de alunos com TEA, inserido na classe de ensino regular?

Orrú (2012) destaca que as características mais evidentes no progresso de uma boa parte de crianças e jovens autistas percebidas nas escolas, são a dificuldade de comunicação, ausência de linguagem verbal ou o seu desenvolvimento tardio (ORRÚ, 2012, p.39).

Esta autora relata que os autistas têm muita dificuldade em se expressar de forma clara, apresentando dificuldades na comunicação, além da oposição à interação social, o que traz o isolamento por parte da criança ou jovem autista.

Esse déficit na simbolização, afeta a comunicação, pois há necessidade de um uso ativo de símbolos para representação, especialmente quando se trata de situações que envolvem elementos mais abstratos como sentimentos, emoções, entre outros (2012, p. 227).

Apesar das inabilidades, muitos alunos com TEA podem apresentar interesse em alguma área específica o que por vezes superam os demais déficits, por exemplo: alto interesse pelo que é visual, facilidade em aprender conceitos, memória detalhista, habilidades tecnológicas, interesses musicais, forte concentração nas atividades que lhe causam prazer. Estas características devem ser exploradas pelo professor em sala, afim de conseguir incluir e interagir o aluno autista com os demais colegas de classe, sempre vinculando ao aprendizado das disciplinas. (Notbohm E., 2014)

Orrú (2010) ressalta em seu livro que o ensino da pessoa com autismo deve ser feito relacionando a mediação pedagógica com o cotidiano e a formação de conceitos, evidenciando que o professor, enquanto mediador do conhecimento, tem papel importantíssimo na aprendizagem.

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (ORRÚ, 2010, p. 09).

A tecnologia vem tomando espaço nas escolas como meio de promover a aprendizagem. Professores utilizam aparelhos tecnológicos, como celulares, computadores, tablets, para garantir que suas aulas não fiquem presas ao expositivo, todavia, há maneiras de se assegurar aulas mais

dinâmicas utilizando meios mais simples. Smith (2008) diz que as pessoas autistas geralmente não precisam do apoio tecnológico, pois o recurso simples e de baixo custo podem ter a mesma eficácia no ensino-aprendizagem de um aluno autista.

Todos os recursos que os professores se dispuserem a oferecer, podem ajudar o aluno com TEA e contribuir para a superação de suas dificuldades emocionais e sociais, além de proporcionar o desenvolvimento intelectual e de autonomia do aluno dentro do ambiente escolar.

METODOLOGIA

O conteúdo aqui abordado é de natureza qualitativa cuja proposta é focar no caráter subjetivo do que se está analisando.

Este tipo de pesquisa foi escolhido por trabalhar com os significados, os motivos, que se associa melhor e mais profundamente com as relações, os processos e fenômenos em que não se podem reduzir de forma generalista, a variáveis matemáticas (Minayo, 2003).

O estudo foi realizado na cidade de Sobradinho – DF em duas escolas públicas de Ensino Fundamental. A pesquisa contou com a participação de três alunos autistas, uma aluna com deficiência intelectual e quinze alunos sem nenhum tipo de diagnóstico, todos concedendo as informações a partir da autorização de seus responsáveis através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além deles, participaram também, por meio de entrevista, dois professores da disciplina de ciências, todos consentindo às informações necessárias com a assinatura do TCLE. Cada participante da pesquisa foi assim identificado: escola 1, professor A; alunos A1 e A2. Escola 2, professor B; alunos B1 e B2, para facilitar a apresentação e discussão dos dados.

A coleta de dados, foi feita por meio da experimentação do kit desincubando (Figura 1), composto por três jogos distintos que utilizam o cubo mágico em papel, com o tema proposto (classificação dos animais), para servir de meio de resposta no decorrer dos jogos.



Figura 1. Caixa do Kit Desincubando

O desincubando contém um jogo de tabuleiro, chamado cubo way, inspirado no jogo

perfil, em que o participante precisa desvendar de que classe animal se fala determinada carta, para conseguir avançar no tabuleiro. Nele, os participantes devem dar a resposta utilizando o cubo com a classificação dos animais, pois dá ao aluno autista a oportunidade de participar ainda que ele não consiga se comunicar verbalmente (Figura 2).

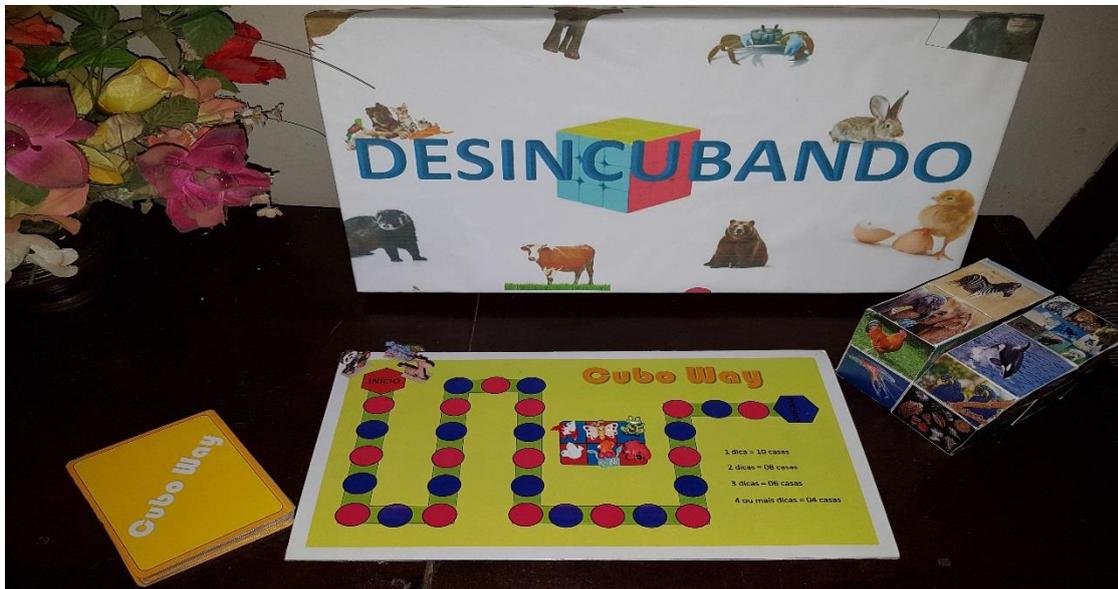


Figura 2. Jogo cubo way

O outro jogo é o cubo guess, em que o participante deverá a partir de uma carta contendo características de um animal de uma determinada classe, encontrar nas faces cubo o animal a que se refere, ganha quem fizer mais pontos (Figura 3).



Figura 3. Jogo cubo guess

O último jogo é o cubo wrong, onde procura-se encontrar o máximo de erros possíveis, em termos de classificação dos animais, nas faces do cubo e vence quem o fizer em menos tempo. Para isto, haverá a marcação de tempo por parte de um mediador (Figura 4).



Figura 4. Jogo cubo wrong

Houve também entrevista (Apêndice 1) mediada por dezesseis perguntas semiestruturadas, aos professores de ciências das respectivas escolas; ambas filmadas mediante o aceite dado ao assinarem o termo de consentimento supracitado. A entrevista continha questões a respeito do autismo, da utilização de jogos como mediador do ensino-aprendizagem e do como proceder em classe mediante presença de alunos autistas no meio inclusivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Confecção do Jogo:

O kit desincubando foi preparado com materiais de fácil acesso, pensando em dar aos professores uma opção viável e de baixo custo.

As peças das faces do cubo foram feitas com papel panamar (Apêndice 2, figura 1) e coladas com fita crepe; as cartas também foram feitas com papel panamar, impressas em folha A4 e envolvidas com papel contact (Apêndice 2, figura 9), para uma durabilidade maior. O tabuleiro, bem como as figuras das faces do cubo foram impressas em folha A4 e coladas em papel panamar (Apêndice 2, figura 11) e os pinos para o jogo cubo way foram adaptadas com bichinhos em miniatura de MDF (Apêndice 2, figura 12), para isto, foram gastos aproximadamente R\$50,00 incluindo a caixa para manuseio.

As cartas do jogo cubo way trazem características de classificações seja de vertebrados ou de invertebrados e o aluno tentará encontrar nas faces do cubo um animal que represente aquela

classe, descobrindo assim, de quem se está falando. (Apêndice 2, figura 13)

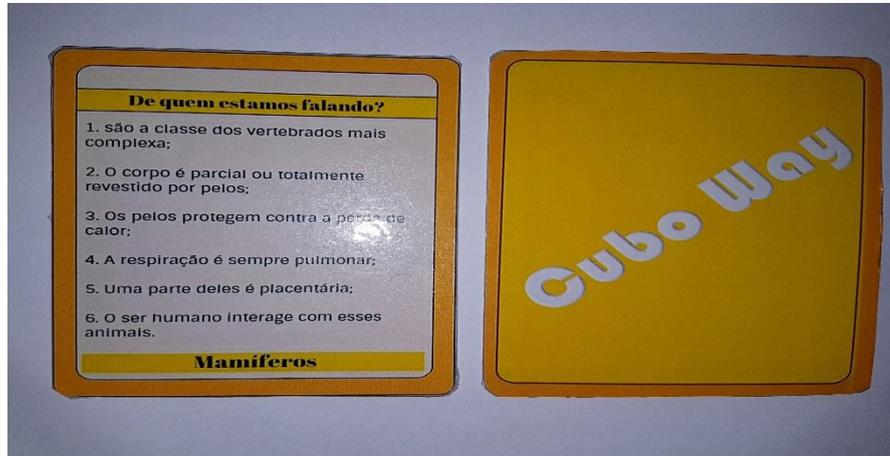


Figura 13. (Apêndice 2) Exemplo de carta cubo way

Já as cartas do jogo cubo guess, vêm com traços de um certo animal e será relacionado com as figuras de animais nas faces do cubo e o participante do jogo deverá tentar relacionar as características afim de descobrir quem é o animal.



Figura 14. (Apêndice 2) Exemplo de carta cubo guess

Nas faces do cubo tem imagens de animais vertebrados, classificados em: mamíferos, répteis, peixes, moluscos e aves; e animais invertebrados: platelmintos, nematelmintos, anelídeos, poríferos, cnidários, moluscos, equinodermos, artrópodes e aracnídeos. (Figura 7, Apêndice 2)

O tema foi escolhido por se tratar de um conteúdo de ciências abordado no sexto ano do ensino fundamental, no qual estavam inseridos todos os indivíduos autistas que participaram da pesquisa.



Figura 7. (Apêndice 2) Faces do cubo devidamente montado

Interação dos alunos autistas com os demais colegas no jogo

Orrú (2012) afirma que um dos aspectos mais notáveis no sujeito autista percebidos nas classes, é a dificuldade de comunicação e linguagem, ausência da linguagem verbal ou o seu desenvolvimento vagaroso. Desta maneira o cubo mágico desenvolvido em papel, serve como meio de comunicação dentro do jogo.

Durante a aplicação dos jogos buscou-se observar a eficiência do kit Desincubando na fixação do conteúdo de classificação dos animais, nas turmas de sexto e sétimo ano do ensino fundamental de escola pública, por alunos autistas interagindo com alunos sem nenhum tipo de diagnóstico.

O primeiro grupo a participar foi da escola 1, classe de sexto ano onde havia um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual, aqui denominado aluno A1. Neste dia toda a classe, composta por dez alunos, participou da pesquisa e jogou, a pedido do professor regente. Ao começar o jogo, dividiu-se a turma em três grupos onde precisavam se comunicar para dar as respostas no decorrer da atividade. No início, o aluno A1 ficou recluso, mas logo se aproximou do grupo fazendo parte da divisão pré-estabelecida. A medida que o jogo foi caminhando observou-se o quanto aquele indivíduo começou a se soltar e interagir, pois antes que chegasse a vez de seu grupo, ele já dava as respostas sem esperar que os demais grupos pudessem se manifestar.

Este fato confronta, de certa forma, com o que descreve o CID 10, onde afirma que o

indivíduo com TEA tem dificuldades em participar de brincadeiras interativas, devido as características do transtorno:

A condição é também caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isto toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras. (Organização Mundial da Saúde, 1993, p. 248)

Segundo o que foi dito, o sujeito autista não conseguiria ou teria dificuldades em participar de uma atividade coletiva e nova, pois ele seria extremamente rígido em sua rotina, não permitindo que nada fosse alterado, ou mesmo adicionado daquilo que já lhe era comum, mas com o participante A1, mostrou-se que é possível interação do autista em um jogo que se encontrava fora de sua rotina escolar diária. Realmente no início ele demonstrou uma certa resistência, mas foi sendo atraído pela atividade, foi se interessando e aos poucos já estava dominando o espaço e o jogo. Observou-se no entanto, que em certos momentos ele interagiu apenas com o jogo e com o seu grupo, porém não com os demais colegas, divididos em outros dois grupos. Isto se nota pelas vezes em que ele respondeu rapidamente as perguntas que não estavam sendo direcionadas à sua equipe, sem dar oportunidade para que os demais grupos pudessem participar com suas respostas, o que ratifica a característica do indivíduo autista, de acordo com o DSM V (2013) onde se descreve os seguintes quesitos para classificação de pessoa autista:

1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:
2. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
 - b. Falta de reciprocidade social;
 - c. Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.[...] (DSM V, 2013)

Ao final dos três jogos, o aluno A1, disse: “Será que não tem um desses para o conteúdo de inglês?” Demonstrando assim interesse pelo material pedagógico e indicando um conteúdo que possivelmente ele tenha mais dificuldade e assim pudesse aprender por meio de um outro recurso. O aluno A2, diagnosticado com Síndrome de Asperger, da escola 1, participou da atividade com mais três alunos de sua classe e no decorrer da atividade mostrou mais interesse no jogo cubo guess, onde se relaciona características de um certo animal com a figura contida nas faces do cubo. Ao final relatou: “Este é um jogo muito divertido e interessante”.

Santo Agostinho (apud BEMVENUTI 2009, p.27) fala que “o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação”.

Através do jogo o indivíduo começa a construir relações entre o conhecimento e o meio, com seu cotidiano, com tudo o que está à sua volta. Isto não pode ser diferente com o ser autista, pois ele também tem capacidade de se relacionar e interagir com o meio, mesmo que seja de um jeito bem particular. Claro que com um pouco mais de esforço, no entanto, é possível, e o jogo serve como um impulsionador de curiosidades que elevaram ao avanço do conhecimento.

Segundo Luckesi (2000,p.2) “o que a ludicidade traz de novo é o fato de que quando o ser humano age de forma lúdica vivencia uma experiência plena”, este é o foco do jogo. É isto que o jogo quer proporcionar aos seus participantes. Uma maneira de aprender como as coisas

funcionam, para que servem de fato. As pessoas esperam muito mais pelo objetivo, pela praticidade do conhecimento, do que a teoria.

O aluno autista também tem suas expectativas, que por vezes não são alcançadas porque os professores não conseguem enxergar maneiras de levar aquele determinado assunto com um recurso diferente do que se utiliza no dia a dia.

Ratificando o que vem sendo dito, Rau (2007, p.51) afirma que “o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento”. Isto vale para qualquer aluno tenha ele alguma dificuldade de aprendizagem ou não; todos vivenciam descobertas ligando sua própria vida e meio, com o que se está aprendendo.

Na escola 2, foi aplicado apenas o jogo cubo guess, na sala de recursos, devido o tempo estabelecido pela escola, que naquele dia se encontrava em horário reduzido. Aqui havia um aluno com autismo clássico e uma aluna com deficiência intelectual. Ambos participaram da atividade com mais duas alunas sem nenhum tipo de diagnóstico. Apesar da deficiência intelectual não ser nosso foco de estudo, a professora da sala de recursos pediu que a aluna participasse do jogo, portanto, passa a fazer parte da nossa pesquisa, porém não como foco principal.

O aluno autista aqui chamado de B1 tem muita dificuldade na expressão verbal, principalmente quando está em crise, o caso daquele dia. A aluna com DI, aqui chamada B2, era tímida, mas interessada em participar do jogo, que aconteceu em duplas com as alunas sem diagnóstico.

Quando o jogo se iniciou, o aluno B1 não queria participar e ficou quieto, na primeira rodada. No decorrer da segunda rodada em diante, ele já começou a movimentar o cubo e apontar as respostas dentro do cubo. Ao final ele já estava pronunciando o nome dos animais e quando questionado pela professora dele sobre o que achou da atividade, respondeu: “Sim gostei demais”. Ela perguntou qual animal ele mais gostou e ele respondeu, apontando no cubo: “a anêmona”.

Com foco na brincadeira, já dizia Vigotski (1984):

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (p.117)

O kit Desincubando, possibilitou a esses alunos um momento diferente de aprendizado. Mostrou a eles e aos professores, que é possível tirar um aluno com TEA de sua zona de conforto, afim de proporcionar-lhe um viver diferente e legal, mesmo que estes se sintam desconfortáveis, em um primeiro momento. Almeida defende que:

[...] o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida. (2009, p.1)

O kit desincubando proporcionou interação entre os alunos nas duas escolas supracitadas. Pôde-se ver como aos poucos foram se ajudando e buscando entre eles a resposta, como foram se conhecendo um pouco mais e se ajudando aos poucos. Todas as vezes que uma pergunta era feita a um grupo, ou uma dupla (divisão feita conforme a quantidade de alunos presentes no momento),

eles se reuniam para decidir o que seria respondido; e mesmo o aluno autista falava a resposta baixinho para os outros colegas do grupo, afim de que alguém se pronunciasse, isto quando ele mesmo não tomava a frente e dizia a resposta, o caso do aluno A1 que o tempo todo interagiu com seu grupo e foi ficando tão entusiasmado com o jogo a ponto dos grupos pedirem pra ele ter calma, porque queria responder a todas as perguntas, não só as feitas ao grupo dele. Isso foi muito interessante de observar pois, do seu jeito, ele demonstrou compreender o conteúdo e interagir com os colegas, apesar de uma das características do Espectro Autista ser a dificuldade de interação e a solidão.

[...] o Transtorno Autista (TA) se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia e uso de linguagem estereotipada. As pessoas com o TA apresentam dificuldades no estabelecimento de relações sociais, preferindo atividades mais solitárias. Também apresentam dificuldades sociais para compartilhar interesses, iniciar ou manter interações sociais; possuem dificuldades em compreender expressões faciais de sentimentos e afetos (KHOURY et al., 2014, p. 9).

Na experiência vivida com os jogos do desincubando, ficou claro que é possível quebrar regras no meio autista, ainda que existam rótulos a eles implantados; ele é capaz de sair do seu mundo solitário e fazer parte de um ambiente que segundo as expectativas lhe geraria grande desconforto. É possível não apenas socializar o ser autista, mas fazê-lo interagir com um grupo de pessoas a partir do uso de recursos ou técnicas que possibilitem o desenvolvimento dessa habilidade. Ele é capaz de trocar ideias, de ajudar o outro, de aceitar ajuda e ao mesmo tempo se divertir e tirar proveito em termos de aprendizagem.

O jogo proporcionou um momento prazeroso para os indivíduos em estudo e isto ficou muito claro em seus relatos, quando o aluno A1 pede um jogo como este para uma disciplina em que ele sente maior dificuldade e mesmo quando o aluno B1 que no início do jogo não falava uma palavra e ao final diz que gostou e mostra no cubo de papel o animal que ele mais gostou: a anêmona.

Das entrevistas com os professores

A entrevista foi mediada por dezesseis perguntas semiestruturadas onde se procurava saber como aqueles professores conseguiam lidar com a turma incluindo aluno autista, que recursos eram utilizados para mediar as aulas, até que ponto ele sabia o que era o autismo e como a turma em geral, sabia lidar com os alunos autistas.

O professor da escola 1, intitulado professor A formado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do UniCeub, tem cinco anos de carreira em sala de aula em que desde o início atuou com aluno autista, atualmente trabalhando com dois alunos com TEA. Para ele o autista tem uma maneira diferente de interpretar o mundo e é mais que justo que estes façam parte do ensino regular em classe inclusiva, para que possa se desenvolver melhor socialmente.

“Ao meu ver o aluno autista precisa fazer parte de classe regular na tentativa de desenvolver suas habilidades sociais, pois pelo que percebo o aluno autista tem uma diferença no desenvolvimento de suas ligações nervosas o que acaba sendo uma barreira no desenvolvimento social”. (Professor A)

Ele confessa ter uma preferência em trabalhar com alunos com altas habilidades, do que com os autistas. Diz que aos poucos tanto o aluno A1, quanto a turma em que está inserido, foram se adaptando e que os alunos gostam de cooperar com ele.

“Com a aluno A1, onde o autismo é mais grave, os alunos da classe cooperam com ele, pois já entrou em crise muitas vezes dentro de classe. Hoje a postura dele está mais tranquila, e a cooperação dos alunos ajudou”. (Professor A)

Já com o aluno A2, diz que por ela ser um tipo de “nerd”, os alunos não interagem com ela e que ela fica mais isolada da turma.

Ele também afirma que apesar de gostar muito da utilização de jogos dentro de sala, há uma dificuldade em utiliza-los com certa frequência e que em suas aulas nunca fez uso de jogos.

“Nunca utilizei jogos em sala, mas pela experiência de hoje, confesso ser um bom meio para o aprendizado, principalmente nas ciências da natureza”. (Professor A)

Como ele há outros tantos professores que não fazem uso de jogos em classe para mediar o ensino-aprendizagem, porém quando passa a ter contato com esses recursos conseguem enxergar o quanto se ganha utilizando o lúdico em sala. Foi o que observou Juliani e Pains (2008) em sua pesquisa sobre “A importância da Ludicidade na Prática Pedagógica: em foco o atendimento às diferenças”. Eles levaram professores de uma determinada escola para uma oficina de jogos, onde aprenderam a confeccionar jogos comuns, geralmente conhecidos por todos, como o jogo da velha, e buscaram quebrar as barreiras que os professores demonstraram ter, em relação a utilização do lúdico dentro de classe. Ao final quando questionados a respeito do que acharam, obtiveram alguns dos seguintes relatos:

“... achava que era tempo perdido, mas não, a aula fluiu, os alunos aprendem de forma lúdica e com interesse constante. Foi uma excelente forma de despertar o interesse pelo conteúdo programático e obrigatório” (Joana, 42 A. apud JULIANI E PAINI, 2008 p.20).

“O que pudermos fazer por nossos alunos, o faremos, e os jogos foram excelentes alternativas, pois os resultados estão fluindo, estão acontecendo,... o desempenho está melhorando... ele motiva os alunos e enriquece a estimulação, para trabalhar o conteúdo do ensino regular de forma adaptada” (Andréia, 41 A. apud JULIANI E PAINI, 2008 p.20)

O mesmo acontece com muitos professores, que normalmente escolhem aulas expositivas por serem mais fáceis de se planejar e perdem a oportunidade de enriquecer o conteúdo utilizando a brincadeira como mediador do ensino.

O professor A, da escola 1, quando entrevistado sobre respeito o uso do jogo in locu, objeto de estudo neste trabalho, disse que foi uma boa ideia.

“Uma ótima alternativa, pois se trata de uma coisa prática, física, que dá para ser utilizado com facilidade, em que o autista se dispõe a fazer”. (Professor A)

Segundo ele, observando a aplicação do jogo em questão, percebeu que o aluno A1 ficou mais envolvido e que foi bom para fixar o conteúdo que ele estava ministrando naquela semana

(classificação dos vertebrados).

O professor da escola 2, formado em Biologia pela FTB, e em sala há 12 anos. Com alunos autistas, não se recorda exatamente o tempo, mas que já teve quatro alunos no decorrer de sua trajetória educacional. Para ele, cada dia do aluno autista é um dia diferente que por diversos motivos pode mudar sua conduta.

“É um aluno complexo, que a gente tenta entender da melhor forma, uma vez que temos um exemplar aqui na escola. Para ele cada dia é um dia diferente e algumas variáveis pode leva-lo a mudar de comportamento”. (Professor B)

Para ele o aluno autista precisa ter a oportunidade de interagir em sala regular para que consiga desenvolver melhor, ainda que sua avaliação seja adaptada e aplicada em sala de recursos. O trabalho é muitas vezes cansativo, mas gratificante.

“Os outros alunos entendem fácil a situação, no entanto são crianças, então pode se tornar um pouco difícil em alguns momentos. Depende do dia, as vezes ele está muito agressivo, então surge um certo incomodo por parte dos outros alunos, mas é fácil contornar, é cansativo, mas gratificante”. (Professor B)

Atualmente ele tem apenas um aluno com autismo e por saber que ele se concentra melhor com o lúdico tenta ao máximo levar histórias e imagens para que suas aulas consigam alcançar o aluno e acredita que suas estratégias, em classe, o ajudam bastante a compreender o assunto abordado.

“Vejo que ele gosta muito do visual, da leitura, e por isso tento ao máximo levar imagens e fazer leituras dentro de sala, para que ele consiga interagir”. (Professor B)

Os pesquisadores Magalhães, Moraes, Cruz e Sampaio em seu trabalho intitulado “Práticas inclusivas de alunos com TEA: Principais dificuldades na voz do professor mediador”, 2017, ao entrevistar professores de alunos autistas se depararam com relatos como esse:

“Ao perguntar à mediadora M sobre as dificuldades, esta declarou que a maior delas é a adaptação das atividades, pois às vezes não se sabe como adaptar e não tem uma explicação pedagógica de como fazê-lo”. (Magalhães et al. 2017 p.14)

Aqui se mostra o quanto os professores sentem dificuldade em mediar o ensino-aprendizagem para um aluno autista em sala inclusiva. O problema é que normalmente não querem fazer um pouco mais de esforço para manipular um jogo inclusivo que atenda às necessidades de seu aluno.

Ao contrário do que se vê neste relato, observamos o que disse o professor B da escola 2, deste trabalho, quando confessa que todos os dias para o autista, é um dia novo e para tanto, conhecendo o seu aluno, ele tenta trazer atividades que o contemple, afim de que este, seja beneficiado como os demais alunos em classe.

Enquanto houver professores que só olham para as dificuldades de adaptar atividades, haverão alunos com autismo, incubados em seus casulos fechados e congelados. Mas quando aqueles, despertarem e começarem a enxergar além das dificuldades poderemos contemplar autistas improváveis, que deixaram de ser os “meninos congelados” para serem referencias de que

é possível desincubar o autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que se foi apresentado, a utilização do recurso desincubando é viável e de baixo custo. Além disso, é um excelente recurso de mediação do conhecimento, seja na ciência, como o elaborado, ou em qualquer outra disciplina, pois é um material de fácil adaptação, desde que haja disposição por parte dos professores, para que invista um pouco de seu tempo na preparação de uma aula lúdica e criativa.

Os jogos são atraentes em qualquer fase da vida, e o ato de jogar não faz do momento um simples passa tempo, pois naquele instante pode-se adquirir conhecimentos multidisciplinares de maneira simples e prazerosa.

O indivíduo com Transtorno do Espectro Autista, apesar de suas especificidades, pode interagir, pode brincar, pode ganhar! Em tempos passados, eles foram rotulados como filhos congelados, que deveriam viver longe da sociedade e principalmente longe do amor de suas famílias, pois eram “incapazes” de expressar qualquer tipo de reação ou sentimento. Hoje o que se nota é algo totalmente oposto. O ser autista é capaz de se socializar, de demonstrar seus sentimentos, de atuar mutuamente com um grupo. Ele não precisa mais viver em uma “vida” sombria e congelada. Há meios para que se consiga trazê-lo a um lugar onde há pessoas que compartilham experiências e que querem se relacionar; os jogos têm esse poder!

O kit desincubando pode ajudar no ensino aprendizagem, pois além de trazer o conhecimento para dentro do jogo, inclui aqueles que não conseguem por si só se envolver e interagir em grupo. Buscando ainda mais aperfeiçoar o que já havia sido desenvolvido, foi criado outro cubo, onde há a possibilidade de se colocar o conteúdo que quiser e a qualquer tempo, tudo isto com um baixo custo e sem grandes dificuldades ou complexidade de confecção.

Sendo assim, o recurso didático desincubando é um eficaz meio de desenvolver o conhecimento e a interação social do indivíduo autista em meio escolar e nas palavras de Smith (2008) as pessoas com autismo não precisam somente da alta tecnologia para se desenvolver, na maioria dos casos, o que se torna mais eficaz no ensino aprendizagem do autista, são recursos simples e de baixo custo, o caso do referido jogo.

Espera-se que este trabalho sirva como uma reflexão e incentivo para aqueles que desejam mais do que serem professores, que se colocam como degraus na escada do sucesso dos alunos autistas, e que “desincumbe-se” ideias e habilidades que estejam à espera de uma oportunidade para fazer a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em 14/02/2019

ALMEIDA, P. **Dinâmica Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1978.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos** 8 ed. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: Inteligência espacial** (v. 4). Petrópolis/RJ: Vozes, 2006, 8v., 70p.

BEMVENUTI, Alice. **O jogo na história: aspectos a desvelar. In Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). O lúdico na prática pedagógica.** Curitiba: Ibpex, 2009.p.17-35.

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 18/10/2018

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº2, de Setembro de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 18/10/2018

BRASIL. **Portaria nº 555/2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 11/10/2018

BRASIL. **Decreto nº7.611, de 17 de Novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 18/10/2018

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012. Direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.** Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/48333/lei-n-12-764-2012-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista> Acesso em 23/08/2018

BRENELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas.** Campinas: Papirus, 1996.

ESPAÑA. Declaração de Salamanca – **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 17/10/2018

JULIANI, Adélia de Lourdes; PAINI, Leonor Dias. **A importância da Ludicidade na Prática Pedagógica: em foco o atendimento às diferenças.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2113-8.pdf> Acesso em 15/02/2018

JUNIOR, Walter Camargo. **Transtornos invasivos do desenvolvimento.** Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/Transtornos-Invasivos-do-Desenvolvimento-3%C2%BA-Mil%C3%AAnio-Walter-Camargos-Junior.pdf> Acesso em 20/09/2018

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994

KLIN A, PAULS D, SCHULTZ R, VOLKMAR F. apud. **Três abordagens diagnósticas para a**

síndrome de Asperger: implicações para a pesquisa. *J Autismo Dev Disord* . 2005; 35 (2): 221-34. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002 Acesso em 16/10/2018

KHOURY, Laís Pereira et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores.** São Paulo: Memnon, 2014.

LOPES, Bruna Alves. **Autismo e culpabilização das mães – Uma leitura de Leo Kanner e Bruno Bettelheim.** Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503543977_ARQUIVO_AUTISMO-E-CULPABILIZACAO-DAS-MAES-UMA-LEITURA-DE-LEO-KANNER-E-BRUNO-BETTELHEIM.pdf Acesso em 30/08/2018

LUCKESI, Cipriano C. **LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS - uma abordagem a partir da experiência interna.** Artigo disponível em <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acessado em 14/02/2019

LUCKESI, Cipriano Carlos. **“Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras uma proposta pedagógica a partir da biossíntese.”** In *Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia*. Ensaios 01, 2000.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva; MORAES, Cloves Santos de; CRUZ, Jaíze Griffith Magalhães SAMPAIO, Lígia Maria Tavares. **Práticas inclusivas de alunos com TEA: Principais dificuldades na voz do professor mediador.** Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10386/6961> Acesso em 15/02/2018

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM 5 – pdf. Disponível em: <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf> Acesso em 16/10/2018

MARINHO, Eliane A. R; MERKLE, Vânia Lucia B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf> Acesso em 23/08/2018

NICOLINO, Victor. **O que é o autismo.** Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/2009/05/28/o-que-o-autismo/> Acesso em 20/09/2018

Organização Mundial da Saúde. (1993). **Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID – 10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas.** Porto Alegre: Artes Médicas.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: Ibepex, 2007.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução a Educação Especial. Ensinar em tempos de inclusão.** 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Wflander Martins de. **A Neurociência e a Educação - Como nosso cérebro aprende.** Disponível em: http://200.239.128.16/bitstream/123456789/6744/1/PRODU%C3%87%C3%83OTECNICA_Neuroci%C3%A4nciaEduca%C3%A7%C3%A3oCerebro.pdf#page=29. Acesso em 23/08/18

SOIFER, R. (1992). **Psiquiatria Infantil Operativa.** Porto Alegre: Artes Médicas.

TAMANAHAN, Ana Carolina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Maria Brasilia. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de asperger.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3> Acesso em 30/08/2018

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APENDICE 1:

ENTREVISTA COM PROFESSORES DE ALUNOS AUTISTAS:

NOME: _____

FORMAÇÃO: _____

TEMPO DE CARREIRA: _____

TEMPO DE CARREIRA COMO PROFESSOR DE ALUNO AUTISTA: _____

IDADE: _____

QUAL A INSTITUIÇÃO EM QUE SE FORMOU E EM QUE ANO: _____

1. Como você define o ser autista?
2. Quantos alunos autistas tem em sua classe?
3. Você concorda que os alunos com TEA façam parte de sala regular?
4. Como é o relacionamento deste estudante com os demais, em classe?
5. Quais as estratégias que você utiliza em sala, para que suas aulas consigam incluir este aluno?
6. O aluno com autismo já entrou em crise em uma de suas aulas:
SIM () NÃO ()
7. Se sim o porquê?
8. Como foi a reação dos outros estudantes?
9. Você identifica situações que fazem seu aluno entrar em crise?
10. Você já utilizou jogos em sala?
SIM () NÃO ()
11. O jogo utilizado em sala ajuda ou ajudou seu aluno autista?
12. Você nota algo diferente no aprendizado quando é utilizado jogos para mediar o ensino aprendizagem?
13. Que proveito teve na utilização de jogos em classe?
14. Você recomendaria o uso de jogos no contexto da inclusão?

15. Como é feita a avaliação do aluno com TEA?

16. Que conselho você daria para um novo professor que fosse começar a trabalhar com um aluno autista?

APÊNDICE 2:

FOTOS DA CONFEÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO - JOGO DESINCUBANDO

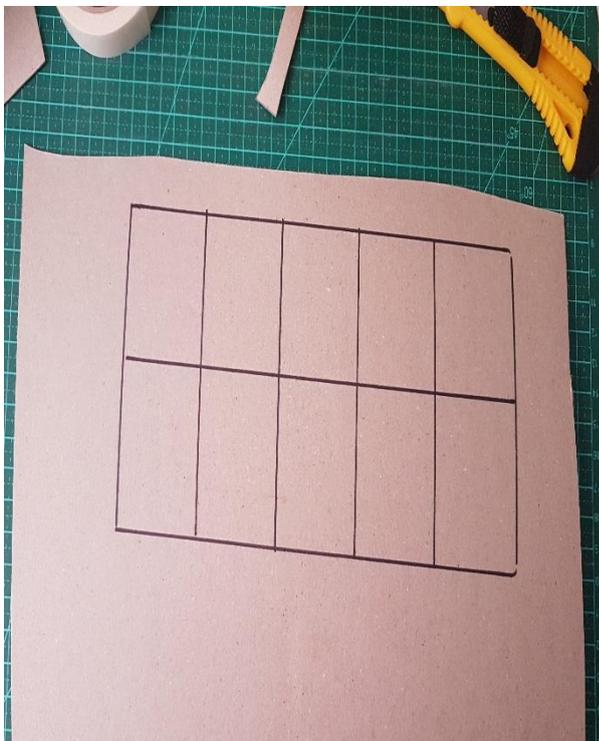


Figura 1. Confeção das faces do cubo

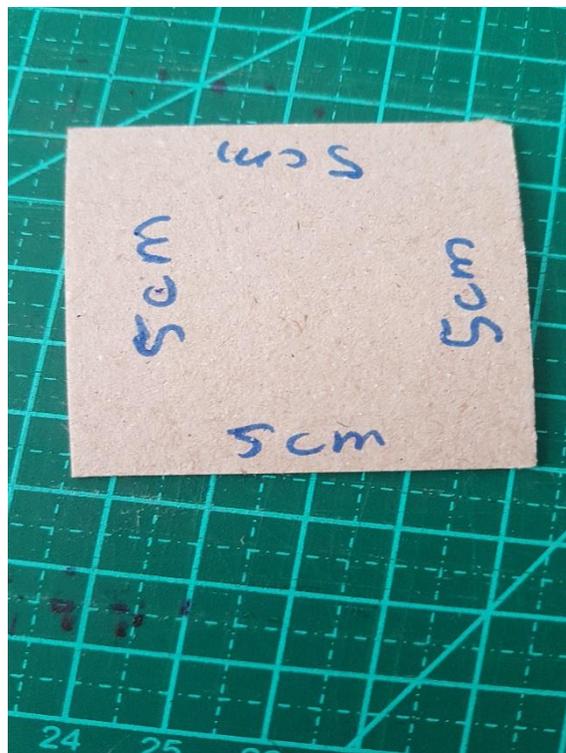


Figura 2. Medida da face do cubo

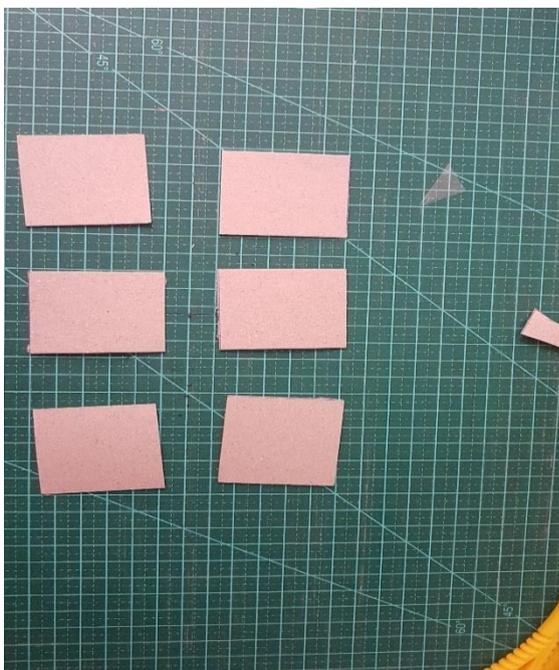


Figura 3. Faces do cubo



Figura 4. Faces do cubo após montagem com fita crepe



Figura 5. Montagem do cubo



Figura 6. Cubo em processo de colagem das imagens



Figura 7. Cubo finalizado, com suas oito faces



Figura 8. Cubo fechado com quatro faces



Figura 9. Confeção da carta do jogo cubo way



Figura 10. Envolvendo a carta em papel contact



Figura 11. Tabuleiro do jogo cubo way



Figura 12. Pinos para o jogo cubo way

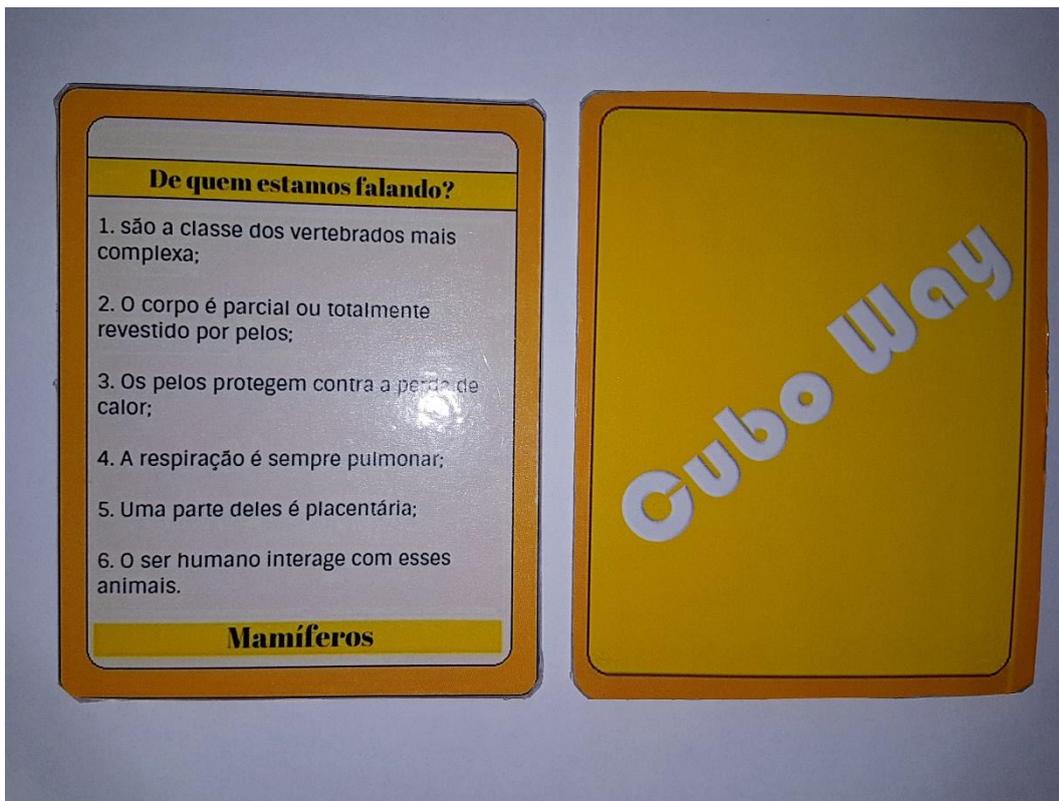


Figura 13. Modelo de carta cubo way

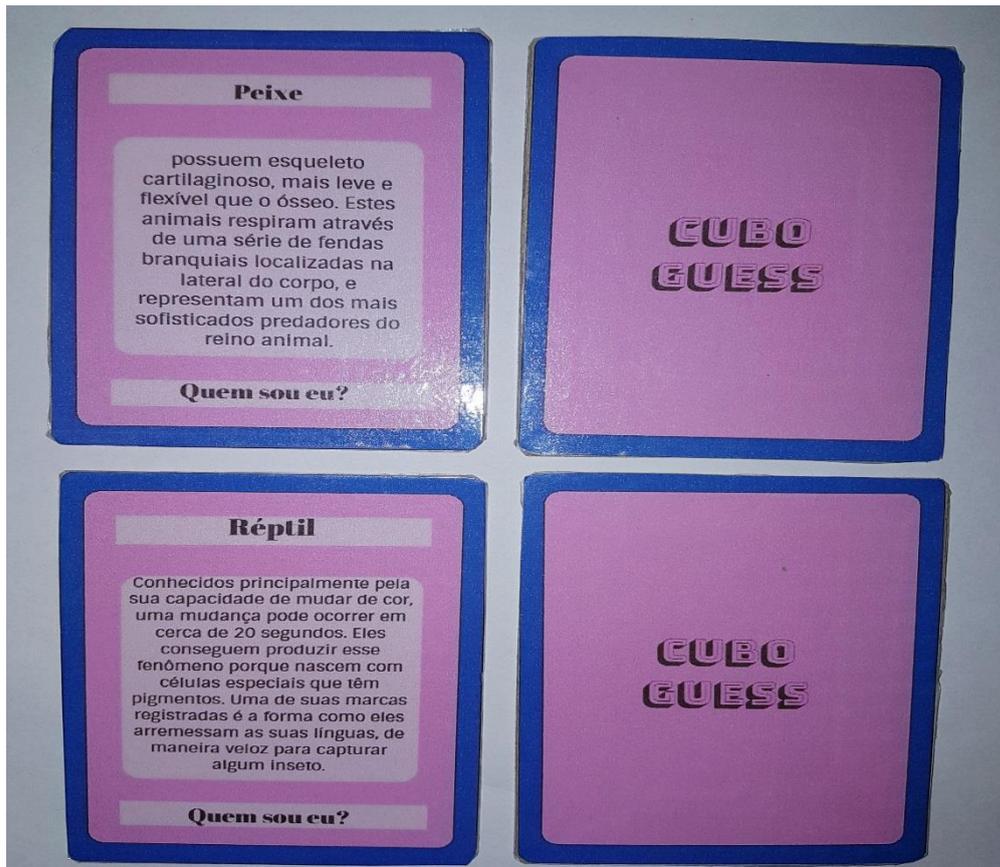


Figura 14. Modelo de carta cubo guess



Figura 15. Kit desincubando com os jogos cubo way, cubo guess e cubo wrong

APÊNDICE 3:

Regras dos jogos:

Cubo way

OBJETIVO: Conseguir relacionar as características de cada classe animal, com seu respectivo nome, além de promover a inclusão de um indivíduo autista no ambiente escolar.

MATERIAIS:

- ✓ Tabuleiro com casas de 0 – 31
- ✓ 4 peças (pinos) de quatro cores diferentes
- ✓ 13 cartas com dicas para a adivinhação da classe animal
- ✓ Cubo mágico de papel com fotos de animais vertebrados e invertebrados

REGRAS:

- ✓ 2 a 4 jogadores e um mediador que ficará na leitura das cartas;
- ✓ Cada jogador receberá um pino de uma cor e colocará na casa de início do tabuleiro;
- ✓ No tabuleiro há um quadro com 6 casas de dicas;
- ✓ O primeiro participante pede uma das 6 dicas e tenta responder de qual classe a dica se refere;
- ✓ As respostas deverão ser mostradas na montagem do cubo mágico, indicando um animal que está nas imagens de uma das faces e que faz parte daquele determinado grupo;
- ✓ Não podem pronunciar a resposta;
- ✓ O participante terá até 1 minuto para mostrar a resposta correta;
- ✓ Se o participante não conseguir descobrir a resposta, outro participante pedirá outra dica a respeito da mesma carta e tentará responder;
- ✓ O participante que conseguir, na montagem do cubo, responder a qual classe pertence a carta, poderá avançar nas casas;
- ✓ O participante só poderá avançar de acordo com a quantidade de dicas que foi pedido ao longo do jogo por todos os participantes;
- ✓ Se em uma dica foi dada a resposta correta, poderá avançar 10 casas; se em duas dicas, então avançará 08 casas, se em três dicas, avança-se 06 casas e com quatro ou mais dicas só poderá avançar 04 casas.
- ✓ Vence quem primeiro chegar ao final, ou quem chegar mais longe ao fim das cartas.

PENALIDADE: O jogador que ao invés de montar o cubo com a resposta, quiser dar a resposta falando, ficará uma rodada sem jogar.

Cubo Guess

OBJETIVO: Fazer a associação entre as características de um ser de determinada classe animal, com sua respectiva figura no cubo mágico e promover a interação e memorização da classificação de animais vertebrados e invertebrados, por participantes autistas.

MATERIAIS:

- ✓ 20 cartas com características de determinado animal que está no cubo mágico.
- ✓ Cubo mágico de papel com fotos de animais vertebrados e invertebrados

REGRAS:

- ✓ 4 jogadores
- ✓ Um mediador que ficará na marcação do placar de pontos;
- ✓ Os jogadores estarão em duplas e escolherão aleatoriamente uma carta;
- ✓ A dupla terá 1 minuto para fazer a associação entre a carta e a foto do animal que está no cubo mágico;
- ✓ Vence o jogador que mais conseguir associar corretamente uma carta a uma foto do cubo mágico.

PENALIDADE: O jogador que ao invés de montar o cubo com a resposta, quiser dar a resposta falando, ficará uma rodada sem jogar.

Cubo Wrong

OBJETIVO: Promover a fixação da classificação de animais vertebrados e invertebrados, por participantes autistas.

MATERIAIS:

- ✓ Cubo mágico de papel, com animais vertebrados e invertebrados.

REGRAS:

- ✓ Pelo menos um participante;
- ✓ O jogador deverá encontrar os erros que não pertencem ao grupo classificado nas faces do cubo;
- ✓ A cada erro encontrado e classificado corretamente, forma-se um ponto.